

Marco Antonio Castillo Castillo

**Proceso sociocrítico educativo del modelo curricular de la Escuela de
Postgrado de la FAHUSAC integrando el modelo tecnológico TPACK**

Asesora: Dra. Epifania Leticia Urizar Urizar



**FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE ESTUDIOS DE POSGRADO
DOCTORADO EN INNOVACIÓN Y TECNOLOGIA EDUCATIVA**

Guatemala, abril de 2024

Marco Antonio Castillo Castillo

**Proceso sociocritico educativo del modelo curricular de la Escuela de
Postgrado de la FAHUSAC integrando el modelo tecnológico TPACK**

Asesora: Dra. Epifania Leticia Urizar Urizar



**FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE ESTUDIOS DE POSGRADO
DOCTORADO EN INNOVACIÓN Y TECNOLOGIA EDUCATIVA**

Guatemala, abril 2024

Este estudio fue presentado por el autor como trabajo de tesis, requisito previo a optar al grado de Doctor en Innovación y Tecnología Educativa.

Guatemala, abril 2024

AUTORIDADES

M. A. Santos de Jesús Dávila Aguilar
Decano

Licda. Claudia Antonieta Recinos Godoy
Vocal II

Licda. Darling Luzbeth Salvatierra Bautista
Vocal III

Est. Rashell Marleny Osorio Lemus
Vocal IV

Est. Ana María Adamaris Enriquez Martínez
Vocal V

Licda. Ana Lucía Estrada Domínguez
Secretaria Académica

Dra. María Iliana Cardona Monroy
Directora de Escuela de Estudios de Postgrado

Dra. Patricia Luz Mazariegos Romero
Coordinadora de Doctorado en Innovación y Tecnología Educativa
Escuela de Estudio de Postgrado

Guatemala 30 de abril 2024

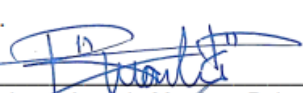
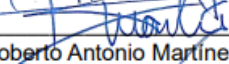
Doctora: María Liliana Cardona Monroy de Chavac
Directora
Escuela de Estudios de Postgrado
Facultad de Humanidades
Universidad de San Carlos de Guatemala
Presente.

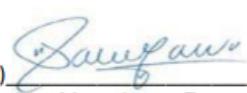
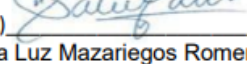
Estimada Doctora Cardona:

Reciba un Saludo cordial. Por este medio hago de su conocimiento que como asesor emito **DICTAMEN FAVORABLE** a las observaciones las cuales NO fueron necesarias al trabajo de tesis del estudiante: **Marco Antonio Castillo Castillo**, que fueran indicadas en el examen privado de tesis previo a optar al grado de **Doctor en Innovación y Tecnología Educativa**. Dicha tesis lleva por título: **"Proceso sociocrítico educativo del modelo curricular de la Escuela de Postgrado de la FAHUSAC integrando el modelo tecnológico TPACK"**.

Atentamente;

(f.) 
Dra. Epifania Leticia Urizar Urizar
Asesora de Tesis

Vo.Bo. 
(f.) 
Dr. Roberto Antonio Martínez Palma
Revisor de Tesis

Vo.Bo. 
(f.) 
Dra. Patricia Luz Mazariegos Romero
Examinadora

Dictamen de Asesor

Dra. María Iliana Cardona Monroy de Chavac
Directora
Escuela de Estudios de Postgrado
Facultade de Humanidades
Presente

Estimada Dra. Cardona, es un gusto saludarle, deseando se encuentre muy bien.

Por esto medio le informo que he concluido el proceso de asesoría de la Tesis titulada "**Proceso socio- critico educativo en el modelo curricular de la Escuela de Postgrado de la Facultad de Humanidades con integración del modelo tecnológico TPACK**" elaborada por el maestro **Marco Antonio Castillo Castillo**, quien es estudiante del Doctorado en Innovación y Tecnología Educativa. Dicho documento cumple con los requerimientos establecidos por la Escuela de Estudios de Postgrado, por lo que emito dictamen favorable para que continúe con el proceso correspondiente.

Es de hacer notar que la investigación realizada por el maestro Castillo Castillo es un valioso aporte metodológico y curricular tanto para el Doctorado en Innovación y Tecnología Educativa como para la Escuela de Estudios de Postgrado.

Agradeciendo la oportunidad que se me brinda de poder acompañar estos procesos académicos en la Escuela de Estudios de Postgrado a su digno cargo, me despido de usted.

Cordialmente

A handwritten signature in dark ink, appearing to be 'Leticia Urizar de Alvarado', written over a light blue circular stamp.

Dra. Leticia Urizar de Alvarado
Asesora

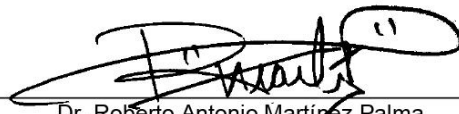
Dictamen de Revisor

Guatemala, 1 de diciembre de 2023

Dra. María Iliana Cardona Monroy de Chavac
Directora Escuela de Estudios de Postgrado
Facultad de Humanidades
Universidad de San Carlos de Guatemala
Presente

Estimada Dra. Cardona:

Reciba un saludo cordial. Por este hago de su conocimiento que emito **DICTAMEN TÉCNICO FAVORABLE** al trabajo de tesis del estudiante **Marco Antonio Castillo Castillo**, previo a optar al grado de Doctor en innovación y tecnología educativa, y que me fuera asignado para ser el revisor. Dicha tesis lleva por título "**Proceso sociocrítico educativo del modelo curricular de la Escuela de Postgrado de la FAHUSAC integrando el modelo tecnológico TPACK**". Atentamente,

(f.) 
Dr. Roberto Antonio Martínez Palma
Revisor de tesis

Dedicatorias/Agradecimiento

En el camino de la Educación Superior, quiero expresar mi más sincero agradecimiento y dedicar este logro a aquellos grupos que, a menudo, han enfrentado barreras significativas para acceder a la Educación Superior. Este reconocimiento se extiende a quienes, a pesar de las adversidades, han perseverado en su búsqueda del conocimiento, la superación personal y comunitaria.

A los que luchan por una Educación Superior incluyente:

Agradecemos a aquellos que han enfrentado desafíos únicos y han superado obstáculos para acceder a la Educación Superior. Su tenacidad y valentía son una fuente constante de inspiración. Este logro no solo es mío, sino también de Ustedes, y lo celebro en nombre de todos aquellos que han luchado contra la marginación educativa.

A los pioneros de la inclusión:

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento a quienes han trabajado incansablemente para derribar las barreras que excluían a muchos de la educación superior. Su dedicación a la igualdad y la inclusión ha allanado el camino para que muchos de nosotros hoy podamos acceder a esta oportunidad transformadora.

A nuestras familias y comunidades:

Dedico este logro a nuestras familias y comunidades, que han sido un pilar fundamental en nuestro viaje educativo. A menudo, han sido el apoyo y aliento que nos han impulsado a seguir adelante, incluso cuando las circunstancias eran difíciles y desesperanzadoras.

A los educadores comprometidos:

Expreso mi agradecimiento a aquellos educadores que, con empatía y comprensión, han guiado nuestros pasos en el camino de la educación superior. Su dedicación a la igualdad de oportunidades ha sido fundamental en nuestro desarrollo académico y personal.

A las futuras generaciones:

Dedico este logro a todos que con su esfuerzo alcanzarán una Educación Superior para todos y todas y que vienen con la misma esperanza con la que un día inicie mi Educación Superior. Mi anhelo es que cada vez más personas, sin importar su origen, encuentren las puertas de la educación superior abiertas de par en par, sin barreras ni discriminación.

Finalmente, en este momento de celebración, recuerdo que en este viaje educativo es parte de un esfuerzo colectivo por construir un mundo más inclusivo y equitativo para todas y todos.

Índice

CAPÍTULO I: GENERALIDADES	1
1.1 LÍNEA DE INVESTIGACIÓN.....	1
1.2 TEMA	1
1.3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	1
1.4 JUSTIFICACIÓN	3
1.5 DELIMITACIÓN	5
1.5.1 <i>Ámbito geográfico</i>	5
1.5.2 <i>Ámbito institucional</i>	5
1.5.3 <i>Ámbito personal</i>	5
1.5.4 <i>Ámbito temporal</i>	6
1.5.5 <i>Ámbito temático</i>	6
1.6 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	6
<i>Objetivo General</i>	6
<i>Objetivos Específicos</i>	6
1.7 METODOLOGÍA A EMPLEAR	7
1.7.1 <i>Enfoque de investigación</i>	7
1.7.2 <i>Alcance de investigación</i>	10
1.7.3 <i>Diseño de investigación</i>	14
1.7.4 <i>Identificación de categorías análisis</i>	15
1.7.5 <i>Muestra y población</i>	16

1.7.6	<i>Técnicas e instrumentos</i>	17
1.7.7	<i>Estrategia para presentación y análisis de datos</i>	25
1.7.8	<i>Criterios para mantener la calidad de los datos</i>	25
1.7.9	<i>Uso de software específico del MAXQDA 2020 para análisis cualitativo asistido por computadora (CAQDAS)</i>	26
1.7.10	<i>Procedimiento</i>	28
CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA		31
2.	<i>LÍNEA DE INVESTIGACIÓN</i>	32
2.1	<i>ESTADO DEL ARTE</i>	32
2.2	<i>TEORÍAS Y CONCEPTOS</i>	45
2.2.1	<i>Colonización Educativa</i>	45
2.2.2	<i>Definición de los conceptos colonización y decolonización educativa</i>	47
2.2.3	<i>Raíz epistémica de la decolonización</i>	53
2.2.4	<i>Decolonizar la Educación Superior</i>	55
2.2.5	<i>Educación Superior intramuros versus Educación Superior abierta</i>	59
2.2.6	<i>Educación flexible mitos y verdades</i>	62
2.2.7	<i>Educación para la apertura cosmovisional</i>	66
2.2.8	<i>El modelo educativo sociocrítico y la decolonialidad:</i>	74
2.2.9	<i>El currículum colonial y la crisis de la escolarización</i>	77
2.2.10	<i>El currículum educativo y sus raíces coloniales</i>	80

2.2.11 Descurriculación de la educación superior	81
2.2.12 La pertinencia educativa desde la historia y la cultura local	84
2.2.13 La escolaridad enjuiciada, una vieja deuda educativa.....	86
2.2.14 Un Modelo educativo desde la perspectiva del Sur.....	89
2.2.15 Decolonialidad Educativa y la desescolaridad emergente.....	92
2.2.16 Colonialidad, tecnología y educación superior	95
2.2.17 Decolonialidad y tecnología.....	98
2.2.18 El modelo tecnológico TPACK desde una mirada decolonial.....	100
2.2.19 Aplicaciones del modelo tecnológico TPACK desde una mirada cultural y contextual	103
2.2.20 El modelo educativo socio en crítico en la universidad mitos y verdades	105
2.2.21 Efectos educativos de la inflexibilidad curricular en el modelo educativo universitario	106
2.2.22 Modelos educativos dominados por docentes conservadores en la educación superior.....	110
2.2.23 Los efectos de la burocratización administrativa en la educación superior	112
2.2.24 Como afecta la visión tecnoeficientísta a la educación superior.	114
2.2.25 La crisis del modelo educativo tradicional y la respuesta desde los modelos sociocríticos.....	116
2.2.26 El horizonte educativo decolonial y socio crítico de la educación	

<i>superior en América Latina.....</i>	<i>117</i>
2.2.27 <i>Proceso y etapas de la decolonización de la educación superior</i>	
<i>en América Latina.....</i>	<i>120</i>
2.2.28 <i>Propuesta de hoja de ruta para la reforma decolonial del modelo</i>	
<i>educativo de educación superior en América Latina.....</i>	<i>121</i>
2.2.29 <i>Horizonte de cambio educativo y su transitar a la decolonización</i>	
<i>del modelo educativo socio critico de educación superior.</i>	<i>123</i>
2.2.30 <i>Matriz del proceso decolonialidad de la educación superior en</i>	
<i>América Latina.....</i>	<i>123</i>
2.3 <i>CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN</i>	<i>125</i>
CAPITULO III : PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	128
3.1 <i>CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</i>	<i>128</i>
3.2 <i>ANÁLISIS DE RESULTADOS</i>	<i>134</i>
3.2.1 <i>Análisis de subcategorías y sus definiciones con respaldo de</i>	
<i>autores.....</i>	<i>134</i>
3.2.2 <i>Análisis de resultados por objetivos</i>	<i>143</i>
3.3 <i>ANÁLISIS DEL NÚCLEO DE LA TEORÍA FUNDAMENTADA.....</i>	<i>150</i>
3.3.1 <i>El modelo socio-critico educativo de la FAHUSAC.....</i>	<i>150</i>
3.4 <i>HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN</i>	<i>163</i>
3.5 <i>DISCUSIÓN DE HALLAZGOS FINALES DE LA TESIS DOCTORAL</i>	<i>166</i>
3.6 <i>CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....</i>	<i>168</i>
3.6.1 <i>Recomendaciones.....</i>	<i>170</i>

REFERENCIAS TEÓRICAS	172
----------------------------	-----

APÉNDICES.....	187
----------------	-----

<i>Apéndice 1</i>	<i>187</i>
-------------------------	------------

<i>Apéndice 2</i>	<i>188</i>
-------------------------	------------

<i>Apéndice 3</i>	<i>189</i>
-------------------------	------------

<i>Apéndice 4</i>	<i>190</i>
-------------------------	------------

Figura 1.....	133
---------------	-----

Figura 2.....	195
---------------	-----

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1. Objetivos, dimensiones, categorías, descripción</i>	<i>11</i>
---	-----------

<i>Tabla 2. Triangulación de instrumentos.....</i>	<i>19</i>
--	-----------

<i>Tabla 3. Actividades para desarrollar la investigación con actores participantes</i>	<i><u>30</u></i>
---	------------------

<i>Tabla 4. Hoja de ruta para la reforma decolonial del modelo educativo de educación superior en América Latina.</i>	<i>121</i>
--	------------

<i>Tabla 5. Matriz del proceso decolonialidad de la educación superior en América Latina.....</i>	<i>123</i>
---	------------

<i>Tabla 6. Comparación de los factores encontrados en la literatura existente, las implicaciones de modelo sociocrítico educativo, las limitaciones encontradas en la aplicación en contextos universitarios de América Latina y Guatemala. Finalmente, la contribución</i>	<i>146</i>
--	------------

<i>Tabla 7. Categorías y subcategorías de análisis de la propuesta de tesis doctoral.....</i>	<i>196</i>
<i>Tabla 8. Ejemplo de segmentos codificados</i>	<i>.199</i>
<i>Tabla 9. Datos de información segmentos codificados por instrumento y grupo participante.....</i>	<i>201</i>
<i>Tabla 10. Ejemplo de codificación inteligente incluyendo memorandos analíticos con estudiantes entrevistados</i>	<i>202</i>
<i>Tabla 11. Ejemplo de codificación inteligente que incluye memorandos analíticos con docentes entrevistados</i>	<i>205</i>
<i>Tabla 12. Ejemplo de codificación inteligente que incluye memorandos analíticos con Expertos</i>	<i>208</i>
<i>Tabla 13. Ejemplo de codificación inteligente que incluye memorandos analíticos de grupo focal con Estudiantes de maestría</i>	<i>210</i>
<i>Tabla 14 de ejemplo de segmentos codificados por grupo participante e instrumento aplicado.....</i>	<i>215</i>

Resumen

La investigación doctoral buscó conceptualizar y organizar un sistema curricular de educación superior pertinente a la realidad cultural, multidimensional en el campo científico, tecnológica en su aplicación con apoyo del Modelo TPACK y de acción docente y humanista. El objetivo de esta tesis fue establecer el efecto del modelo educativo vigente en la configuración identitaria de la Escuela de Postgrado de la FAHUSAC. Se desarrolló el estudio desde el año 2022 usando las técnicas de entrevistas a profundidad y grupos focales como todo estudio de carácter de enfoque cualitativo.

La propuesta de investigación se basó en el modelo de codificación cualitativa de Saldaña (2009) siguiendo su Manual de Codificación para Investigadores Cualitativos, permitiendo elaborar desde el inicio de la investigación doctoral el camino de la codificación de la información tanto teórica como de campo. El modelo de investigación ofreció caminos estructurados para adentrarse en cuestiones esenciales para la investigación a través de un método cuantitativo, sus marcos epistemológicos; y el papel que jugó la teoría en el diseño y desarrollo del estudio finalmente, como se diseñó y se condujo la investigación.

Se buscó dar respuesta a la pregunta ¿Cuál es el efecto del modelo educativo socio- crítico vigente en la configuración identitaria de la Escuela de postgrado de la FAHUSAC?

Los principales hallazgos de la investigación fueron establecer a través de un paradigma de la investigación cualitativa, bajo el enfoque de la teoría fundamenta constructivista de Kathy Charmaz (2009) sobre el modelo educativo sociocrítico utilizado en la FAHUSAC, analizando a través de este enfoque el modelo curricular sociocrítico vigente en la FAHUSAC y proponer una hoja de ruta que orientara el cambio a corto, mediano y largo plazo; el modelo de entrega educativa para que fuera más pertinente en lo cultural, lingüístico y epistemológico desde una visión decolonial.

Palabras claves:

Modelo Sociocrítico, Decolonialidad Educativa, Modelo Educativo, Tecnología Educativa, Rediseño Curricular, Cambio Epistemológico.

Abstract

The doctoral research sought to conceptualize and organize a higher education curriculum system pertinent to the cultural reality, multidimensional in the scientific field, technological in its application with the support of the TPACK Model and of teaching and humanistic action. The objective of this thesis was to establish the effect of the current educational model on the identity configuration of the Graduate School of FAHUSAC. The study was developed from the year 2022 using the techniques of in-depth interviews and focus groups as any study with a qualitative approach.

The research proposal was based on the qualitative coding model of Saldaña (2009) following his Coding Manual for Qualitative Researchers, allowing to elaborate from the beginning of the doctoral research the way of coding both theoretical and field information. The research model offered structured paths to enter into essential questions for the research through a quantitative method, its epistemological frameworks; and the role that theory played in the design and development of the study finally, how the research was designed and conducted.

It sought to answer the question: What is the effect of the current socio-critical educational model on the identity configuration of the Graduate School of the FAHUSAC?

The main findings of the research were to establish through a qualitative research paradigm, under the approach of the constructivist grounded theory of Kathy Charmaz (2009) on the socio-critical educational model used in FAHUSAC, analyzing through this approach the current socio-critical curriculum model in FAHUSAC and propose a roadmap that would guide the change in the short, medium and long term; the educational delivery model to be more relevant in the cultural, linguistic and epistemological from a decolonial vision.

Key words:

Sociocritical Model, Educational Decoloniality, Educational Model, Educational Technology, Curricular Redesign, Epistemological Change.

Introducción

Esta tesis presenta un estudio sobre la situación actual del modelo curricular prevaleciente en la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala, el estudio tesis perseguía analizar los elementos históricos, epistemológicos, culturales, tecnológicos y curriculares que deben desarrollarse para una transformación del modelo curricular prevaleciente en los últimos 10 años en la Facultad de Humanidades e incluir en el análisis los marcos de referencia epistemológicos y metodológicos para un proceso socio-crítico educativo con apoyo del modelo tecnológico TPACK que permita la incorporación social, cultural y comunitaria de la Facultad de Humanidades en el contexto nacional guatemalteco y que para efectos de ordenamiento en el informe se estructuro de la siguiente forma:

El informe de investigación se encuentra estructurado de la manera siguiente: En el capítulo uno, el modelo de investigación utilizado que abarca una línea de investigación sobre la innovación educativa, así como aspectos vinculados a procesos metodológicos que van desde la definición de la línea de investigación hasta los procedimientos a utilizar para la investigación. En el segundo capítulo el lector encontrará todo lo referido a la Fundamentación Teórica que abarca un profundo análisis que fundamenta el problema de investigación, donde se abordaron temas como: raíz epistémica de la decolonización de la educación superior, educación Superior intramuros versus educación superior abierta, Educación para la apertura cosmovisional, la crisis del modelo educativo tradicional y la respuesta desde los modelos sociocríticos, el horizonte educativo decolonial y socio crítico de la educación superior en América Latina. Del mismo modo la investigación expone aspectos prácticos de la implementación del modeloTPACK en diferentes entornos educativos, donde se dará cuenta de las dificultades que surgen de la implementación de un modelo tecnológico como TPACK, tales como la poca capacitación docente respecto del uso de las herramientas tecnológicas, el uso de las herramientas digitales de manera instrumental, la resistencia al cambio, producto de las percepciones docentes y las distintas culturas escolares que pueden prevalecer en la Facultad de

Humanidades; así también se analizaron las fortalezas relacionadas a la democratización e implementación del modelo curricular basado en el enfoque socio-crítico combinado con el modelo tecnológico TPACKy la significatividad de la educación centrada en la cultura, comunidades de origen de los estudiantes y los procesos de reflexión metacognitiva sobre la decolonialidad a partir de un sistema de construcción de conocimiento basado en el paradigma socio-crítico y el fortalecimiento del trabajo colaborativo con apoyo tecnológico.

Finalmente, en el capítulo tres se incluye los resultados del trabajo de campo realizado, donde se evidencia el logro de los objetivos de la investigación y la respuesta a las preguntas generadas para este estudio. Se incluyen los aportes dados por expertos, docentes y estudiantes que permitieron la construcción de una teoría fundamentada que sustento la investigación realizada. El estudio aportó resultados relevantes, necesarios para un rediseño curricular del modelo sociocrítico, con los aportes epistemológicos derivados de la investigación, lo que permitió concluir en la necesidad de rediseñar el modelo educativo sociocrítico de la FAHUSAC con un énfasis en lo cultural, comunitario y epistemológico desde un enfoque decolonial.

Finalmente, la investigación sobre el modelo educativo sociocrítico de la FAHUSAC ofreció valiosos aportes al conocimiento docente y de expertos al decolonizar el conocimiento en la educación superior, promoviendo una educación más inclusiva y equitativa. Otro aporte es la Identidad y diversidad cultural de los estudiantes enriqueciendo el proceso de aprendizaje y fomenta un mayor respeto por la diversidad cultural. Permitiendo haber generado un conocimiento más centrado en los procesos de pensamiento crítico y participación activa de los docentes y estudiantes, que abogaron en sus entrevistas por un enfoque pedagógico que no solo transmite información, sino que también les anima a cuestionar, reflexionar y participar de manera crítica en el proceso educativo.

Esto implicó una mayor reflexión y adaptabilidad de los docentes y necesidades a los

cambiantes procesos educativos de la sociedad y de la comunidad universitaria, generando una mayor transformación social y promoviendo una educación superior que responda a las necesidades actuales y contribuya al desarrollo de una sociedad más justa y equitativa.

CAPÍTULO I: GENERALIDADES

En la presente tesis doctoral, se realizó un acercamiento al estudio epistemológico en primera instancia del concepto de educación socio-crítica y su impacto socio-estructural en el modelo educativo vigente en la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

1.1 Línea de investigación

Innovación Educativa.

1.2 Tema

Proceso sociocrítico educativo del modelo curricular de la Escuela de Postgrado de la FAHUSAC integrando el modelo tecnológico TPACK

1.3 Planteamiento del problema

El modelo educativo vigente de la Facultad de Humanidades/USAC se ha construido en muchas facetas bajo una dimensión epistémica academicista donde el conocimiento se construye bajo un patrón de clasificación y jerarquización global de los conocimientos parafraseando la ideas que plantea Restrepo (2010), donde unos aparecen jerarquizados como conocimientos auténticos y relevantes, mientras que otros conocimientos no son considerados, a tal punto que dejan de ser conocimientos para aparecer como ignorancias, supersticiones o improvisaciones sin valor al ser denominados como empíricos.

El reto de la investigación fue conceptualizar y organizar un sistema curricular de educación superior pertinente a la realidad cultural, multidimensional en el campo científico, tecnológica en su aplicación con apoyo del Modelo TPACK y de acción docente y humanista en su esencia, pero sobre todo comprometido con las necesidades sociales, lo que exige resolver desafíos vinculados de pensar la universidad desde una perspectiva de calidad educativa con pertinencia decolonial Alvarado, J. (2016) no solo de sus estudiantes sino de sus docentes.

Es necesario iniciar el análisis, con una permanente interrupción genealógica como lo plantea Restrepo, E. (2020), primero, siguiendo a Foucault, la universidad está colonizada por los sistemas científicos y el conocimiento experto en su pretensión de sistematicidad y de verdad. El segundo, desde la perspectiva de la modernidad/colonialidad, la universidad como dispositivo privilegiado de la colonialidad del saber, con lo cual se naturaliza su eurocentrismo y finalmente, el tercer plano el establecimiento universitario se encuentra inscrito en una geopolítica del conocimiento articulada como un aspecto del sistema mundo. Esto implica generar con ello una estrategia que coloque en el centro de la reflexión el desarrollo del y pensamiento crítico radical. Significa que, al cuestionar la epistemología vigente, se abrirían condiciones para que en la FAHUSAC se produzcan múltiples saberes sometidos y marginados por la centralidad del conocimiento sin subsumir a objetos de estudio de las ciencias establecidas y sus protocolos académicos. Es un rompimiento paradigmático que posibilite la libre circulación de ideas y posiciones en la FAHUSAC, los saberes irreverentes (aparentemente) que tengan efectos desencajantes en las totalizaciones disciplinadas de las ciencias y conocimientos centralizados en los expertos, eruditos y docentes.

El giro decolonial de un modelo sociocrítico para la FAHUSAC es una estrategia de reforma del modelo educativo vigente, apunta al cuestionamiento del modelo intencional o no intencional vigente, que ha descalificado históricamente a los conocimientos de los grupos marginados por la academia, desvalorando todo lo generado en los márgenes y segregando de forma centralizada todo intento de posicionamiento del pensamiento plural y no académico de las comunidades. Esta estrategia pasa por evidenciar cómo la centralización del conocimiento integra la dimensión epistémica dominante del sistema mundo moderno. Como lo han argumentado Walsh (2007) y Castro-Gómez (2007).

Interculturalizar o transcultural izar el modelo socio- critico educativo de la FAHUSAC es central en el giro de reforma en esta investigación propuesta doctoral. La estrategia del giro de reforma supone descentrar el monoculturalismo que ha prevalecido y definido no sólo los contenidos, programas académicos sino también los términos y condiciones para la producción y apropiación del conocimiento; desde una acción pedagógica crítica y de su articulación socio histórico y política apoyada por la tecnología.

Ante la búsqueda de una justificación pertinente conviene plantearse las siguientes preguntas para la investigación:

Pregunta principal

¿Cuál es el efecto del modelo educativo socio- critico vigente en la configuración identitaria de la Escuela de postgrado de la FAHUSAC?

Preguntas secundarias

¿Puede la influencia que ejerce un sistema educativo promover la generación de conocimiento unilineal y bancario en los estudiantes?

¿Cuáles son las vías y estrategias necesarias para decolonizar el modelo socio- critico actual para darle al mismo una mayor apertura y flexibilidad?

¿Cómo se puede establecer un sistema tecnológico basado en el modelo TPACK que no se desnaturalice en la práctica educativa diaria haciéndolo únicamente una herramienta de apoyo docente?

1.4 Justificación

Los hechos o datos en los que se basa esta investigación están dados en una urgente reforma educativa del enfoque prevaleciente de formación educativa en la FAHUSAC. Es por ello por lo que un tema de este tipo se hace necesario no solo en lo teórico epistemológico, sino en su aporte a la transformación de un modelo educativo que desfigura la identidad de la FAHUSAC y la aleja de su razón social con

los más necesitados. Finalmente, se apoya en esta propuesta de tesis doctoral el modelo tecnológico como TPACK, ya que es clave no solo en lo tecnológico sino en el enfoque que representa a nivel pedagógico, mismo que se requiere en el estudio por su valor de transformación paradigmático.

El modelo tecnológico TPACK (Conocimiento Técnico Pedagógico del Contenido) identifica los tipos de conocimiento que el docente necesita dominar para integrar las TIC de una forma eficaz en la enseñanza que imparte y desarrollar una integración eficaz de la tecnología en la enseñanza y los conocimientos del contenido tratado, de la pedagogía y de la tecnología, pero siempre teniendo en cuenta el contexto educativo particular en el que se aplica.

El modelo sociocrítico en la universidad es una perspectiva teórica y práctica que ha adquirido relevancia científica en el campo educativo. Este enfoque se basa en la comprensión de la educación como una práctica social y política que debe considerar las desigualdades y conflictos presentes en la sociedad. A través de la investigación y la reflexión crítica, el modelo sociocrítico busca promover una educación más inclusiva, equitativa y comprometida con la transformación social.

Autores como Freire han sido fundamentales en la consolidación del modelo sociocrítico en la educación. En su obra "Pedagogía del Oprimido" (1968), busca con su propuesta que los estudiantes desarrollen su conciencia crítica y participar activamente en la construcción de su propio conocimiento y en la transformación de su realidad. Freire enfatiza la importancia de la praxis, es decir, la integración entre la acción y la reflexión, como una forma de empoderar a los estudiantes y promover su compromiso con el cambio social.

Henry Giroux (1983) analiza la relación entre educación y poder, argumentando que la educación no es neutral, sino que refleja y perpetúa las relaciones de poder existentes en la sociedad. Giroux aboga por una educación crítica que desafíe las estructuras de opresión y promueva la justicia social.

Finalmente, el modelo sociocrítico en esta investigación cobra relevancia desde

una perspectiva crítica, porque cuestiona las prácticas educativas tradicionales y busca promover una educación más justa, equitativa e inclusiva. A través de la reflexión crítica y el análisis de las estructuras de poder presentes en la educación, este enfoque contribuye a una comprensión más profunda de los desafíos y posibilidades de transformación en el ámbito educativo y social.

1.5 Delimitación

Toda investigación tiene delimitación en diferentes aspectos y para este estudio se han establecido los siguientes ámbitos:

1.5.1 Ámbito geográfico

La investigación se realizó en la Sede Central de la Facultad de Humanidades en la Escuela de Estudios de Postgrado.

1.5.2 Ámbito institucional

Se realizó la investigación en la Facultad de Humanidades Sede Central, específicamente con estudiantes de programas de postgrado.

1.5.3 Ámbito personal

Los sujetos participantes fueron (3) docentes (9) estudiantes de Maestría y (3) estudiantes de Doctorado (3) académicos o investigadores.

1.5.4 Ámbito temporal

El estudio comprendió del año 2021 al 2023 tiempo que se desarrolló el proceso de investigación en tres fases, la primera fase en el periodo del año (2021 y 2022) donde se seleccionó del tema, se realizó la revisión de literatura, y se elaboró estado del arte. En el periodo del año (2022 y 2023) se desarrolló y presento el plan de investigación y se desarrolló el Marco Teórico. Iniciando el periodo (2023) se desarrolló el trabajo de campo y terminado el mismo en el mes de agosto 2023. Esta temporalidad fue necesaria porque la intervención comprendió grupos focales y entrevistas a profundidad por vía virtual. En el periodo septiembre a octubre (2023) se desarrolló la cuarta fase 4 la elaboración del informe de tesis, difusión de resultados en de septiembre a diciembre (2023).

1.5.5 Ámbito temático

Para esta tesis se consideró cubrir tres campos de investigación o ámbitos temáticos que se trabajaron a lo largo de la investigación e integrando alrededor de la presenta tesis: 1) Modelo Pedagógico socio- critico 2) Decolonialidad educativa y 3) Modelo tecnológico TPACK.

1.6 Objetivos de la investigación

Para la presente tesis se propusieron un objetivo general que resume la razón de la investigación y cuatro objetivos específicos que son las acciones procedimentales para implementar en la propuesta:

Objetivo General

- Establecer el efecto del modelo educativo vigente en la configuración identitaria de la Escuela de Postgrado de la FAHUSAC.

Objetivos Específicos

- Analizar la influencia que ejerce el sistema de formación educativo vigente en la

generación de conocimiento centralizado de expertos.

- Documentar el efecto de la aplicación del modelo educativo vigente en la configuración identitaria de la Escuela de Postgrado de la FAHUSAC.
- Diseñar una hoja de ruta curricular que de las vías y estrategias necesarias para fortalecer el modelo educativo de la FAHUSAC por un modelo más abierto y flexible.
- Establecer un sistema tecnológico basado en el modelo TPACK que fortalezca la práctica educativa de la FAHUSAC.

1.7 Metodología a emplear

Para la investigación se utilizó una metodología centrada en el paradigma cualitativo, mismo que permitió generar una línea de análisis que se detalla a continuación: el paradigma de la investigación se genera en el campo del interaccionismo simbólico y la hermenéutica acción participativa. Para esta investigación de tesis se usó el paradigma sociocrítico que 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; con los resultados de este estudio se pretendió contribuir al abordaje del tema que buscó lograr una epistemología de autonomía racional y liberadora.

1.7.1 Enfoque de investigación

El enfoque de investigación fue cualitativo bajo un proceso de investigación multimétodo (diversa miradas y metodologías de abordaje de la investigación) en el que se incluye un acercamiento interpretativo y naturalista al sujeto de estudio, lo cual significa que la investigación estudiará las cosas en sus ambientes naturales, pretendiendo darle sentido e interpretación a los fenómenos sociales y educativos desde el involucramiento y vivencias de los participantes en la investigación. Autores como Denzin y Lincoln (2008) han destacado la importancia de combinar métodos de investigación en las ciencias sociales, argumentando que la realidad social es

compleja y diversa, y que un solo método puede ser insuficiente para captar toda su complejidad.

La decisión de escribir y estructurar una investigación centrada en un enfoque cualitativo se justificó y respaldó por las siguientes razones:

Desarrollar una mejor comprensión de procesos complejos en la investigación del modelo educativo sociocrítico educativo que se ha aplicado en la Escuela de Postgrado de la Facultad de Humanidades integrando a él un modelo tecnológico TPACK.

La investigación cualitativa permitió una investigación profunda y detallada de fenómenos complejos y contextuales que implicaba el análisis de la tesis doctoral desde el visón de Denzin y Lincoln (2018).

Las técnicas cualitativas aplicadas pudieron revelar capas de significado detrás de la experiencia académica de estudiantes, docentes, y expertos que fueron esenciales para comprender la complejidad del mundo social y académico como lo explica Katy Charmaz (2014), cuando reflexiona sobre la importancia de explorar perspectivas y voces marginadas que pueden ser invisibilizadas y no escuchadas desde autoridades académicas y expertos de la FAHUSAC.

La investigación cualitativa ofreció una oportunidad de dar voz a aquellos grupos que por diversas razones pueden ser marginados o subalternizados en la investigación cuantitativa como lo plantea Creswell y Poth (2018).

Es clave comprender las experiencias de docentes, estudiantes y expertos externos y otras minorías o grupos que participan en la acción académica de la FAHUSAC y que de una u otra manera están involucrados en la implementación o no implementación del modelo sociocrítico educativo respondiendo al enfoque de Patton (2015) cuando plantea dar voz a grupos marginalizados u olvidados en la implementación de un sistema o modelo, en este caso de educación superior.

Fue importante la generación de nuevas teorías y marcos conceptuales que permitieron desde el enfoque cualitativo adecuar procesos para generar teorías

inductivas a partir de informaciones y teorías según lo plantea Glaser y Strauss (1967) cuando explican cómo se puede conducir la formulación de teorías que no sólo expliquen los fenómenos, sino que también los expliquen y predigan escenarios prospectivos que pueden orientar procesos en futuras investigaciones o transformaciones curriculares que implique procesos de reingeniería educativa dentro de la FAHUSAC desde un enfoque decolonial.

La contextualización y el enfoque multicultural inclusivo de la investigación realizada y su relevancia teórica y práctica implicó generar un enfoque que se centró en un contexto específico como fue el de la FAHUSAC y su Modelo Educativo, lo que permitió una comprensión más profunda y significativa de la realidad académica siguiendo el análisis de Mills (2006) sobre análisis de la realidad social.

Este análisis permitió comprender cómo las teorías y los conceptos se aplican en la práctica y se adaptan a situaciones específicas siguiendo el enfoque que plantea Creswell (2013).

El apoyo que fortaleció esta investigación bajo el enfoque de investigación cuantitativa fueron la combinación entre teorías, prácticas y vivencias que mejoraron la comprensión de manera integral del estudio, que para Flick (2018) las técnicas cualitativas ayudan a interpretar resultados cuantitativos si este fuera el caso en investigaciones posteriores sobre el tema desarrollado por otros investigadores o investigadoras y mejorar la comprensión de las relaciones entre variables.

Fue clave dar voz a las perspectivas marginadas que en algún momento por diversas razones que explora la investigación permitió la generación de nuevas teorías relevantes que pusieron en juego retos a nuevos procesos investigativos futuros tanto en la FAHUSAC como en otros espacios de educación superior.

Este enfoque es fuertemente justificado considerando las razones, respaldadas por destacados académicos como: Frantz Fanón, Aimé Césaire, Eduardo Galeano, Aníbal Quijano, Walter Dignolo, María Lugones, Enrique Dussel, Chela Sandoval, Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado Torres y Paulo Freire en el campo de la

investigación cualitativa que subrayan la importancia y relevancia de este tipo de estudio bajo el enfoque cualitativo.

1.7.2 Alcance de investigación

El alcance de investigación fue el interpretativo como lo afirma Martínez (2013), el paradigma sociocrítico surge como alternativa al paradigma positivista vigente. Toma como punto de partida la idea de la dificultad para comprender la realidad social desde las lógicas cuantitativas, razón por la que este paradigma sociocrítico se fundamenta en las subjetividades de los individuos y comunidades dando cabida a la comprensión del mundo desde la apropiación que los individuos hacen dando prioridad describir cualidades, características de un fenómeno o grupo de personas en este caso estudiantes, docentes y autoridades de la FAHUSAC.

El alcance esta investigación cualitativa es descriptiva porque su objetivo fue describir detalladamente una realidad educativa, buscando comprender cómo fue la realidad investigada. En lo referido a lo explicativo de la investigación se centró en comprender las causas y motivos detrás de la realidad educativa estudiada e ir más allá de la mera descripción, adentrándose en el análisis del por qué el modelo sociocrítico y sus implicaciones educativas.

Se buscó identificar relaciones de causa y efecto, factores subyacentes y mecanismos que explican la realidad educativa de la FAHUSAC, buscando proporcionar con la investigación una visión profunda y rica explicación del foco de la investigación.

Se buscó con el estudio especificar las propiedades, características y los perfiles de personas, grupos, comunidades educativas, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis multidinámico. Se interpretaron las tendencias de los grupos o población estudiada, recogiendo de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o aspectos sujetos al estudio de la investigación.

Tabla 1.*Objetivos, dimensiones, categorías, descripción*

Objetivos Específicos	Dimensión	Categorías	Descripción
1. Analizar la influencia que ejerce el sistema de formación educativo vigente en la generación de conocimiento centralizado de expertos.	Diseño Curricular (entendido como el proceso de estructuración del modelo organizativo de la propuesta educativa decolonial que abarca el rediseño de perfiles de ingreso y egreso, metodologías alternativas, sistema de evaluación integral, descriptores orientativos, malla curricular transdisciplinar y evaluación regenerativa)	Modelo Educativo de la FAHUSAC (se entenderá por modelo educativo un proceso de acción educativa que permita desarrollar una propuesta educativa socio- crítica que permita que los participantes al proceso educativo de línea decolonial, en contribución desarrollen sus propios modelos educativos y desde sus propias perspectivas disciplinares.	Propuesta educativa (entenderemos a los diferentes procesos educativos que permitan un salto cualitativo a la decolonización de modelos de corte colonial a modelos educativos de corte decolonial que permitan una modificación del paradigma de poder, ser y hacer de los participantes en la propuesta educativa).

2. Documentar el efecto de la aplicación del modelo educativo vigente en la configuración identitaria de la FAHUSAC.	Diseño Curricular (entendido como el proceso de estructuración del modelo organizativo de la propuesta educativa decolonial que abarca el rediseño de perfiles de ingreso y egreso, metodologías alternativas, sistema de evaluación integral, descriptores orientativos, malla curricular transdisciplinar y evaluación regenerativa)	Modelo Educativo vigente (entiéndase como el modelo de preminencia colonial que opera en varios sectores académicos y docentes de la FAHUSAC).	Propuesta educativa (entenderemos a los diferentes procesos educativos que permitan un salto cualitativo a la decolonización de modelos de corte colonial a modelos educativos de corte decolonial que permitan una modificación del paradigma de poder, ser y hacer de los participantes en la propuesta educativa).
		Impacto socio- estructural en el paradigma educativo centralizado (se refiera a los procesos coloniales y su influencia en el poder, ser y hacer de las estructuras académicas y docentes de la FAHUSAC).	Influencia socio- estructural del modelo educativo en la enseñanza aprendizaje (se refiere a los procesos coloniales y su influencia en el poder, ser y hacer de las estructuras académicas y docentes de la FAHUSAC que accionan el modelo educativo vigente).
3. Establecer un sistema tecnológico basado en el modelo TPACK que	Diseño Curricular (entendido como el proceso de	Decolonialidad educativa (entiéndase como el pensar una	Influencia socio-estructural

fortalezca la práctica educativa de la FAHUSAC.	estructuración del modelo organizativo de la propuesta educativa decolonial que abarca el rediseño de perfiles de ingreso y egreso, metodologías alternativas, sistema de evaluación integral, descriptores orientativos, malla curricular transdisciplinar y evaluación regenerativa)	pedagogía en clave decolonial implica, la comprensión crítica de la historia, el reposicionamiento de prácticas educativas de naturaleza emancipadora y el descentramiento de la perspectiva epistémica colonial. Estos aspectos pretenden contribuir a una posible agenda reflexiva que abra nuevos horizontes de problematización y discusión sobre lo que significa confrontar la colonialidad del poder y del saber en el ámbito educativo vigente en la FAHUSAC	del proceso educativo en la enseñanza de la FAHUSAC con apoyo del modelo tecnológico TPACK (un modelo que asocia diversas características tecnológicas que ayudan al aprendizaje de los estudiantes con una mejor comprensión del conocimiento desarrollando competencias tecnológicas pedagógicas, competencias tecnológicas de contenidos y competencias pedagógicas de contenido bajo la idea de mejorar el aprendizaje autónomo bajo desarrollo metodológico activo).
---	--	--	---

Nota: *Objetivos, dimensiones, categorías y descripción de los procesos llevados con base al estudio de tesis doctoral (creación propia, 2023)*

1.7.3 Diseño de investigación

Para el presente estudio se trabajó a través del diseño de Teoría Fundamentada Constructivista (Arias, 2012) que describió y explicó la experiencia de docentes, estudiantes y expertos durante y después de aplicar el modelo educativo sociocrítico de la Escuela de Postgrado de la FAHUSAC. La metodología se adaptó al estudio de la realidad educativa de la Escuela de Postgrado de la FAHUSAC, bajo el enfoque conocido como Interaccionismo Simbólico de Mead. Su pretensión última fue comprender cómo funciona el sistema educativo de la Escuela de Postgrado de la FAHUSAC bajo el modelo educativo sociocrítico, acceder a su comprensión. La investigación estuvo basada en la Teoría Fundamentada Constructivista de Katy Charmaz citada por Estrada-Acuña, R. A., Mora, C. V. G., & Arzuaga, M. A. (2020). por ser esta más interpretativa que descriptiva. Las y los participantes estuvieron presentes en todos los discursos, con sus aportes se reforzaron los conceptos que el investigador elaboró a través de lo que ellos dijeron y hacen.

Otro aspecto importante en diseño metodológico de la investigación de esta tesis doctoral, es que dio respuesta a varios elementos teóricos que a continuación se enuncian y desarrollan:

Centrarse en construir teorías a partir de datos: la teoría fundamentada es única porque se centra en construir teorías directamente a partir de datos recopilados en el campo. Como señalan Glaser y Strauss (1967), los investigadores deben descubrir teorías mediante la investigación. Esta metodología permite la creación de teorías basadas en la realidad que proporcionan una comprensión más profunda de los fenómenos en estudio.

Adaptabilidad a diferentes situaciones: la Teoría Fundamentada es altamente adaptable y puede aplicarse a diferentes disciplinas y situaciones de investigación. Corbin y Strauss (2008) enfatizan su versatilidad, afirmando que se aplica a todo tipo de preguntas y situaciones de investigación de todos los tamaños y dimensiones.

Desarrollar teorías en contexto: la teoría fundamentada le permite desarrollar teorías en el contexto en el que se recopilaron los datos. Esto es importante para

comprender cómo difieren los fenómenos en diferentes entornos. Como sostiene Charmaz (2006), las teorías fundamentadas se adaptan a las realidades cambiantes del panorama de la investigación, de modo que puedan generar teorías que sean relevantes y aplicables a una amplia variedad de situaciones, en este caso un modelo educativo de educación superior.

Investigación detallada de fenómenos complejos: la teoría fundamentada es particularmente adecuada para estudiar fenómenos complejos y multifacéticos. Denzin y Lincoln (2018) describen esto como una metodología que permite una comprensión más profunda de la experiencia humana y la realidad social más allá de lo obvio y superficial.

Rigor metodológico: la Teoría Fundamentada sigue un riguroso proceso de recopilación y análisis de información que incluye comparación y triangulación continua. Creswell y Poth (2018) enfatizan la importancia del rigor en la investigación cualitativa, y la teoría fundamentada proporciona un marco sólido para garantizar la confiabilidad y validez de los resultados.

1.7.4 Identificación de categorías análisis

Por ser este un estudio cualitativo se trabajó con una dimensión y tres categorías de análisis para estudio, se presentan a continuación:

- **Dimensión**

Diseño Curricular

- **Categorías de análisis:**

Modelo Educativo de la FAHUSAC

Impacto socio- estructural en el paradigma educativo centralizado

decolonialidad educativa

- Definición de la Dimensión y las categorías de análisis

Diseño Curricular

Se entendió como el proceso de estructuración del modelo organizativo de la propuesta educativa decolonial que abarca el rediseño de perfiles de ingreso y egreso, metodologías alternativas, sistema de evaluación integral, descriptores orientativos, malla curricular transdisciplinar y evaluación regenerativa)

Modelo Educativo de la FAHUSAC

Se entendió por modelo educativo un proceso de acción educativa que permita desarrollar una propuesta educativa socio- crítica que permita que los participantes al proceso educativo de línea decolonial, en contribución desarrollen sus propios modelos educativos y desde sus propias perspectivas disciplinares.

Impacto socio- estructural en el paradigma educativo centralizado

Se refirió a los procesos coloniales y su influencia en el poder, ser y hacer de las estructuras académicas y docentes de la FAHUSAC.

Decolonialidad educativa

Se entendió como el pensar una pedagogía en clave decolonial implica, la comprensión crítica de la historia, el reposicionamiento de prácticas educativas de naturaleza emancipadora y el descentramiento de la perspectiva epistémica colonial. Estos aspectos pretenden contribuir a una posible agenda reflexiva que abra nuevos horizontes de problematización y discusión sobre lo que significa confrontar la colonialidad del poder y del saber en el ámbito educativo vigente en la FAHUSAC.

1.7.5 Muestra y población

Se tomó un muestreo teórico de selección específica Sautu, R. (2003), ya que el estudio no persiguió producir una teoría formal, sino más bien busco teorizar sobre un problema muy concreto, el modelo sociocrítico aplicado en la Escuela de Postgrado de la FAHUSAC; buscando adquirir una categoría superior en la medida en que se le agregaron nuevos estudios de otras áreas sustanciales, no se pretendió probar ideas al generar la teoría fundamentada, sino sólo demostrar con apoyo de los participantes

seleccionados precisar y refinar la teoría fundamentada constructivista que se desarrolló a lo largo de la investigación

La muestra fue teórica o intencionada siguiendo el análisis de Blanco & Castro. (2007), quienes explican que en este tipo de investigación se decide cuándo y dónde observar, con quién conversar, así como qué información registrar y cómo hacerlo. En este proceso no sólo se registró que fue relevante o no, sino también se extrajeron varias muestras de la información disponible en los participantes. Se fue estableciendo lo más sistemáticamente posible los criterios utilizados para asegurar que la muestra fuera la adecuada al momento que se escogió. Para ello existieron tres grandes dimensiones a lo largo del proceso de extracción de muestras a tener en cuenta: el tiempo, las personas seleccionadas y el contexto al que pertenecían (en este caso la Escuela de Estudios de Postgrado de la FAHUSAC).

El estudio estuvo constituido por los datos obtenidos a través de 18 informantes de ambos sexos entre los que participaron docentes y estudiantes de la Escuela de Posgrado de la FAHUSAC. Además, se recabaron datos de académicos o investigadores externos conocedores del tema.

Criterio de inclusión

- Tres docentes de Maestrías la Escuela de Postgrado de la FAHUSAC; doce estudiantes distribuidos en áreas: nueve de Maestrías, tres de Doctorado y tres académicos o investigadores externos conocedores del tema. El total de nuestro dieciocho personas.

1.7.6 Técnicas e instrumentos

Técnicas de investigación fueron el análisis de respaldo de autores para validez de constructo, categorización de dimensiones, subdimensiones y categorías de análisis y la triangulación de instrumentos.

La técnica utilizada fueron los grupos focales y la entrevista, como la forma de acercarse a los sujetos de la investigación. Y los instrumentos con los que se recogió

la información fue a través de las guías de entrevista estructurada o abierta, y la guía de entrevista colectiva para los grupos focales.

Se realizó una triangulación de instrumentos, estructurada con base al objetivo general y los objetivos específicos, dimensiones de análisis y subdimensiones, descripción de los subdimensiones y finalmente el análisis teórico de respaldo para dar a la investigación la validez de constructo.

Tabla 2.

Triangulación de instrumentos

Objetivos específicos	Dimensión	Su dimensión	Descripción	Análisis teórico de respaldo a la validez de constructo
1. Analizar la influencia que ejerce el sistema de formación educativo vigente en la generación de conocimiento centralizado de expertos	Diseño Curricular (entendido como el proceso de innovación y estructuración del modelo organizativo de la propuesta educativa decolonial que abarca el rediseño de perfiles de ingreso y egreso, metodologías alternativas, sistema de evaluación integral, descriptores orientativos, malla curricular y transdisciplinar y evaluación regenerativa)	Modelo Educativo de la FAHUSAC (se entenderá por modelo educativo un proceso de acción educativa que permita desarrollar una propuesta educativa socio- crítica que permita que los participantes al proceso educativo de línea decolonial, en contribución desarrollen sus propios modelos educativos y desde sus propias perspectivas disciplinares.	Propuesta educativa (entenderemos a los diferentes procesos educativos que permitan un salto cualitativo innovativo a la decolonización de modelos de corte colonial a modelos educativos de corte decolonial que permitan una modificación del paradigma de poder, ser y hacer de los participantes en la propuesta educativa).	1. Para el concepto de innovación, nos apoyaremos en Zaltman (1973), donde se hace referencia a tres usos relacionados entre sí. Primero, la innovación en relación a “una invención”, es decir, al proceso creativo por el cual dos o más conceptos existentes o entidades son combinados en una forma novedosa, para producir una configuración desconocida previamente. En segundo lugar, la innovación se describe como el proceso por el cual una innovación es parte del estado cognitivo de un usuario y de su repertorio conductual. Y, por último, una innovación es una idea, una práctica o un artefacto material que ha sido inventado o que es contemplado como novedad, independientemente de su adopción o no adopción. 2. En esta línea de análisis Carbonell (2001), define la innovación como intervenciones, decisiones y procesos, con intencionalidad y sistematización que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. El cambio siempre implica una alteración, una transformación de un objeto, de una realidad, de una práctica o de una situación educativa. Por ello, en el caso de esta tesis en diseño, se considera que el cambio es la causa y el fin de una innovación, es decir, se innova para generar cambios. Siguiendo el análisis sobre la innovación como base del diseño curricular Havelock y Huberman (1980) consideran que la innovación educativa es el estudio de las estrategias o procesos de cambio, que generan transformaciones y tienen implicaciones en el contexto tanto educativo curricular como administrativo. Esto demuestra que la dimensión “Diseño curricular” es fundamental en el análisis de la influencia que ejerce el sistema de formación educativo vigente en la generación de conocimiento centralizado de expertos y como la misma afecta la dimensión curricular y en ella frena la innovación. 3. Otro aspecto a revisar es lo planteado por Olson (1992) donde se debe tener en cuenta las críticas realizadas y la limitación que deben superarse, especialmente las relaciones entre las personas implicadas y la dimensión cultural de todo proceso de innovación (cambio curricular) y propone un Modelo de Diálogo que se encuentra dentro de una perspectiva cultural, siendo su preocupación esencial no el cambio por el cambio sino saber por qué se cambia, significa construir un sistema dialógico (decolonial) crítico. Esto nos lleva nuevamente a evaluar el impacto que se tiene en los sistemas de conocimiento centralizados que no dialogan con los participantes y no toman en cuenta su cultura y pertinencia identitaria lo que genera una ruptura en el modelo curricular y lo aleja de las posibilidades de conocimientos plurales y participativos.

				4. Desde un enfoque de perspectiva cultural se considera a la innovación como un hacer frente a una interacción cultural, a un choque entre culturas y subculturas. La innovación representa un conjunto de significados y valores culturales propios y compartidos, por ello, es muy difícil prever con antelación los efectos de la innovación, ya que la variabilidad de elementos que se dan en ella no está condicionados a procesos mecánicos sino están basados en procesos de corte afectiva y particular, donde prevalece la identidad y la cosmovisión como marco interpretativo.
2. Documentar el efecto de la aplicación del modelo educativo vigente en la configuración identitaria de la FAHUSAC	Diseño Curricular (entendido como el proceso de innovación y estructuración del modelo organizativo de la propuesta educativa decolonial que abarca el rediseño de perfiles de ingreso y egreso, metodologías alternativas, sistema de evaluación integral, descriptores orientativos, malla curricular transdisciplinar y evaluación regenerativa)	Modelo Educativo vigente (entiéndase como el modelo de preeminencia colonial que opera en varios sectores académicos y docentes de la FAHUSAC).	Propuesta educativa (entenderemos a los diferentes procesos educativos que permitan un salto cualitativo a la decolonización de modelos de corte colonial a modelos educativos de corte decolonial que permitan una modificación del paradigma de poder, ser y hacer de los participantes en la propuesta educativa).	5. Analizar el efecto de la aplicación del modelo educativo vigente en la configuración identitaria de la FAHUSAC nos lleva al análisis sobre los proyectos curriculares con la regulación específica para su elaboración y en un plazo determinado para su implementación, en este caso generar una identidad pedagógica institucional es casi imposible pues el hecho de generar una imposición de modelo poco consensuado (curriculum de expertos) y participativamente lejano de grupos beneficiarios, genera poco compromiso porque no se percibe como una necesidad surgida de los propios docentes y estudiantes, con pocas posibilidades para la renovación pedagógica. Más bien se resalta el producto, el documento final, y no el proceso como medio de formación e innovación constante. Como decía Stenhouse (1984) las escuelas (universidades) necesitan desarrollarse como comunidades en lugar de procesos condicionados por reformadores, y la clave de ese desarrollo es una maduración en el arte de la enseñanza de los miembros del personal docente, (es decir desarrollar una práctica educativa basada en la conciencia del cambio, importancia del mismo en el contexto social y reflexibilidad de la práctica educativa en implementación). 6. Es a través de prácticas institucionales, que el poder dominante nombra, ordena, clasifica, normaliza, homogeneiza, planifica, regula, aglutina/separa, incluye/excluye, castiga/premia, jerarquiza, evalúa, e instituye verdades (certezas) sobre qué hacer y qué no hacer, qué es falso y qué es verdadero, qué voces escuchar y cuáles silenciar, qué saberes cultivar y cuáles ignorar, incluso establece la meta-institución del lenguaje (oficial). Este tipo de proceso van estableciendo una matriz colonial que normaliza las prácticas y los paradigmas de poder, ser y hacer, lo que genera una identidad difusa e impuesta sobre los principios del modelo socio crítico formativo de la FAHUSAC.
3. Diseñar una hoja de ruta curricular que de las vías y estrategias necesarias para fortalecer el modelo educativo de la FAHUSAC por un modelo más abierto y flexible.	Diseño Curricular (entendido como el proceso de innovación y estructuración del modelo organizativo de la propuesta educativa decolonial que abarca el rediseño de perfiles de ingreso y egreso, metodologías alternativas, sistema de evaluación integral, descriptores	Impacto socio- estructural en el paradigma educativo centralizado (se refiera a los procesos coloniales y su influencia en el poder, ser y hacer de las estructuras académicas y docentes de la FAHUSAC). Decolonialidad educativa (entiéndase como el pensar una	Influencia socio- estructural del modelo educativo en la enseñanza aprendizaje (se refiere a los procesos coloniales y su influencia en el poder, ser y hacer de las estructuras académicas y docentes de la FAHUSAC que accionan el modelo	7. Para Aníbal Quijano (2007), el poder es un espacio y una malla de relaciones sociales de explotación/dominación/conflicto articuladas, básicamente, en función y en torno de la disputa por el control de los siguientes ámbitos de existencia social: (a) el trabajo y sus productos; (b) en dependencia del anterior, la "naturaleza" y sus recursos de producción; (c) el sexo, sus productos y la reproducción de la especie; (d) la subjetividad y sus productos, materiales e intersubjetivos, incluido el conocimiento; (e) la autoridad y sus instrumentos, de coerción en particular, para asegurar la reproducción de ese patrón de relaciones sociales y regular sus cambios. Mientras el fin del colonialismo exigió la descolonización de las relaciones coloniales de dominación, el fin de la colonialidad exige la decolonialidad del poder lo que corresponde a una descolonización ontológica, epistemológica, metodológica, axiológica del pensamiento hegemónico. 8. La colonialidad del ser es la dimensión ontológica de la colonialidad que se afirma en la violencia de la negación del Otro. Con la participación de la religión, la ciencia y la educación

	orientativos, malla curricular y transdisciplinar evaluación regenerativa)	pedagogía en clave decolonial implica, la comprensión crítica de la historia, el reposicionamiento de prácticas educativas de naturaleza emancipadora y el descentramiento de la perspectiva epistémica colonial. Estos aspectos pretenden contribuir a una posible agenda reflexiva que abra nuevos horizontes de problematización y discusión sobre lo que significa confrontar la colonialidad del poder y del saber en el ámbito educativo vigente en la FAHUSAC.	educativo vigente).	(en este caso la universidad), la colonización cultural penetra el más íntimo reducto del ser y el más sagrado espacio del espíritu para domesticar y mediatizar la voluntad de cambiar el mundo e incluso amputar la voluntad de vivir. Decolonialidad educativa deberá entenderse por tanto como el pensar una pedagogía en clave decolonial implica, la comprensión crítica de la historia, el reposicionamiento de prácticas educativas de naturaleza emancipadora y el descentramiento de la perspectiva epistémica colonial. Estos aspectos pretenden contribuir a una posible agenda reflexiva que abra nuevos horizontes de problematización y discusión sobre lo que significa confrontar la colonialidad del poder y del saber en el ámbito educativo vigente en la FAHUSAC y como este estudio en esta dimensión va justificando la necesidad de diseñar una hoja de ruta curricular que de las vías y estrategias necesarias para fortalecer el modelo educativo de la FAHUSAC por un modelo más abierto y flexible, respondiente al modelo socio crítico formativo desde una visión epistemológica en clave decolonial. 9. En ese contexto de análisis la transformación, la innovación institucional (educativa) plantea giros paradigmáticos en el sistema de verdades aún dominante en instituciones (educativas) que aspiran contribuir a la felicidad de los pueblos y a la sostenibilidad y el sentido de sus modos de vida, saltando de modos colonialistas a modos decoloniales : (1) del paradigma clásico —universal, mecánico y neutral— de innovación a opciones contextuales, interactivas y éticas; (2) del desarrollo sostenible a la sostenibilidad de los modos de vida; (3) de la investigación y transferencia positivistas a la innovación constructivista; (4) de la educación, comunicación, innovación, para el desarrollo, a la educación, comunicación, innovación, para la vida; (5) de la cooperación que entrega el pescado y transfiere el anzuelo a la cooperación que comparte el arte de hacer anzuelos; (6) de la pedagogía de la respuesta, que forja imitadores, a la pedagogía de la pregunta, que forma constructores de caminos; (7) del modelo lineal de producción, transferencia y adopción al proceso interactivo de generación y apropiación social de tecnologías; (8) del monólogo del conocimiento científico al diálogo entre los saberes científico y popular; (9) del cambio de las cosas al cambio de las personas que cambian las cosas, son estos elementos que se deberán abordar en la hoja de ruta curricular y que hoy se puede confrontar en lo epistemológico de este análisis.
4. Establecer y operacionalizar un sistema tecnológico basado en el modelo TPACK que fortalezca la práctica educativa de la FAHUSAC	Diseño Curricular (entendido como el proceso de estructuración del modelo organizativo de la propuesta educativa decolonial que abarca el rediseño de perfiles de ingreso y egreso, metodologías alternativas, sistema de evaluación integral, descriptores	Decolonialidad educativa (entiéndase como el pensar una pedagogía en clave decolonial implica, la comprensión crítica de la historia, el reposicionamiento de prácticas educativas de naturaleza emancipadora y el descentramiento de la perspectiva epistémica	Influencia socio-estructural del proceso educativo en la enseñanza de la FAHUSAC con apoyo del modelo tecnológico TPACK (un modelo que asocia diversas características tecnológicas que ayudan al aprendizaje de los	10. Martín-Barbero (2005) insiste en que las tecnologías no son neutras: sus orígenes, características de diseño, evoluciones y apropiaciones habituales surgen de "la condensación e interacción de intereses económicos y políticos con mediaciones sociales y conflictos simbólicos" (p. 44). Las tecnologías son lugares de sedimentación de cosmovivencias. Este concepto de cosmovivencias, planteado por Eliana Champutiz (2013, p. 131), nos remite a formas de conocimiento encarnado que generan acciones, promueven formas de relacionarse con los demás, con uno mismo y con la naturaleza. La creación de tecnología y el desarrollo de procesos particulares y creativos de apropiación no se dan a partir de iniciativas o prácticas individuales, sino desde cosmovivencias concretas. 11. Es una lógica europea / capitalista / militarista / cristiana / patriarcal / blanca / heterosexual, que se convirtió en un patrón de poder hegemónico (Grosfoguel, 2008, p. 5). Opera desde afuera y desde adentro de Latinoamérica. Es una matriz de poder que intenta subyugar, transformar, crear sujetos y maneras particulares de comprender y vivir; como si fueran naturales, las únicas posibles (Castro-Gómez, 2005, p. 59). En esa matriz, la acumulación de

	orientativos, malla curricular y transdisciplinar evaluación regenerativa)	colonial. Estos aspectos pretenden contribuir a una posible agenda reflexiva que abra nuevos horizontes de problematización y discusión sobre lo que significa confrontar la colonialidad del poder y del saber en el ámbito educativo vigente en la FAHUSAC	estudiantes con una mejor comprensión del conocimiento desarrollando competencias tecnológicas, pedagógicas, competencias tecnológicas de contenidos y competencias pedagógicas de contenido bajo la idea de mejorar el aprendizaje autónomo bajo desarrollo metodológico activo).	capital se ha combinado con los discursos racistas, sexistas y patriarcales europeos. Crea a los "otros", los torna en objetos, nos expulsa a todos de la naturaleza y la convierte en un "recurso", universaliza sus criterios, y descarta, deslegitima o vampiriza los otros saberes, 3 las otras cosmovivencias, que, aunque impuras e híbridas, han seguido transformándose desde 1492 y mantienen su potencia y gradientes de alteridad. 12. El código de muchas de las tecnologías que usamos es, entonces, moderno/colonial. Cuando queremos llevar esas tecnologías al otro lado de las brechas digitales con fines desarrollistas —pensando que así se vencerá el atraso, se sacudirá a las sociedades tradicionales de su letargo inmemorial, se construirá motivación y deseo por lo moderno, aumentará la productividad y se conducirá a esa otra humanidad, la no occidental, por el camino del progreso—, estamos de hecho profundizando la colonialidad del código. Propiciar la adopción generalizada de estas tecnologías garantiza "la hegemonía comunicacional del mercado en la sociedad, o mejor, la conversión de la comunicación en el más eficaz motor del desencanche e inserción de las culturas —étnicas, nacionales o locales— en el espacio tiempo del mercado" (Martín Barbero, 2005, p. 27). Las intervenciones desarrollistas en el "Tercer Mundo" naturalizan un discurso desde el cual se supone que es necesario llevar la ciencia y la tecnología modernas a todos los públicos 13. Es cierto que para diseñar aplicaciones con códigos surgidos de otras cosmovivencias es necesario adentrarse en el mundo complejo y cambiante de la programación, pero las barreras son hoy en día menos formidables que en el pasado, las formas de trabajo se dan más en equipo y las herramientas están más disponibles y libres. Por ello, colectivos urbanos latinoamericanos, más allá de la institucionalidad, vienen creando comunidades de resistencia y acción para demandar datos abiertos y transparencia de la administración pública; pero, también, para profundizar procesos de apropiación tecnológica, creación de tecnologías ciudadanas y constitución de redes que materializan nuevas formas de comunalidad y se convierten en espacios de intelecto colectivo. 14. Hoy la formación de docentes y estudiantes para utilizar las TIC es una necesidad incuestionable si queremos incorporarlas educativamente significativamente a los procesos de enseñanza-aprendizaje, y no como un añadido independiente del resto de variables curriculares. La incorporación de estas al desarrollo profesional de los docentes se ve afectado por elementos tan peculiares como los diversos tipos de conocimientos que estos poseen. El diseño del modelo tecnológico TPACK (conocimientos tecnológicos, pedagógicos y de contenidos), formulado fundamentalmente por Koehler y Mishra (2007), ha puesto de relieve la vinculación entre los diferentes tipos de conocimiento, constituyéndose en una línea de investigación, diagnóstico y reflexión sobre la formación del profesorado y estudiantes con apoyo de las TIC. 15. Es importante resaltar que toda acción de formación que combine en su desarrollo o en su contenido las TIC, deberá ayudar a que los docentes aprendan a tomar los conocimientos que poseen, sean de la índole que sean, y los transformen, de manera que sepa producir un equilibrio entre el contexto académico general, entendiendo dentro de este tanto el desarrollo profesional como la mejora del currículo, y la vida personal, la cual en gran medida se ve afectada por aquella como lo indica Cabero Almenara, J., Marín-Díaz, V., & Castaño Garrido, C. (2015). 16. A partir de estos aspectos, autores como Koehler y Mishra (2007), Mishra y Koehler (2006), Schmidt, Sahin, Thompson y Seymour (2008) o Schmidt, Baran, Thompson, Mishra, Koehler
--	--	--	--	--

				y Shin (2009) han diseñado un modelo de formación (TPACK), que trata de abarcar todos los tipos de conocimientos que a lo largo de la historia se han ido definiendo, es decir relativos a los contenidos disciplinares, -llevados a cabo durante la acción docente de aula-, a la Pedagogía y a la Tecnología. El citado modelo se ha denominado Technological Pedagogical Content Knowledge (Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y de Contenido o Disciplinario) (TPACK). Pensar en el conocimiento general y vinculado a las tecnologías supone ver y entender a los docentes como sujetos activos creadores de sus propios estilos de aprendizaje y de enseñanza, que crece mediante la interacción con otras situaciones y contextos, vinculados a sus preocupaciones y/o creencias (Marín, 2004). 17. Analizando a Mishra y Koehler (2006) formularon su modelo TPACK, que busca reflexionar sobre los diferentes modelos de conocimientos que los profesores necesitan para incorporar las TIC de forma eficaz y conseguir con ellas efectos significativos en el aprendizaje de sus alumnos, asunción de que los profesores necesitan desarrollar tres tipos de conocimiento para actuar: tecnológicos, pedagógicos y de contenidos o disciplinares. Dicho modelo cobra una gran fuerza a partir de 2008, momento en que la idea de la integración de las TIC en los otros saberes comienza a ser efectiva (Borthwick, Charles, Pierson, Thompson, Park, Searson y Bull, 2008). 18. Siguiendo este análisis que apoya el objetivo de esta propuesta de tesis doctoral sobre establecer y operacionalizar un sistema tecnológico basado en el modelo TPACK que fortalezca la práctica educativa de la FAHUSAC, seguiremos el análisis de Harris y Hofer (2009) donde es necesario que los docentes incorporen en las metodologías de aula más de una herramienta tecnológica, para evitar el tecnocentrismo, y de este modo la combinación de las TIC y los diversos tipos de conocimiento, generando una dinámica de aula o en el ambiente de aprendizaje más rítmica y variada, en esta propuesta lo más llamativo de este modelo es que para que el profesor se encuentre capacitado para la incorporación de las TIC en los escenarios formativos, no es suficiente con la comprensión y percepción de estos tres componentes percibidos de forma aislada, sino que deben advertirse en interacción (CK: Conocimiento sobre el contenido de la materia, PK: Conocimiento pedagógico y CT: Conocimiento tecnológico), con otros conocimientos (PCK: Conocimiento Pedagógico del Contenido; TCK: Conocimiento de la utilización de las tecnologías; TPK: Conocimiento pedagógico tecnológico y TPACK K: Conocimiento Tecnológico, pedagógico y de contenido). 19. Es importante por tanto pensar en el conocimiento de los profesores implica que estos dominen tanto las teorías como las estrategias que permiten generar este, tanto desde un punto de vista pedagógico como metodológico y técnico. El desarrollo de este conjunto de conocimientos permitirá al docente ser más crítico con su actividad, a la par que definir de manera continua su acción de aula, así como ir creciendo profesionalmente (Badley, 2000; Loughran, 2002). Este conocimiento implicará la evolución de conceptos que giran en torno a él, y si estos se vinculan a las TIC, no cabe duda, de que herramientas de este tipo se hacen cada día más necesarias. Así, la combinación de los diversos conocimientos y las TIC, deberá permitirnos la gestión de un gran volumen de información, que sea exhaustiva, veraz y crítica solo y cuando esos conocimientos se combinen con ella, provocando, de este modo junto con la experiencia de los individuos, un conocimiento de carácter único y personal (Lizana, 2012). 20. Finalmente la Influencia socio- estructural del proceso educativo en el proceso enseñanza aprendizaje de la FAHUSAC con apoyo del modelo tecnológico TPACK (entiéndase como un
--	--	--	--	---

				modelo que asocia diversas características tecnológicas que ayudan al aprendizaje de los estudiantes con una mejor comprensión del conocimiento desarrollando con el apoyo tecnológico desarrollando competencias tecnológicas pedagógicas, competencias tecnológicas de contenidos y competencias pedagógicas de contenido todo bajo la idea de mejorar el aprendizaje autónomo bajo desarrollo metodológico activo, es fundamental en el logro de la decolonialidad educativa (entiéndase como el pensar una pedagogía en clave decolonial implica, la comprensión crítica de la historia, el reposicionamiento de prácticas educativas de naturaleza emancipadora y el descentramiento de la perspectiva epistémica colonial. Estos aspectos pretenden contribuir a una posible agenda reflexiva que abra nuevos horizontes de problematización y discusión sobre lo que significa confrontar la colonialidad del poder y del saber en el ámbito educativo vigente en la FAHUSAC y como la tecnología vista desde este paradigma interpretativo puede apoyar el desarrollo de competencias y saberes decoloniales que fomenten el pensamiento crítico y decolonial en los estudiantes y docentes en sus prácticas. No será la mera utilización del recurso tecnológico sino el uso con sentido del mismo, lo que permitirá generar un modelo socio crítico formativo con apoyo tecnológico más real y pertinente.
--	--	--	--	---

Nota: *Triangulación de instrumentos con base al estudio de tesis doctoral (creación propia, 2023)*

1.7.7 Estrategia para presentación y análisis de datos

- Fase de reflexión.
 - Identificación del tema y preguntas a investigar
 - Identificación de perspectivas paradigmáticas
- Fase de planeamiento.
 - Selección de un contexto
 - Selección de una estrategia (incluida triangulación metodológica)
 - Preparación del investigador
 - Escritura del proyecto
- Fase de entrada.
 - Selección de informantes y casos
 - Realización de las primeras entrevistas y grupos focales
 - Fase de recogida productiva y análisis preliminar
 - Fase de salida del campo y análisis intenso
 - Fase de escritura y redacción informe final

1.7.8 Criterios para mantener la calidad de los datos

- Credibilidad: la verdad de los hallazgos a través de los ojos del investigado o entrevistado y en el contexto en que se desarrolla la investigación.
- Transferibilidad: punto hasta el que los hallazgos pueden transferirse a otros contextos.
- Confiabilidad: grado en que la investigación produciría hallazgos similares y coincidentes si se llevara a cabo como está descrito.
- Confirmabilidad: evidencia que corrobore los hallazgos, proveniente de los sujetos

y el contexto de investigación

- La calidad en la teoría fundamentada, según Glaser y Strauss (1967) radica en la adaptabilidad el trabajo, la relevancia y la modificabilidad; en tanto que para Strauss y Corbin (1990) existen 2 conjuntos de criterios: de proceso de investigación y de fundamentación empírica de los hallazgos. Debido al ciclo continuo de recolección y análisis riguroso de los datos propios de la teoría fundamentada, que incluyó el uso de recolección concurrente de datos, el análisis comparativo constante, el muestreo teórico y los memorandos como parte integral y no optativa de su método, se puede afirmar que la teoría fundamentada promovió la investigación de tesis doctoral de calidad.

En resumen, la elección de la teoría fundamentada como metodología de investigación para esta tesis doctoral se justificó por su capacidad para construir teorías a partir de informaciones teóricas y de campo, su adaptabilidad, su sensibilidad a las situaciones educativas que vive la FAHUSAC en la implementación del modelo educativo sociocrítico, su capacidad para abordar un proceso educativo complejo y su rigor metodológico.

Estos aspectos hicieron de la investigación un proceso adecuado para futuros estudios destinados a comprender completamente diferentes realidades educativas en diferentes situaciones y contextos sociales diversos y multidimensionales.

1.7.9 Uso de software específico del MAXQDA 2020 para análisis cualitativo asistido por computadora (CAQDAS)

En este estudio de tesis doctoral se desarrolló un sistema computarizado de análisis cualitativo para mejorar los métodos de investigación convencionales y agilizar el proceso asociado a la información y el análisis desarrollado en el proceso investigativo de tiempo, teoría y análisis de campo. La ventaja obtenida en este trabajo al utilizar un software para este fin fue hacer más eficiente y efectivo el proceso de

trabajo.

El software MAXQDA 2020 se utiliza para la investigación de tesis y se ha utilizado en muchos campos académicos como sociología, psicología, ciencias políticas, medicina y (en este caso) educación.

El programa MAXQDA 2020 ayudó a identificar conocimientos para el análisis de datos cualitativos sin generar interpretaciones. A partir del análisis de contenido, se pueden extraer conclusiones sobre cada tema de investigación a partir de datos de entrevistas en profundidad y grupos focales.

Las herramientas computacionales permiten el análisis cualitativo de datos y textos, facilitan la clasificación, estructuración y análisis de grandes cantidades de texto adquirido y otros tipos de datos, y facilitan la gestión de la interpretación y evaluación resultante de la investigación doctoral.

El análisis de datos cualitativos desde un enfoque analítico permanente y progresivo es fundamental en la generación de conocimiento. Por lo tanto, en cada análisis realizado se dio preferencia al uso del programa MAXQDA 2020, que permite y facilita el proceso de organización, estructuración y análisis de datos del material.

Al mismo tiempo, la grabación de vídeo y audio compatible con Zoom fue crucial para esta investigación de doctorado. Con programas avanzados de análisis de datos e información como MAXQDA 2020, el soporte para Microsoft 365 ha hecho posible importar y transcribir este tipo de registros directamente al programa. Además, un programa de análisis de información y datos cualitativos respaldó el proceso analítico integral al visualizar relaciones y proporcionar una descripción general.

De manera similar, el uso de notas, también llamadas notas analíticas, le ayuda a comprender los pasos específicos del proceso de investigación de su artículo. El software CAQDAS MAXQDA 2020 utilizó este proceso automatizado de visualización de materiales para facilitar el pensamiento crítico durante la investigación. El software utilizado es pionero de los programas informáticos en el campo del análisis de datos cualitativos.

Esto se debe a que MAXQDA 2020 se basó en el proceso de métodos analíticos centrales como el análisis de contenido cualitativo, la teoría fundamentada (en este caso) y el análisis del discurso.

Los elementos centrales que agregaron valor a la investigación de tesis apoyada por MAXQDA 2020 fueron la asignación sistemática (codificación) de secciones de texto a temas (códigos y subcódigos) y la capacidad de escribir ideas y relaciones (notas de análisis). Utiliza terminología establecida en la investigación cualitativa, lo que hace que el software sea intuitivo. Con su herramienta personalizada para tomar notas, MAXQDA 2020 fue la herramienta ideal para la generación de conocimiento y teoría bien fundamentada en esta tesis doctoral.

1.7.10 Procedimiento

Haber realizado esta investigación particularmente participativa en la que se involucraron distintos grupos de actores, fue un proceso enriquecedor que agrego profundidad y contexto a la producción de conocimiento. Para una investigación exitosa fue necesaria la participación activa de los estudiantes, docentes y expertos; lo que fue esencial planificar e implementar un conjunto de actividades específicas que promovieran la recopilación de información significativa y una comprensión profunda de las experiencias y perspectivas de los participantes.

Este enfoque de investigación requirió una estrecha colaboración entre el investigador y los actores participantes, que desempeñaron un papel activo en la co-construcción del conocimiento. Las actividades diseñadas para este fin no sólo permitieron recopilar información valiosa, sino que también fomentan el diálogo, la reflexión y la cocreación de información.

Fue importante analizar las diversas funciones que se pueden utilizar con los participantes de la investigación. Estas actividades fueron más allá de las tradicionales entrevistas o encuestas porque se tenía como objetivo promover la comunicación, el

intercambio de ideas y la participación de los sujetos en el proceso de investigación de la tesis doctoral. Durante este estudio, investigamos cómo estas actividades lograron enriquecer la calidad de los datos recopilados y contribuir a una comprensión más completa y contextual sobre el Modelo Sociocrítico de la FAHUSAC.

Tabla 3.*Actividades para desarrollar la investigación con actores participantes*

Elementos integrantes:		
1. Planteamiento problemático	Enunciación del campo temático en que se investiga; definición del objeto de estudio y planteamiento del problema; entrega de los antecedentes claves para contextualizar el problema que se investiga; enunciación de las preguntas de investigación; formulación de los objetivos; definición de premisas, supuestos o ejes temáticos que orientan la investigación.	Funciones esenciales: Comunicar sobre el objeto de estudio, el problema concreto que se aborda, las finalidades y los ejes orientadores de la investigación.
2. Marco teórico	Revisión bibliográfica; discusión teórica.	Informar una revisión reflexiva y discutida de la literatura especializada, actualizada y pertinente al ámbito temático de la investigación.
3. Diseño metodológico	Declaración sobre el tipo de investigación que se realiza; declaración de la unidad de estudio y de los actores o sujetos estudiados, con su agrupación en estamentos (si correspondiera); definición de los instrumentos utilizados para recoger la información y definición conceptual y operacional de las categorías y subcategorías apriorísticas; declaración de los procedimientos centrales que guían el análisis de la información.	Dar cuenta de forma precisa del aparato metodológico que sustenta el trabajo investigativo y le otorga validez epistemológica.
4. Presentación o socialización de resultados	Presentación de resultados por cada instrumento en cada estamento; triangulación de la información.	Informar de modo organizado y coherente los resultados de la investigación a partir del procedimiento de triangulación hermenéutica.
5. Discusión de resultados	Interpretación de la información y construcción de las tesis, construcción del conocimiento.	Construir conocimiento.
6. Conclusiones	Síntesis de la investigación; enunciación de las nuevas aperturas problemáticas que han surgido a partir del proceso investigativo que se ha realizado.	Sintetizar el trabajo realizado y recapitular en torno a las interrogantes de la investigación

Nota: *Actividades para desarrollar la investigación con actores participantes (creación propia, 2023).*

CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La innovación educativa es un tema de gran relevancia en la actualidad, ya que busca mejorar la calidad y efectividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades y desafíos del siglo XXI. Para Fullan (2016) la innovación y el cambio educativos, pueden llevar a cabo transformaciones significativas en los sistemas educativos y lograr que las innovaciones se traduzcan en mejoras reales en el aprendizaje de los estudiantes.

De igual forma Dede (2010) analiza la importancia de la innovación en el campo de la tecnología educativa y las diferentes habilidades necesarias para la educación en el siglo XXI, destacando la importancia de la innovación y la adaptabilidad de los sistemas educativos. Además, Robinson (2001) experto en creatividad y educación. argumenta a favor de una educación que fomente la creatividad, la imaginación y la innovación como elementos clave para preparar a los estudiantes para los desafíos del futuro.

Finalmente, Darling-Hammond (2020) junto a otros colaboradores examinan como el aprendizaje, su desarrollo y sus implicaciones para la práctica educativa, son de gran importancia para el desarrollo de enfoques innovadores que se basen en la comprensión de cómo aprenden los estudiantes y cómo se desarrollan sus habilidades y capacidades.

En conclusión, la innovación educativa es un campo en constante evolución que busca mejorar la educación y adaptarla a los retos de la sociedad actual. Diversos autores, investigadores y expertos han contribuido al tema con valiosos conocimientos y perspectivas para impulsar la innovación en el ámbito educativo y mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

2. Línea de Investigación

Para esta tesis se seleccionó la línea de investigación Innovación Educativa. Por ser esta la que permite realizar una propuesta de rediseño curricular como una forma de innovar en educación, particularmente en el modelo sociocrítico vigente en la FAHUSAC.

2.1 Estado del arte

Un primer documento para iniciar la parte de referencias nacionales en este Estado del Arte es el ensayo de Eduardo Sacayón Manzo (2013) donde analiza el Patrimonio Cultural, un tesoro pedagógico/ Reencuentro de la Universidad con su realidad social y cultural , publicado por el Instituto de Estudios Interétnicos Universidad de San Carlos de Guatemala IDEI, Guatemala; donde el autor plantea que una de las limitaciones y deficiencias más significativas de las universidades latinoamericanas, en donde coinciden varios investigadores y académicos.

Existe una distancia tan grande que tampoco deja observar la riqueza que encierran valiosos saberes y conocimientos de las culturas originarias que sufren del desprecio y la falta de reconocimiento de la mayoría de las tradicionales instituciones universitarias de América Latina, incluyendo desde luego a la de Guatemala.

Este distanciamiento es hoy en el centro de una gran tensión suscitada de la dinámica que envuelve al mundo entero por la globalización, un factor que afecta el carácter de las instituciones universitarias y por la emergencia de nuevos sujetos sociales que hoy reclaman una mirada a la identidad y a la riqueza natural y cultural de donde se originan.

El estudio en mención reconoce el valor del patrimonio cultural de los pueblos originarios, es una fuente de enriquecimiento e innovación de los procesos de enseñanza aprendizaje en las aulas universitarias. En tal sentido, este estudio se

inicia con una descripción sucinta de carácter histórico de la relación entre la universidad latinoamericana y su realidad social, enumerando los principales focos de tensión que han marcado las dinámicas de su desarrollo en América Latina, hasta la presente época en la cual movimientos regionales y nacionales demandan una mayor diversidad cultural, no solo en el curriculum sino también en el acceso universitario.

Se analiza en el mismo la diversidad cultural de las sociedades latinoamericanas, con una descripción de las características básicas de sus pueblos indígenas, con referencia particular a las sociedades mesoamericanas y en especial al caso de los pueblos mayas en Guatemala. Se hace referencia las lenguas e idiomas y la diversidad biológica que hace a estas sociedades tener una gran riqueza natural y cultural que desafortunadamente es ignorada y despreciada inclusive en los círculos académicos por ignorar el origen y desarrollo de la interculturalidad, así como su fuerza política asociada no solo a las reivindicaciones educativas pertinentes culturalmente sino su desafío a las estructuras de poder dominantes como una opción de real cambio en la relaciones interétnicas en la región.

Un segundo documento es el ensayo de Aroldo Gamaliel Camposeco Montejo (2018) "Interculturalidad y pueblos indígenas en la Universidad de San Carlos de Guatemala", publicado por el Instituto de Estudios Interétnicos Universidad de San Carlos de Guatemala IDEI, Guatemala. Este ensayo trata sobre como la Universidad de San Carlos de Guatemala asume la interculturalidad como eje transversal, por ello, se indaga sobre los pueblos indígenas en el Profesorado en Educación Primaria Intercultural y el Profesorado de Educación Media en Pedagogía y Técnico en Administración Educativa de la Facultad de Humanidades.

En Guatemala los pueblos mayas, garífuna y xinka tienen derechos, entre otros, a la cultura, idioma y educación superior para superar condiciones de colonialidad, racismo y opresión.

La diversidad cultural, étnica y lingüística debe ser un componente de la interculturalidad y la pedagogía en la USAC. La interculturalidad y los pueblos indígenas son elementos de discusión en estos programas educativos, y se reconocen como alternativas para orientar la educación superior en sociedades multiétnicas, pluriculturales y multilingües.

Las asociaciones culturales y lingüísticas no solo guían la formación de algunas comunidades indígenas en Guatemala, sino que también son las necesidades y demandas de los pueblos indígenas. Con este fin, algunas divisiones académicas de la USAC han desarrollado una división académica no solo como una nueva respuesta a las sociedades multiculturales y multilingües, sino también para cambiar la dirección y las consecuencias de la política derivada de la hegemonía y la política debe promover la educación intercultural desde una propuesta construida por ciudadanos políticos críticos.

Guatemala, perjudicando a los pueblos indígenas. Este ensayo también examina, desde la perspectiva de Sacayón (2013), cómo la doctrina universitaria es una gran barrera para la visión del pensamiento universitario, y cómo se justifican los diferentes saberes y prácticas actuales de las comunidades indígenas y afrodescendientes.

Así es como sobreviven durante cientos de años. Es decir, existe un canon de conocimiento establecido por la creencia del cientificismo y la modernidad colonial; así mismo, hay desafíos que los pueblos indígenas enfrentan para acceder a la educación superior. En la USAC se intenta resolver dicha cuestión promoviendo nuevos programas pedagógicos interculturales y cursos de interculturalidad no sabemos, sin embargo, si estas acciones transgreden su ethos histórico de Universidad pública y pionera de la educación desde la época colonial.

El estudio cierra analizando que aunque los contenidos aluden a la cultura de los pueblos maya, garífuna, xinka y ladino, existe desigualdad desde el acceso de estudiantes indígenas a la Universidad, los conocimientos indígenas no se

desarrollan como contenidos curriculares o programáticos, así como la presencia indígena en el aula es minoritaria, lo que permite entender como la colonialidad del modelo aun presente en la propuesta trasciende lo académico y se implica en un proceso administrativo colonial que hace a la propuesta curricularmente parcial y marginalizante.

Un tercer documento analiza desde la perspectiva de Vitalino Similox Salazar y José Antonio Otzoy (2020) en trabajo describe la propuesta y rutas epistemológicas de los pueblos mayas, inspirado en su paradigma científico, filosófico y tecnológico; como expresión de su constelación de creencias, principios, valores y técnicas.

Su enfoque esencial es la protección y promoción de la vida natural, el vínculo con la vida territorial, con su comunidad local, con la naturaleza que da sustento a sus prácticas identitarias culturales, como un ejercicio de pluralismo epistémico y, una propuesta para hacer posible la plenitud humana, alternativa a los modelos de educación superior globalizantes y homogeneizantes, responsables de la destrucción del planeta.

Dando un aporte para los espacios de reflexión, discusión y análisis en vinculación recíproca con otras experiencias de investigación, y como propuestas de ideas hacia una pluralidad epistemológica, como desafío en la producción de nuevos conocimientos científicos por, para y con pueblos indígenas. Ejercicios académicos para liberar política, cultural, epistemológica y metodológicamente nuestros centros étnicos, culturales y académicos y vincular a la humanidad, la Madre Tierra y el Universo como fuentes de formación académica.

El proceso de organización de las Universidades Mayas de Guatemala y las Universidades Indígenas es parte de la lucha de los pueblos indígenas alrededor del mundo por el empoderamiento etnocultural y la autodeterminación, y en el campo de la educación, la descolonización y el pluralismo epistemológico.

El proceso de investigación y contenido de Maya Kaqchikel Nimachijobal desarrolla tesis decoloniales y de pluralismo epistemológico. Se inicia con el reconocimiento e inclusión de saberes, saberes tradicionales, valores, lenguas, sistemas lingüísticos, cosmovisiones, formas de aprendizaje y sus formas de producción de conocimiento a través de ejercicios epistemológicos y metódicos.

Este estudio reconoce que existe una gran diversidad cultural como fuente de conocimiento en todas partes de Guatemala. Capta múltiples perspectivas, intereses y valores que en realidad coexisten, y favorece la práctica educativa del pluralismo, que persigue el desarrollo humano como proceso de descubrimiento, crecimiento y humanización.

Finalmente, la civilización maya tiene sus principios cosmos-científicos: holístico, sistémico, circular, piramidal y el equilibrio, que hacen del proceso de aprendizaje, una realización personal, y aptos para acompañar a las comunidades en la construcción de una vida digna, el vivir bien.

Un cuarto documento es el escrito por Pedro Morejón Patzán (2020) sobre la “Situación metodológica de enseñanza-aprendizaje del kaqchikel como L2 ciclo básico”, ensayo publicado por el Instituto de Estudios Interétnicos Universidad de San Carlos de Guatemala IDEI, Guatemala, en el cual se verificó que los docentes no aplican una metodología en particular, sino procedimientos en forma aislada; en cuanto a procesos metodológicos la motivación y la sensibilización como recurso pedagógico ha sido descuidada.

Se sugiere asociar los procedimientos metodológicos con las técnicas y recursos didácticos y fortalecer la autoestima del estudiante mediante la sensibilización y reconocimiento de su cultura.

El resultado de este estudio da a conocer cómo se desarrolla actualmente el proceso de la enseñanza del idioma kaqchikel como segunda lengua, la metodología que se aplica y las habilidades lingüísticas del docente; esto contribuye

a evaluar el proceso y formular nuevas estrategias metodológicas para lograr la efectividad y calidad de los estudiantes, enriquecer los conocimientos que ya poseen, que adopten actitudes que valoran su identidad, capaces de desempañarse en la vida diaria y sean entes de un cambio social y cultural.

Finalmente, el estudio presenta las debilidades de la formación docente en la aplicación de la metodología para la enseñanza del idioma kaqchikel como segunda lengua y las fortalezas que poseen en el desarrollo de la formación integral del estudiante.

Documentos de análisis relacionados con varias regiones fuera de Guatemala: El quinto artículo analítico sobre este estado del arte es de Giovanni Beluche (2018), Instituto Tecnológico Nacional, Costa Rica. Este artículo, publicado en la Revista de Cultura y Humanidades de la Universidad de Panamá, Panamá, titulado “Debate sobre la Modernidad y la Colonialidad como preámbulo a las propuestas de Educación Indígena”, desarrolla un análisis de la educación y su educación.

Gran potencial para revertir el declive y cambio cultural que ha sido producto del proceso de colonización sufrido por las comunidades indígenas durante siglos. Pero debe ser una adecuada educación político-pedagógica que refuerce la cosmovisión para la construcción del buen vivir.

La educación formal como parte de un proyecto de modernización/colonización representa un instrumento de dominación ideológica para controlar el poder, el saber y la existencia. Cambiar eso es un verdadero desafío. Como señala Dussel (1994), la invención, la conquista y la colonización estadounidenses son hijas de la modernidad y forman una unidad inseparable entre la modernidad y la colonización.

Este estudio aporta una valiosa información sobre cuáles factores socioculturales deberían tomarse en cuenta cuando se diseñan políticas educativas

dirigidas a los pueblos originarios, particularmente a los pueblos indígenas. Hay que conocer los debates entre representantes de las teorías: decolonial, poscolonial, posmoderna, acerca de las implicaciones del proyecto modernidad/colonialidad en los ámbitos educativos.

Finalmente, el autor propone asumir la cultura como proceso sociohistórico vinculado a la significación de la vida en estrecho diálogo con nuevos significantes que develan el fundamento colonial al que históricamente han sido sometidos los pueblos ancestrales.

El trabajo concibe la identidad desde el reconocimiento de un “nosotros” y un los “otros”, pero desde una postura política ideológica incluyente donde se favorece la edificación de un pensamiento social intercultural. Un sexto documento para iniciar este Estado del Arte es el ensayo de Juan Gómez-Torres Y Maynor Mora-Alvarado (2019) del Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica que apunta hacia la discusión de límites, posibilidades y metodología de la pedagogía decolonial desde el actual contexto histórico nuestro/americano y la expansión tanto de viejas como de nuevas formas de colonización y modernización.

El propósito del estudio es analizar algunos problemas que supone y plantea el enfoque decolonial, en el marco de la pedagogía, en su relación con la trans-interculturalidad, como límites racionales y éticos de la decolonialidad. Es importante problematizar el enfoque decolonial (ese que asumimos con libertad, como perspectiva teórica para analizar el tema, aunque se reconoce que existen otras posturas posibles), para hacer un análisis crítico del problema de la pedagogía latinoamericana.

El estudio busca enfatizar la necesidad de problematizar epistemológicamente algunos conflictos que supone y plantea el enfoque decolonial. Las controversias han de resaltar, como se verá, a través del tema de la culturalidad política y la trans- e interculturalidad, como límites racionales y éticos de la decolonialidad.

Para ello, se sugiere profundizar el análisis con la propuesta metodológica de Enrique Dussel y otros autores americanos como Paulo Freire, quienes parten de lo siguiente: (a) una afirmación política de la cultura propia/asumida políticamente (lo que vale decir: históricamente); (b) un nuevo y efectivo encuentro de las culturas, al que, siguiendo a Dussel, podemos denominar transmodernidad (dada la cuasi universalidad fáctica de esta) y al cual preferimos llamar, más genéricamente, transculturalidad, ya que no supone una sujeción obligatoria o a priori respecto de la modernidad, sino, por el contrario, la liberación/transformación de ella (Dussel, 2015).

Para lograr lo planteado en las intenciones anteriores, se desarrollarán rápidamente siete abordajes desde lo educativo, respecto del problema de la decolonialidad: 1) el concepto mismo de pedagogía decolonial; 2) las características de la educación en los actuales tiempos; 3) la transformación y el recrudescimiento de las viejas relaciones coloniales; 4) la importancia de la educación para liberar a nuestros pueblos; 5) la afirmación identitaria de la cultura; y, finalmente, 6) las perspectivas decolonizadoras desde lo micro y local de la pedagogía americana.

Un séptimo documento que respalda este Estado del Arte es el documento la Hacia la descolonización de las ciencias sociales, entrevista hecha a Ramón Grosfoguel por Alberto Arribas Lozano y Nayra García-González (2012), en Granada España donde se analiza la colonialidad como una manera de pensar la historia del colonialismo en relación con sus continuidades en el presente.

Para ello Aníbal Quijano, se refiere a unas relaciones de poder que se hacen globales como parte de la historia colonial; él habla de un patrón de poder colonial porque en relación con las diversas jerarquías de poder global, la jerarquía etno-racial.

Es importante analizar las condiciones de posibilidad en torno a una pedagogía en clave decolonial, plantea puntos reflexivos y problematizadores, tendientes a dialogar los saberes propios de la pedagogía con las ideas del giro

decolonial. Pensar en una pedagogía en clave decolonial implica, la comprensión crítica de la historia, el reposicionamiento de prácticas educativas de naturaleza emancipadora y el descentramiento de la perspectiva epistémica colonial.

En consecuencia, las reflexiones desarrolladas implican confrontar la colonialidad del poder y del saber en el ámbito educativo (un aspecto clave en esta tesis doctoral). Un octavo documento que respalda este Estado del Artes es el análisis de Ballesteros (2016) citando a Frantz Fanon en su análisis sobre las relaciones de sujeción que, por su condición de raza, sufren los pueblos oprimidos, y cómo la interiorización de las formas extrañas de vida afecta y compromete sistemáticamente las formas de pensar, sentir, decir y hacer sus vidas.

Fanon enfatiza en la necesidad de construir la emancipación mediante la toma de una conciencia lúcida y crítica. Insiste en explicar que el desarrollo de las fuerzas productivas actualiza y sofisticada las diversas formas de explotación en la sociedad moderna, estos aspectos relacionados al poder y el racismo permiten analizar desde una perspectiva crítica el impacto que genera la educación colonial.

En la configuración de identidades y sistemas de sometimiento objetivos y subjetivos, por lo que es clave en esta tesis doctoral se ha profundizado la manera amplia las relaciones de poder entre académicos, docentes y estudiantes y las configuraciones racistas que se generan fruto del no reconocimiento de la interculturalidad en el modelo educativo colonial.

El noveno documento que se analiza en este Estado del Arte es el referido a La educación como estrategia política. En el pensamiento poscolonial el principal aporte teórico es referido a las categorías del pensamiento de frontera, colonialidad del poder y del saber, diferencia colonial y eurocentrismo epistemológico, documento de Adonia Antunes Prado (2004) que analiza los movimientos revolucionarios latinoamericanos y su debate en la educación como elemento clave para una estrategia política de cambio o subyugación.

Dichos movimientos revolucionarios han construido propuestas educativas que han expresado objetivos y conciencia en los compromisos con la condición de una conciencia latinoamericana presente en todos los movimientos sociales de reivindicación social. Para ello se han desarrollado estudios críticos contemporáneos sobre el eurocentrismo epistemológico tanto poscoloniales, postoccidentales o postimperialistas.

Es importante para este estudio generar un pensamiento poscolonial que permita un aporte teórico al planteamiento a través de categorías pensamiento de frontera, colonialidad del poder y del saber, diferencia colonial y eurocentrismo epistemológico, aspectos claves en una política educativa de cambio decolonial, como pretende acercarse en este caso esta investigación de tesis.

El décimo documento que se analiza en este Estado del Arte responde al proceso que las universidades públicas deben desarrollar para desmercantilizarse, decolonizarse y despatriarcalizarse, este documento es producto de una conferencia que recoge, la periodista Andrea Castro Marín a Boaventura de Sousa Santos en el año 2018 en la Universidad de Costa Rica (UCR), en la que plante la democratización de la universidad y la importancia de desmercantilizarla, decolonizarla y despatriarcalizarla, y las diferentes tareas que hay que hacer y que deben darse con luchas distintas, pero de manera articulada. El artículo luego es trabajado y publicado por Cañero (2021).

Plantea que una universidad empieza a decolonizarse cuando inicia por rever su historia, y entiende que no hay un solo conocimiento válido, si no múltiples conocimientos de múltiples fuentes y verse como un espacio polifónico donde hay variedad de voces con una coexistencia muy fuerte, para transformarse en pluriversidad.

Este aspecto es central para este estudio porque sustenta el enfoque decolonial y la misión de las universidades públicas en la lucha por decolonizar frente a enfoques mercantilistas y colonialistas.

Documentos de análisis vinculados a temáticas tecnológicas, particularmente lo referido al modelo tecnológico TPACK:

A partir de este onceavo documento entramos al campo tecnológico de la propuesta e iniciamos con un sexto documento sobre el Uso de las TIC como una estrategia de inclusión social y académica, documento que desarrolla Reyna Trejo Hiraldo (2017) Universidad abierta Para Adultos, UAPA, República Dominicana donde se analiza la importancia de la inclusión y la posibilidad de participación igualitaria de todas las personas de una sociedad en todas las dimensiones.

Se plantea que en el ámbito educativo se busca que instituciones educativas tanto públicas como privadas brinden una respuesta educativa pertinente a las características y necesidades educativas particulares de cada uno y estén en la capacidad de educar a todos los alumnos en el respeto a sus diferencias, este aspecto es clave en una propuesta que busca incorporar la tecnología como una herramienta de inclusión educativa que facilite proceso de enseñanza aprendizaje decolonial y garantice la igualdad de oportunidades educativas y acceso equitativo a la educación Agustín Carrillo de Albornoz (2007).

Un doceavo documento analizado en este Estado del Arte; que estudia el desarrollo actual de la innovación digital y nos ha llevado a una fase comunal en la que se conjugan los comienzos altruistas de Internet con las aspiraciones ambiciosas es el artículo de Monsalud del Moral Villalta (2007). En este nuevo e interesante contexto parece inevitable redefinir y replantearse una serie de cosas, entre las cuales se encuentra la enseñanza y el aprendizaje.

El autor analiza como una wiki es una de las herramientas de la llamada Web 2.0 que puede dar un nuevo significado a los términos aprendizaje colaborativo y curriculum centrado en el aprendiz.

Es importante reflexionar sobre sus usos educativos en propuestas curriculares que buscan decolonizar modelos de uso tecnológico privativo por

modelos que democratizan y hacen accesible la tecnología en miras a sistemas más pertinentes, interculturales y colectivos no individualistas.

Un treceavo documento que analiza este Estado del Arte se refiere al estudio realizado por Moral Pérez M, Cernea Cobernau D y Villalustre Martínez (2010) de la Universidad de Oviedo RUO, España plantea las oportunidades derivadas de la Web 2. 0 y sus herramientas colaborativas aplicadas al proceso de enseñanza-aprendizaje en la red que dan lugar a una reformulación del paradigma del e-learning, el cual pasa a denominarse e-Learning 2. 0, generado a partir de conexiones, donde el aprendizaje se entiende como un proceso de carácter informal, marcado por la dinámica de crecimiento y desarrollo de las redes.

Donde la clave para la construcción del conocimiento se centra en el aprovechamiento de las experiencias y sinergias ajenas, y en la exploración de patrones de información. En este contexto caracterizado por la máxima conectividad entre los usuarios y recursos, total apertura y permanente cambio en la construcción compartida del conocimiento, surge la nueva generación de OA 2. 0, los cuales se constituyen en importantes nodos de interdisciplinaridad, incorporando las múltiples experiencias de aprendizaje de los usuarios en contextos muy diversos, que permiten contextualizar el aprendizaje y dotarle de mayor significado.

Estos aspectos se convierten en claves en esta tesis doctoral pues permito analizar los caminos que la tecnología está permitiendo en propuestas educativas cada vez más flexibles e inclusivas elementos claves en una propuesta de cambio educativo decolonial con apoyo de las TIC.

El decimocuarto documento es un documento (2019) desarrollado Irma Amalia Molina Bernal (2019) de la Universidad Sergio Arboleda de Bogotá, Colombia, que reconoce la importancia de las TIC en la educación como un fenómeno central y progresivo que ha surgido en los últimos años. un análisis del proceso de integración.

Ha sido ampliamente estudiado durante décadas. Esta tesis doctoral desarrolló epistemológicamente cómo se utiliza el modelo TPACK y cómo es altamente relevante para el estudio de la integración de las TIC en la educación.

De igual forma, este estudio desarrolla el método descriptivo como herramienta de análisis hermenéutico y el método del nivel de interpretación propuesto por Rodríguez Jerez (2019). Este estudio explora cómo el modelo tecnológico TPACK puede ser el modelo más útil, eficiente y relevante que mejor demuestre la integración de las TIC en el proceso educativo.

Finalmente, el decimoquinto estudio desarrollado en este estudio de arte, referenciado por Ricardo Adán Salas Rueda (2019) en la UNAM, Universidad Autónoma de México, explora cómo los docentes del siglo XXI están aprendiendo sobre las actividades escolares y la tecnología TPACK. práctica de la educación.

Es importante, utilizar este modelo de conocimiento técnico, educativo y académico facilita la creación de espacios de aprendizaje y enseñanza innovadores y creativos. Este artículo analiza la integración y aceptación de las TIC en las actividades escolares, lo cual no es fácil ya que la mayoría de los docentes no tienen habilidades digitales (Campos y Ramírez, 2018). Es importante crear ambientes virtuales de aprendizaje que consideren componentes educativos y técnicos (Samperio y Barragán, 2018).

Finalmente, el modelo TPACK puede utilizarse para identificar aspectos que influyen en el desarrollo de la práctica educativa, la comprensión de los elementos de aprendizaje y el diseño de actividades escolares a través de herramientas digitales, Salas (2019) cita a Blackwell, Lauricella y Wartella en su análisis sobre el uso de plataformas digitales, donde se identifica como el modelo TPACK permite identificar los aspectos que influyen en el desarrollo de la práctica educativa. Estos últimos aspectos nos permiten evaluar el uso del modelo de tecnología TPACK como un componente clave de la propuesta en este trabajo, sustentada epistemológicamente por este estudio de tecnología.

2.2 Teorías y Conceptos

En este capítulo sobre Fundamentación Teórica se trabajó el ámbito académico y científico, las teorías y conceptos fundamentales para comprender y explicar fenómenos y procesos complejos del tema Proceso socio- critico educativo en el modelo curricular de la Escuela de Postgrado de la Facultad de Humanidades con integración del modelo tecnológico TPACK, en estas teorías se proporcionaron marcos conceptuales que guían la investigación y el análisis de datos, permitiendo generar un conocimiento significativo que respalda el tema.

Los conceptos y teorías planteadas tienen la función de proporcionar una base sólida para la investigación y el desarrollo de nuevas ideas. Además, permiten la construcción de modelos y el análisis de datos cualitativos, lo que contribuye a una mejor comprensión del modelo sociocrítico en la educación particularmente en la FAHUSAC.

Es importante tener en cuenta que las teorías y conceptos desarrollados están en constante evolución, y que nuevos descubrimientos y avances epistemológicos pueden desafiar o enriquecer las teorías existentes. Por lo tanto, la revisión y actualización continua de estos marcos conceptuales es esencial para seguir avanzando en el conocimiento y en la comprensión de la realidad educativa que abordamos con el estudio.

2.2.1 Colonización Educativa

La colonización educativa es un término que se refiere a la influencia cultural y política que ejercen las potencias colonizadoras sobre los sistemas educativos de los territorios colonizados. Esta influencia busca perpetuar la dominación y el control sobre la población colonizada, imponiendo valores, creencias y prácticas educativas que refuercen la ideología y los intereses de la potencia colonizadora.

Uno de los autores que ha abordado este tema Fanon, (1961), analiza cómo el sistema educativo colonial es utilizado como una herramienta para la opresión y la explotación de las colonias, promoviendo una visión del mundo y una identidad cultural impuesta desde el colonizador.

Otro autor relevante es Ngũgĩ wa Thiong'o, (1986), este autor aborda cómo la colonización ha llevado a la alienación cultural y lingüística de las sociedades colonizadas, destacando la importancia de recuperar y valorar las lenguas y tradiciones propias para la liberación y el empoderamiento de los pueblos colonizados.

Aníbal Quijano (2000) examina cómo el sistema educativo colonial ha perpetuado la jerarquía racial y la explotación económica en la región y lo ha convertido en un vehículo de dominación ideológica y de alienación.

En la actualidad, el concepto de colonización educativa sigue siendo relevante en muchos contextos, ya que las estructuras coloniales y neocoloniales continúan influyendo en los sistemas educativos de muchas naciones. Es importante reflexionar sobre estas dinámicas y trabajar hacia una educación liberadora y descolonizada que respete y valore la diversidad cultural y promueva la justicia social.

La colonización educativa es un fenómeno complejo y multifacético que ha dejado profundas huellas en la historia y la cultura de los pueblos colonizados.

Siguiendo el análisis de Salas (2019) en la que plantea que la reflexión crítica sobre esta realidad educativa decolonial, apoyada por las ideas de autores como Fanon, Ngũgĩ y Quijano, puede contribuir a una educación más inclusiva, emancipadora y consciente de las dinámicas de poder y dominación presentes en el sistema educativo global.

La educación actual enfrenta un desafío de gran magnitud, perder validez y significado debido a su incapacidad para repensarse y redibujarse, o bien,

repensarse; pero desde otras coordenadas pedagógicas, curriculares, sociales, culturales y epistemológicas. No se trata de reformar una educación limitada creada desde la lógica mercantil y una poderosa estrategia de aprendizaje que quita, agota y disminuye las habilidades de los alumnos, sino desde una moderna, integradora, completa, única, que pueda permitir más. conocimiento para entrar en el campo. escuelas para dejarnos superar por caminos para llegar a la verdad y comprender el mundo natural que es diferente a lo que nos ha enseñado la ciencia.

2.2.2 Definición de los conceptos colonización y decolonización educativa

Para iniciar este debate, como dice Grosfoguel (2007), es fundamental recordar que los desafíos que plantea a la descolonización están en el centro de los debates contemporáneos sobre la transición, el cambio político dentro del imperio estadounidense y la futura transformación del imperio estadounidense sistema mundial hacia un nuevo sistema histórico. La lucha por decolonizar el imperio está en el centro de la agenda del siglo XXI.

Tradicionalmente, la descolonización se ha utilizado para describir la transición del dominio colonial a la formación de estados oficialmente independientes en la periferia del sistema global. Pero parte de este mito centrado en Europa es que vivimos en una era poscolonial y que el sistema global, especialmente los centros urbanos, no necesita ser descolonizado.

Según esta definición convencional, el carácter colonial se reduce a la presencia de un gobierno colonial. Sin embargo, Quijano (2000) a través de la visión del colonialismo poderoso señaló que todavía estamos viviendo en un mundo colonial y necesitamos romper con el pensamiento estrecho sobre las relaciones coloniales para completar lo que queda inconcluso. el sueño de la descolonización del siglo XX, y en este sentido, la descolonización de la educación juega un papel fundamental como ejercicio de ruptura con las viejas prácticas académicas que

centralizan el poder del conocimiento en Europa y el norte de América.

Para poner en marcha este debate, Grosfoguel (2007), analiza que es fundamental señalar que los desafíos que plantea sobre la descolonización están en el centro de los debates contemporáneos sobre las transiciones, el cambio político dentro del imperio americano y la futura transformación del sistema mundial hacia un nuevo paradigma educativo.

Tradicionalmente, la descolonización se ha utilizado para describir la transición del gobierno colonial a la formación de estados oficialmente independientes en la periferia del sistema mundial. Pero parte de este mito centrado en Europa es que vivimos en una era poscolonial y que el sistema mundial, especialmente los centros urbanos, no necesita ser descolonizado. Bajo esta definición convencional, el carácter colonial se reduce a la presencia de un gobierno colonial.

Sin embargo, Quijano (2000), sociólogo peruano, a través de su visión del colonialismo poderoso ha demostrado que aún vivimos en un mundo colonial y necesitamos romper con la forma de pensar limitada sobre las relaciones coloniales para completar lo inacabado de la descolonización en el siglo XX, y en este sentido la descolonización de la educación juega un papel fundamental como ejercicio de desvinculación de viejas prácticas académicas que concentran el poder del saber europeo y del norte.

La descolonización en el siglo XX se limitó a la descolonización legal y política de los estados periféricos. Dada la incesante división internacional del trabajo, donde los poderes imperiales continúan explotando las regiones periféricas, y su articulación a la jerarquía etno-racial global entre europeos/euro-estadounidenses versus no-europeos y a la jerarquía global de género entre hombres y mujeres, tenemos que repensar lo que entendemos por descolonización en un sentido que

tenga mayor cabida para el siglo XXI.

La enmarañada articulación de jerarquías de poder globales es lo que Quijano (2000), llama la colonialidad global. La descolonización jurídico-política durante el siglo XX no descolonizó las jerarquías sexuales, económicas, de género, raciales, epistémicas y religiosas del sistema-mundo (Grosfoguel 2004).

El concepto de descolonización usado en este trabajo es más amplio de lo que comúnmente pensamos. Por tanto, decolonizarnos del imperio estadounidense requeriría una intervención en los múltiples espacios de las relaciones de poder, donde la educación juega un papel fundamental a dos niveles:

Primero la creación de conciencia sobre la colonialidad y sus efectos en la configuración de identidades decolonizadas y segundo la generación de una resistencia consiente del papel que juega en el campo de la acción y la decolonización de sistemas de dominación no solo históricos, se necesita imaginar mundos alternos que puedan contribuir a la bifurcación del presente sistema-histórico hacia un nuevo sistema sin dominación ni explotación.

El concepto de transmodernidad, Dussel (2005), a diferencia de lo moderno y lo posmoderno, es crucial para establecer un diálogo no colonial entre diferentes tradiciones en busca de mundos alternativos diferentes de las concepciones imperialistas dominantes del mundo moderno/colonial/patriarcal moderno/ colonial y sistema educativo que juega un papel fundamental en esta configuración de la transmodernidad en oposición consciente.

La descolonización de la educación es una herramienta de protesta cultural que ayuda a los miembros de la comunidad y a los estudiantes a comprender el mundo que los rodea y el tipo de relaciones económicas y sociales que ha impuesto la llamada globalización.

Supone la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y tolerantes, capaces de integrarse a la sociedad y vivir en solidaridad y reciprocidad. Su éxito depende de su capacidad de abrirse a otras voces, de que los padres de familia se involucren, de que los miembros de la comunidad puedan aportar y opinar sobre el currículo de las escuelas, facilitando el establecimiento de un diálogo franco de saberes, entre la persona a cargo del conocimiento y del subconocimiento.

Una educación descolonizada implica repensar la escuela, lo que significa: sobre la memorización y la repetición, el conocimiento fragmentado y fragmentado, y su razón de ser. Significa dejar entrar a las aulas la cultura subalterna, los conocimientos y los saberes creados y recreados a lo largo de más de quinientos años de dominación neocolonial; significa cambiar el currículo (o descurrículo el aprendizaje), hacerlo flexible y cercano a la vida misma, crítico y no con contenidos que poco tienen que ver con el mundo que enfrentamos día con día.

La educación descolonizada permite la existencia de proceso de conocimiento regionales adaptados a las necesidades y expectativas de los habitantes de diferentes regiones, quienes aprenden en su idioma, y reconocen que sus hábitos, sus conocimientos, tradiciones, interacciones sociales y sus costumbres.

Por tanto, se entiende a la colonialidad como un sistema ideológico que, apoyándose en algunas ciencias sociales como la historia, la antropología y la sociología y la pedagogía justificó la lógica de la dominación de unos pueblos sobre otros.

Dominación que, en la mayoría de los casos, también se validó con la ayuda de razonamientos filosóficos y preceptos morales que exponían argumentos altruistas, caritativos o benéficos para ayudar al otro, primitivo o atrasado, a superar los distintos estados de inferioridad en los que se encontraba respecto a la

civilización como concepto colonial justificativo.

La colonialidad se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías raciales y sociales que posibilitan la reproducción de relaciones de dominación territoriales y epistémicas que no sólo garantizan la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino que también subalterizan (supeditar) y obliteran (anulan) los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados (Quijano, 2000).

Así, el colonialismo como ideología también sirve para justificar los abusos de imponer un orden colonial. Además de legitimar la agresión, el pretexto de la modernización se ha constituido, como muestra el trabajo de Rist (2002), en la nueva creencia colectiva de que se aceptará el mito de la racionalidad moderna y se evitarán refutar las consecuencias de la deconstrucción del orden espacial de las llamadas sociedades tradicionales y donde la educación jugó un papel fundamental en este sometimiento, no solo físico sino también ideológico.

Decolonizar la educación como una de las estrategias que contribuirán a generar una nueva visión de mundo, más humana, más solidaria y más crítica, posiciona la mirada en un territorio sobre el que se ha escrito mucho, pero del que quedan muchas discusiones pendientes en torno de la posibilidad de pensar en otra educación posible; una educación que nos permita asumirnos como sujetos históricos, críticos y consientes que dan sentido a su existencia, al romper su sujeción ideológica a los marcos epistémicos, culturales, axiológicos y ontológicos sobre los que se erigió y erige la actual matriz de dominación neocolonial y donde la educación es un vehículo ideológico de dominación.

Decolonizar la educación se convierte en una tarea prioritaria en nuestras sociedades, lo cual supone poner en cuestionamiento e implosionar las cuatro

dimensiones sobre las que se asienta la matriz de dominación neocolonial.

Es fundamental cuestionar críticamente la enseñanza de la historia, las ciencias, la geografía, las matemáticas, la literatura, el lenguaje, la pedagogía, la organización de la educación, la escuela, la administración escolar, el currículo, el lugar del docente y de los alumnos y sus relaciones de poder, ser y hacer. Se trata de reconstruir un imaginario y una identidad desde otro horizonte civilizatorio nueva que se enmarca en una revolución epistemológica del hacer educativo y su función en la construcción de identidades decoloniales activas y beligerantes.

Se debe realizar un esfuerzo sistemático por poner en cuestión los presupuestos epistemológicos, filosóficos, sociales y culturales sobre los que se asienta una educación pública que se encuentra afirmada en un patrón de dominación neocolonial que segrega y margina no solamente físicamente sino mentalmente a sus usuarios, que anula, oculta e invisibiliza las construcciones socioculturales elaboradas por diferentes grupos culturales en América, Asia, África y Oceanía; pero también toda manifestación de sabiduría popular urbana de los márgenes de las ciudades, que es caracterizada como acientífica y no digna de ser enseñada en los centros educativos, ya sea de educación primaria, secundaria o educación superior o universitaria.

La descolonización de la educación presupone una lucha constante que debe conducir a la emancipación de las cadenas mentales que atan la educación, la escuela, la pedagogía y la cultura a un modelo civilizatorio en crisis y que afecta las prácticas, creencias, conocimientos y formas de organización social.

Los subprocesos socioculturales enseñan a comprender la realidad desde una perspectiva colonial y normalizar el conocimiento colonial haciéndolo cotidiano e innegablemente debe ser descolonizado a través de la educación, lo que significa romper con las formas tradicionales de pensar y trabajar. Esto significa hacer un

ejercicio permanente de eliminar o iluminarnos con los saberes, valores, creencias, juicios, tradiciones y prejuicios que se han presentado para nosotros es único y verdadero, pero ignora o rechaza las formas indígenas de saber y expresión que en la etnografía neocolonial se presentan como manifestaciones de barbarie e ignorancia.

Se necesita un esfuerzo serio, coherente y sistemático para desafiar la cultura y la educación colonial que hemos impuesto durante más de 500 años, que alimenta la matriz del dominio del colonialismo, nutre e inculca nuevamente tres áreas fundamentales de nuestra existencia como seres históricos y sociales: ser, saber y poder.

2.2.3 Raíz epistémica de la decolonización

Al iniciar el análisis sobre la raíz epistemología de la decolonización es necesario reflexionar sobre un concepto fundamental que es la Epistemología del Sur, como un reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado; el valor de cambio, la propiedad individual de la tierra, el sacrificio de la madre tierra, el racismo, al sexismo, el individualismo, lo material por encima de lo espiritual y todos los demás monocultivos de la mente y de la sociedad –económicos, políticos y culturales– que intentan bloquear la imaginación emancipadora y sacrificar las alternativas (De Sousa 2011).

Hablamos de un conjunto de epistemologías, no de una, hablamos de una epistemología de decolonialidad que parte de una visión Sur no como un punto de referencia geográfico sino de un Sur que engloba el concepto de todo lo no colonial

y su dinámica imperial. También de un Sur que existe en el Norte ya que existe un mundo marginal al que se denomina el tercer mundo interior o cuarto mundo: un mundo integrado por los grupos oprimidos, marginados, marcados por el patriarcado y racismo colonial de Europa y Norteamérica.

Es importante resaltar que también existe un norte global o no marginal en el Sur; integrado por las elites locales o los grupos privilegiados que se benefician del capitalismo global y de la existencia de un sistema colonial que les ha dado privilegios históricamente.

Es importante que observemos la perspectiva de las Epistemologías del Sur o decoloniales desde este punto de introducción a este análisis. Desde la conquista e inicio del colonialismo moderno, ha existido una forma de injusticia que marca otras formas de injusticia que reconocemos hoy, a saber, la injusticia cognitiva o intelectual. Esta forma de injusticia lleva a la gente a creer que solo hay un conocimiento válido, creado como conocimiento perfecto en el Norte Global o en el Norte Imperial, que se llama ciencia moderna o ciencia académica (dominada por universidades y tanques de pensamiento conservadores de derecha). No es que la ciencia moderna o académica sea en principio equivocada, pero lo que no es correcto es la idea de exclusividad y única despreciando los otros saberes del mundo Sur.

El análisis toma las tres premisas que utiliza De Sousa (2011) para explicar el origen epistemológico de la no colonialidad:

- Que la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo.

La transformación del mundo también puede ocurrir de formas, métodos, métodos que son inimaginables para las formas occidentales o europeas de transformación social o el centro del Norte y la percepción del cambio de la realidad, lo que implica que la realidad no es estática y está sujeta a cambios. en

visiones epistemológicas, axiomáticas y ontológicas.

- La diversidad del mundo es ilimitada. Hay diferentes formas de pensar, sentir - sentir pensar, pensar sentir - actuar; diferentes relaciones entre personas: diferentes tipos de relaciones entre humanos y no humanos, con la naturaleza; diferentes concepciones del tiempo, diferentes formas de visualizar el pasado, presente y futuro; diferentes formas de organizar la vida colectiva y proveer bienes y recursos desde un punto de vista económico.

Esta gran diversidad es desatendida porque el saber hegemónico sustenta el modelo colonial en el que está inmerso en invisibilizarlo a través del saber y la academia, tornando no colonial el pensamiento alternativo se torna urgente.

- Hay que activar la gran diversidad del mundo, así como variada en la teoría y la práctica, que no puede ser monopolizada por una teoría general.

Ninguna teoría general puede cubrir completamente todas estas infinitas variaciones del mundo y un conocimiento único y colonial es imposible. Debemos buscar nuevas formas diversas de conocimiento, que nos priven del pensamiento epistemológico norteamericano, y romper con la universalidad de las teorías generales que estamos obligados a conocer, aquella general sobre la imposibilidad de una teoría general alternativa y que reconozca lo glocal.

Lamentablemente, estamos hablando de un universalismo negativo, que tiene todas las fórmulas únicas y exclusivas para solucionar los problemas del mundo.

2.2.4 Decolonizar la Educación Superior

La epistemología del Sur es profundamente histórica, pero parten de otros saberes que no son precisamente los saberes universales de Occidente o del mundo colonial. Hay otro saber más allá del de Occidente y sus universidades, y ese saber constituye el trabajo presente y futuro de las epistemologías del Sur o irreales.

Por un lado, es un trabajo teórico-empírico sobre el presente, es decir, el presente se construye sobre un pasado imperfecto (por no decir invisible al régimen colonial) cuyo presente debe ser redefinido y mejorado desde un punto de vista crítico. y en esto la universidad tiene un papel fundamental que jugar. El enfoque debe partir de crear una sociología de la ausencia para mirar lo que no ofrecen las universidades coloniales occidentales y restaurar el conocimiento en los márgenes del Sur.

Se trata de restituir el trabajo teórico-empírico al futuro con un pasado seriamente revisado. Este es el futuro, un futuro no colonial basado en el saber y donde el saber no hegemónico juega un papel importante y forma parte del currículo universitario de este estudio. De hecho, las personas siempre actúan en el presente, nunca en el futuro, y es por eso que surge el desajuste de formas, que se activa en la Epistemología del Sur a través de la sociología urgente (urgente hoy por saber lo que el colonialismo invisibilizó).

Es importante hablar de dos procedimientos centrales de la epistemología sureña o no colonial:

- La sociología de la ausencia y sociología de las emergencias (habría que añadir pedagogía de la ausencia y pedagogía de la emergencia). Se trata de un análisis en el presente, con un pasado inconcluso y un presente no realizado, que se orienta a ampliar el horizonte de posibilidades y alternativas para el futuro, ahí es donde entran los cuellos de botella subyacentes.
- El bloque estructural incluye la mente humana, la imaginación, la creatividad y para este estudio la estructura intelectual y su estructura es el conocimiento universitario. Ampliar el horizonte de posibilidades y de inteligibilidad es comprender más y mejor; La simetría entre los dos procesos y el desarrollo de dos procedimientos, la ecología del saber y la traducción intercultural que surgió en un período y contexto de transición.

La Epistemología Decolonial o no colonial debe tener diálogo, debate y crítica con otras epistemologías, incluida la epistemología del Norte global.

Siguiendo con este análisis de los orígenes de la teoría de la conceptualización a partir de sensibilidades y experiencias histórico-sociales específicas, conviene remitirse al análisis de Grosfoguel (2013) sobre las percepciones racistas/discriminatorias de género, las universidades occidentalizadas y cuatro genocidios/epistemicidios a largo plazo.

En este análisis se construyen concepciones del mundo a partir de espacios sociales específicos y casos donde las teorías de las ciencias sociales o cualquier teoría se limitan a la experiencia y visiones del mundo, el género solo involucra a cinco países.

La transmodernidad requiere diálogos políticos interfilosóficos para crear significados multifacéticos, en los que el nuevo universo sea diverso, inclusivo y ecológico. Aun así, la transmodernidad no equivale a una glorificación multicultural liberal de la diversidad intelectual del mundo, donde las estructuras de poder se dejan intactas.

La transmodernidad es el reconocimiento de la diversidad de saberes sin recrear el actual relativismo del saber. En contraste, el transepocalismo reconoce la necesidad de un proyecto común contra el capitalismo, el patriarcado, el imperialismo y el colonialismo.

Pero se rechaza la universalidad de soluciones donde una epistemología determina cuál es la solución para la otra, se debe reconocer alguna epistemología que explique y guíe la realidad de manera diferente. Esta discusión tiene enormes implicaciones para la descolonización de la academia de occidentalización y marca un desafío aún mayor para el conocimiento enlatado y exclusivo en el mundo occidental de hoy.

Hasta ahora, la universidad occidental operaba bajo el supuesto del

universalismo donde el mundo occidental determinaba para todos lo que es verdadero y válido el conocimiento. La descolonización de las estructuras de conocimiento de la Universidad Occidentalizada requeriría, entre otras cosas:

Reconocer el localismo y el racismo/sexismo como construcciones cognitivas básicas resultantes de los proyectos genocidas/coloniales/patriarcales del siglo XVI.

Romper el universalismo donde una persona define todo; en este caso, es la epistemología del mundo occidental.

Desarrollar la diversidad cognitiva en la disciplina del pensamiento para crear diversidad de significados y conceptos, donde la conversación intercognitiva entre múltiples tradiciones cognitivas genera nuevas redefiniciones de viejos conceptos e inventan nuevos conceptos múltiples donde todos se definen a sí mismos para todos.

Si las universidades occidentalizadas (hoy multidisciplinarias en este nuevo concepto y más precisamente multipedagogías en educación) retoman estos tres puntos del programa, dejarán de ser universidades y métodos de educación. Otra vez occidentalización.

Pasarán de una universidad occidental a una multiuniversidad transmoderna no colonial. La transmodernidad de Enrique Dussel es la nueva base de conocimiento de la diversidad transmoderna, la futura diversidad no colonial, cuya producción de conocimiento servirá a un mundo fuera del sistema mundo occidental.

La descolonización de la educación superior implica operar un giro epistemológico de 380 grados para romper con los estereotipos heredados del pensamiento eurooccidental y nórdico de que la modernidad y la Ilustración se imponen como verdades indiscutibles.

El desafío es abrazar la diversidad para cambiar la forma en que se construye, enseña, enseña o comparte el conocimiento, pero también para cambiar la mentalidad de quienes enseñan y sus posiciones de poder relativas,

horizontalmente orientadas y orientadas a la educación hacer un plan de enseñanza y descifrarlo.

Pensar en otra forma de entrenar, en un almacén de conocimiento diferente. Es importante pensar en otra educación posible, basada en la cultura, la localidad, las relaciones de poder y el intelecto. Se trata de comprender la existencia de las cuatro dimensiones que proveen y articulan la matriz dominante del neocolonialismo para develarlas, destruirlas, descomponerlas, para que surja una verdadera educación no colonial.

Finalmente, no se está hablando de una educación que partió de presupuestos renacentistas que fomentaron una visión humanista que hizo demasiado daño a las comunidades locales y al carácter interno del país para presentarles una identidad, hay que decir que el proceso de descolonización de la educación ha pasado por el reconocimiento de la necesidad de crear una nueva ética planetaria, como la que proponen autores como Küng (2002, 2003) y Boff (2003).

2.2.5 Educación Superior intramuros versus Educación Superior abierta

La universidad está colonizada y encriptada en un modelo intramuros cerrado y elitista que la aísla del mundo cercano, por lo que es urgente decolonizarla. Tres son las plataformas o planos en los cuales se puede vislumbrar la universidad colonizada (Restrepo, 2018 los sistemas científicos y el conocimiento unilineal del experto (docente o investigador) en su pretensión de sistematicidad y de verdad absoluta.

Desde otra perspectiva, la de la modernidad/colonialidad, la universidad es vista como dispositivo privilegiado de la colonialidad del saber, con lo cual se naturaliza un pensamiento eurocentrismo, que hace ignorar o no valorar el pensamiento ancestral o autóctono (latinoamericano) por carecer bajo la

perspectiva colonial de valor y rigor científico.

Finalmente, en un tercer plano, se hace énfasis en cómo el establecimiento universitario se encuentra inserto en una geopolítica del conocimiento articulada como un aspecto del sistema mundo, es decir, un sistema que homogeniza no admite la diversidad y multiprocedencia del conocimiento.

Decolonizar la universidad, requiere de una intervención genealógica, el giro de un modelo colonizado de universidad por uno decolonial abierto, flexible e incluyente supone la descentralización de los modelos eurocéntricos, por modelos de reconocimiento de lo local y su valor en la generación de conocimiento válido y pertinente.

Romper un modelo colonial de intramuros que aísla a la universidad del mundo glocal y global requiere una acción permanente y sistémica en contra de propuestas, procesos y acciones que se conectan con las fuerzas históricas y culturales de modelos elitistas, desarrollistas y empresariales de la universidad de hoy, que demanda una lógica centrada en un pensamiento de cajones, donde el conocimiento está en compartimentos simétricamente controlados (Gómez, 2015).

Esta es el tipo de educación propia de los modelos coloniales intramuros, cerrados y aislados del mundo, son modelos neomedievales se encierran tras las murallas físicas y burocráticas propias de las universidades occidentales, por ello es necesario generar un modelo de universidad abierto y decolonial que accione en una permanente interrupción genealógica como estrategia central de un proceso de hostilización y pensamiento crítico radical de los múltiples efectos que actúe sobre las pretensiones de verdad y totalidad de las ciencias y expertos que las pregonan desde un enfoque eurocéntrico y norte céntrico.

Este proceso requiere cuestionar la epistemología vigente, significa abrir las condiciones de posibilidad para que tengan un lugar en la universidad transmoderna

como Moraña (2014) la define; los saberes sometidos y marginados por la colonialidad sin que se deban subsumir a objetos de estudio de las ciencias establecidas y a sus protocolos académicos.

El rompimiento paradigmático debe posibilitar la libre circulación de ideas y posiciones en la universidad, los saberes irreverentes (aparentemente) que tengan efectos desencajantes en las totalizaciones disciplinadas de las ciencias y conocimientos centralizados en los expertos, eruditos, docentes y administrativos.

Esta estrategia pasa por evidenciar cómo el modelo euro o nortecentrismo son una expresión de la colonialidad del saber que a su vez integra la dimensión epistémica dominante del sistema mundo moderno/colonial (Restrepo 2018).

Como lo han argumentado Walsh (2007) y Castro-Gómez (2007). La universidad intercultural o transcultural y abierta a ella estuvieron en el centro de la transformación no colonial.

La estrategia del punto de inflexión de la descolonización pasa por descentralizar el monoculturalismo que yace dentro de los muros universitarios que predominan y definen no sólo el currículo, los contenidos y las técnicas sino también los métodos de producción y adquisición del conocimiento; eligiéndolo y encerrándolo entre muros de seguridad (fortalezas medievales) y sin cuestionamientos, todo esto es posible con un patrón transmoderna que crea una acción pedagógica crítica, extracurricular y una articulación socio-histórica y política.

Para Castro (2000) la crítica hegemónica al defender la colonialidad de la universidad [...] la decolonización de la universidad, y su apertura es propuesta, la misma no conlleva una cruzada contra Occidente en nombre de algún tipo de autoctonismo latinoamericanista, de culturalismos etnocéntricos y de nacionalismos populistas, como suelen creer algunos. Tampoco se trata de ir en contra de la

ciencia moderna y de promover un nuevo tipo de oscurantismo epistémico. Cuando decimos que es necesario ir más allá de las categorías de análisis y de las disciplinas modernas, no es porque haya que negarlas, ni porque éstas tengan que ser rebasadas por algo mejor.

El proyecto de provincialización europeo y norteamericano no se trata de conducir nuestro trabajo académico al relativismo cultural y mucho menos al nacionalismo no europeo o al vernáculo según Chakrabarty (2008). No se trata simplemente de rechazar la modernidad, el conocimiento universal, la ciencia o la razón sobre la base de que son culturalmente específicos de Europa o América del Norte y, por lo tanto, reproducen el tema central de Europa y América del Norte.

Un punto de inflexión debe revertir un autocentrismo europeo o norteamericano que se reproduce dentro de los confines de las universidades latinoamericanas tomando autores, conceptualizaciones y estilos académicos europeo-americanos como referencias privilegiadas. como en genealogía intelectual e interlocutores que nos interpelan y nos constituyen.

No se trata de dejar de dialogar con estos autores, ni de ignorar estas conceptualizaciones y estilos, sino complicarlos, refinarlos, cuestionarlos y descentralizarlos con un enfoque transmoderno (Dussel, 2016).

2.2.6 Educación flexible mitos y verdades

Uno de los conceptos más relevantes en el discurso pedagógico actual -que tiene una gran influencia en la educación primaria y terciaria, en el marco de la educación latinoamericana- es la educación inclusiva, que afirma que las escuelas, además de recrear la sociedad de la exclusión, deben ser una “escuela para todos” (Maravall, 1984; Feito, 2002; Viñao, 2004; Cox, 2006).

La pedagogía de la educación inclusiva radica en un intento de clarificar el

sistema educativo desde la idea de inclusión de la gran diversidad de estudiantes que forman parte de la educación primaria y terciaria. Esto implica aceptar el desafío de enseñar en medio de la diversidad de intereses de los estudiantes, contextos escolares, culturas, idiomas, niveles socioeconómicos y realidades sociales de origen.

La teoría de la enseñanza constructivista allana el camino para los principios de un currículo abierto y flexible, alineado con el principio de Bruner de "diálogo y aprendizaje participativo" (Bruner, 1998; Wood, Bruner y Ross, 1976). y de "enseñanza recíproca" (Palincsar y Brown, 1984; Palincsar, 1986), la "educación general" de Freire (1967). De acuerdo con el principio del aprendizaje dialogado, la instrucción debe incluir un contrato entre iguales y el reconocimiento de la cultura local del alumno vista en la comunidad.

El enfoque curricular establece la primacía del estudiante en el modelo: un proceso de enseñanza dirigido por el estudiante (Buitrago, 2007). La base, primacía y protagonismo de los alumnos en la docencia a través de una pedagogía participativa y activa que introduce que las clases incluyen una gran variedad de alumnos, lo que significa que la labor del profesor debe residir en la capacidad de adaptación a los alumnos es el facilitador y mediador de los procesos.

Esto requiere mayores capacidades de planificación de procedimientos. El rol del docente es ser el facilitador, mediador y acompañante de los estudiantes en la construcción individual y colaborativa del conocimiento. Podemos ubicar el rol del docente desde el modelo constructivista en el que tanto el aprendiz como el docente tienen un rol activo.

De acuerdo con (Veytia, et al., 2021) es muy importante el papel activo del docente, quien junto con el alumno restituye conocimientos previos (lo que implica que tiene un mundo interior que debe ser entendido, sistematizado por la

enseñanza, ya que tiene conocimientos previos que deben ser posicionado y desarrollado conscientemente), genera nuevos conocimientos y puede desarrollar el conocimiento de conceptos, procesos y comportamientos.

La enseñanza del razonamiento debe incluir procedimientos, métodos, no contenidos. Los procedimientos deben ser abiertos y flexibles. La flexibilidad implica que el programa no está organizado por materias o asignaturas, son módulos de aprendizaje integrados de manera transdisciplinaria, para no agregar más valor a los contenidos curriculares que aprende el estudiante, los estudiantes deben construir a partir de sus conocimientos previos.

La flexibilidad en el proceso de enseñanza pone en juego todo su potencial en el proceso de evaluación. En este sentido, los diseñadores y defensores de este modelo pedagógico entienden que su propuesta se opone a la llamada pedagogía “tradicional” porque el modelo pedagógico definirá el proceso responsable o un proceso de evaluación desarrollado por los estudiantes.

Según ellos, la educación tradicional se caracteriza por centrar el proceso de enseñanza en impartir conocimientos y por reducir el proceso de evaluación a exámenes o títulos no relacionados. Por ello, se describe como un modelo selectivo, académico y normativo (Coll y Onrubia, 2002).

La evaluación integral y flexible implica una ruptura epistemológica: romper con el concepto de conocimiento cuantitativo y acumulativo, pasar al concepto de conocimiento multidimensional y cualitativo de la naturaleza; que los alumnos no sólo saben 'más o menos' sino también 'de alguna manera' (Coll & Onrubia, 2002).

La pedagogía no debería ser ajena a la forma en que se producen los conocimientos y los procesos que ello implica, la enseñanza que se basa en la transmisión de conocimientos ya fabricados y arbitrariamente impuestos desde un

grupo de académicos o autoridades lejanos a la realidad de los estudiantes y docentes, conocimientos listos para su consumo en las aulas, es una enseñanza reproductora de la ideología dominante de corte colonial, porque esos conocimientos, según este planteamiento curricular, encierran la visión del mundo de la clase social que los ha producido y reproduce a través de la educación.

Diversos estudios sobre la ideología del currículum escolar han tratado de mostrar que ciertos criterios escolares dentro de la educación tradicional sirven para excluir a las clases sociales más desfavorecidas. Criterios que llevan a etiquetar a los alumnos que no se ajustan a estos criterios principio del encasillamiento (Martínez, 2001).

Esto pone de manifiesto que el sistema escolar excluye a los estudiantes que no se ajustan a unos patrones, y marco de referencia de su conocimiento y de prácticas escolares, considerando a estos alumnos como problemáticos, malos estudiantes, marginales, culturalmente inferiores y obligándoles a generar aprendizaje fuera de marco comunitario e identitario.

En este modelo de enseñanza que llamaremos colonial, los profesores se consideran depositarios del “saber escolar”, pero no se dan cuenta de que tácitamente arrastran los prejuicios excluyentes de la mentalidad social imperante manifiesta en una visión colonial de la educación, lo que en curriculum se denomina curriculum oculto.

El currículum flexible busca abandonar la pretensión autoritaria de la enseñanza tradicional, la transmisión de doctrinas coloniales centradas en expertos y académicos, convirtiéndose en un proceso decolonial de toma de decisiones y participación, respetuosa del idioma y los marcos comunitario con el objetivo de que el conocimiento se construya socialmente en régimen de igual y respeto, pero sobre todo de reconocimiento a la diversidad, cultural, idiomática y de género.

La pedagogía decolonial no puede consistir en un “instrumento de control” de transmisión de “conocimiento colonial” esto es propia de la educación tradicional. Esta debe ser desarrollada en un proceso de toma en conciencia constante donde el conocimiento es fundamentalmente “construcción social activa y culturalmente pertinente” por parte de la ideología del colectivo legítimamente articulada desde un enfoque decolonial.

Los significados son relativos al contexto ideológico y dependen de la construcción que de él han hecho los individuos, no son contenidos ni objetivos cuyo único criterio sea evaluar contenidos. El principio debe basarse en el hecho de que los estudiantes no saben de una sola manera, y que, epistemológicamente hablando, por otro lado, los profesores pueden tener un solo criterio para juzgar cuando interpretan las palabras (Coll y Onrubia 2002).

La pregunta de cómo construir el conocimiento debe llevar al estudiante a analizar el nivel axiomático (valores) del proceso de enseñanza, los valores se entienden como construcciones enraizadas en la historia, la cultura de los estudiantes, la lengua y las dinámicas de interacción social y personal juntamente con el marco referencial del maestro en su interpretación y narrativa sobre la educación.

2.2.7 Educación para la apertura cosmovisional

Para los humanos (Tovar, 2007), la multidimensionalidad de la visión implica una profunda comprensión de lo inmediato (lo próximo, el entorno) y lo universal (lo lejano, lo existente, el exterior del entorno). Desde este punto de vista, se trata de desarrollar la capacidad de observación y reflexión, tratando de comprender el marco que se desprende de ver los objetos, hechos o situaciones desde una perspectiva multidimensional, rasgo que se cultiva y se cría desde una edad temprana.

El análisis fáctico se hace a partir de categorías que articulan los significados que los actores otorgan a hechos y situaciones particulares. La interpretación de tales hechos está íntimamente ligada a la cultura (Tovar, 2007).

Hay que decir que cada visión del mundo tiene sus propias preguntas de las que deriva sus respuestas, que son inimaginables desde otros criterios culturales y conllevan significados no universales para la cultura que la interpreta. Estos factores deben ser considerados en la educación y reconocidos por su existencia, para asegurar su pertinencia.

Donde las culturas indígenas miran la realidad desde una sola visión, se construye una visión global desde una perspectiva multidimensional y holística, en la que el enfoque temático de la educación actual no tiene ningún sentido, su significado, realidad y contenido se entienden como un todo integrado, cuya comprensión e interpretación requiere conocer las partes analizadas e integrar este conocimiento en una síntesis integradora que considere todos los elementos del tema que se quiere conocer, es decir, se establece una explicación integrada y no discreta de la realidad, como la educación tradicional o colonial. a menudo lo hace.

Estas concepciones se reflejan, por ejemplo, en el reflejo de la Madre Tierra, la naturaleza y las personas, y las relaciones que se establecen en estos ámbitos. (CESÍO, 2003).

La educación según un modelo homogéneo que prevalece en la educación superior determina el atraso de la sociedad, es el medio por el cual el patrimonio cultural se transmite a las generaciones de estudiantes y genera movilidad social.

Muchas veces las aspiraciones de la clase social dominante y en ocasiones impuestas por grupos de control social asociados a grupos criminales o al narcotráfico, controlando el sistema educativo y mediatizándolo, alienándolo y colonizando su discurso pedagógico.

La educación proporcionada por el estado no integra las necesidades percibidas de las personas y su cultura, cualquier reforma educativa que promueva excluye a los menos privilegiados, invisibilizándolos y negando su cultura, idioma y cosmovisión. La educación deja de existir y debe convertirse en memoria y adoctrinamiento, que desgraciadamente aliena y mediatiza grandes espacios rurales o urbanos.

Existe la necesidad de un espacio a corto plazo para promover acciones relevantes para crear mejoras educativas, esfuerzos de mejora educativa y participación comunitaria con el objetivo de promover iniciativas de reestructuración cultural.

El involucramiento de la universidad con directores, docentes y estudiantes en festivales comunitarios, grupos culturales, encuentros comunitarios, apoyo a pequeños productores y grupos organizados a través del proyecto índole, es un mecanismo no colonial que busca cerrar la brecha entre las necesidades de la comunidad y el trabajo de la universidad.

El modelo educativo de educación superior debe reforzar estos procesos que no son evidentes en las reformas educativas, y cuyas estructuras y cambios institucionales no son claros. El desafío es esclarecer un buen modelo educativo, apropiado para docentes y alumnos, que considere como eje central la cultura y su marco de cosmovisión.

Para lograrlo no bastaba una malla curricular sólida y profunda, sino que se necesitaba también de elementos que apoyarán la solidez y profundidad de la propuesta, como la cultura, cosmovisión, inclusión e interculturalidad podrán generar un modelo educativo que aprovecha las condiciones logradas en cuanto a docentes y estudiantes, para responder con sentido y coherencia a las expectativas etnopolíticas de la educación superior desde un enfoque comunitario.

La educación es un reto a la decolonización y la formulación de un modelo educativo sociocrítico debe generar un espacio común; donde la comunidad abarca la forma propia de organización y al sentido de pertenencia de los pueblos rurales o urbanos marginales; los valores comunales de respeto mutuo, solidaridad, reciprocidad y democracia participativa, son enlaces que engarzan la comunalidad con la interculturalidad (Tovar, 2007).

En esta concepción del mundo, se entiende que la realidad se organiza con base en la funcionalidad y complementariedad de todo lo que existe: todo elemento de la creación tiene su lugar, su razón de ser y su función. Por ello, debe ser respetado, y la relación entre los distintos elementos de la creación se basa en la premisa de convivencia en la complementariedad (Tovar, 2007).

Este principio tiene en su origen una visión de respeto al otro, a lo otro y al orden creado, que se sostiene en la dimensión espiritual de la cosmovisión del grupo social, no estableciendo divisiones tajantes entre lo natural y lo social, lo cultural y lo político. Todos estos aspectos descansan en una concepción espiritual que propugna por el mantenimiento de la armonía y el equilibrio como lo dice Tovar (2007),

En el espacio escolar (universitario), los estilos de vida y las pautas culturales entran en interacción con esquemas y estilos de vida dominantes (coloniales); que también constituyen los marcos de referencia que organizan el pensamiento y la acción de los estudiantes.

El “giro” hacia la vida cotidiana, que no es difícil de constatar en las ciencias sociales contemporáneas, no solamente responde a la significación que en sí mismo posee dicho ámbito de la realidad social, sino que también obedece a un requerimiento metodológico nuevo de esas ciencias, con criterios metodológicos que afianza la modernidad (Sotolongo, 2006).

Existen expectativas mutuas de comportamiento sobre las cuales construimos nuestra vida cotidiana. Tales expectativas mutuas, que resultan tan evidentes que ni siquiera reflexionamos sobre qué las hace posibles, van conformando ciertos cursos más o menos generales (basados en rasgos generalizables de dichas interacciones) y van constituyendo verdaderos patrones característicos para dicho accionar conjunto. Estos, entonces, no son otra cosa que los patrones de interacción social del obrar cotidiano (Sotolongo, 2006).

Los patrones de interacción social son modos colectivos característicos de comportamiento o conducta social conjunta que surgen del obrar de múltiples accionares individuales y sin que los individuos que los ponen en juego se hayan puesto. (Sotolongo, 2006).

Esta perspectiva se aprecia en un uso acotado del lenguaje verbal y en las expectativas que generan cuando participan en actividades basadas exclusivamente en el discurso, puesto que esperan que quien enseña pase a la demostración de 'cómo se hacen las cosas'.

El aprendizaje se realiza por la imitación de modelos y por la interacción directa con ellos; la educación consiste en guiar el desarrollo por unos cauces culturalmente definidos (Bruner, 1998). Que muchas veces están dañados por la fuerza de la mediatización colonial y su violencia de imposición de sistemas alienantes y obligatorios, en los que la educación participa y va normalizando en la vida cotidiana.

Para lograrlo no bastaba una malla curricular sólida y profunda, sino que se necesitaba también de elementos que apoyarán la solidez y profundidad de la propuesta, como la cultura, cosmovisión, inclusión e interculturalidad podrán generar un modelo educativo que aprovecha las condiciones logradas en cuanto a docentes y estudiantes, para responder con sentido y coherencia a las expectativas

etnopolíticas de la educación superior desde un enfoque comunitario.

La educación es un reto a la decolonización y la formulación de un modelo educativo sociocrítico debe generar un espacio común; donde la comunalidad abarca la forma propia de organización y al sentido de pertenencia de los pueblos rurales o urbanos marginales; los valores comunales de respeto mutuo, solidaridad, reciprocidad y democracia participativa, son enlaces que engarzan la comunalidad con la interculturalidad (Tovar, 2007).

En esta concepción del mundo, se entiende que la realidad se organiza con base en la funcionalidad y complementariedad de todo lo que existe y se determina su funcionalidad con base a la creación, su lugar, su razón de ser y su función. Por ello, debe ser respetado, y la relación entre los distintos elementos de la creación se basa en la premisa de convivencia en la complementariedad (Tovar, 2007).

Este principio tiene en su origen una visión de respeto al otro, a lo otro y al orden creado, que se sostiene en la dimensión espiritual de la cosmovisión del grupo social, no estableciendo divisiones tajantes entre lo natural y lo social, lo cultural y lo político. Todos estos aspectos se basan en una concepción espiritual que favorece el mantenimiento de la armonía y el equilibrio como afirma Tovar (2007).

En el espacio escolar (universitario), los estilos de vida y estereotipos culturales interactúan con los estereotipos y estilos de vida dominantes (coloniales); También son marcos de referencia para organizar el pensamiento y las acciones de los estudiantes.

El “retorno” a la cotidianidad, que no es difícil de comprobar en las ciencias sociales contemporáneas, no sólo cumple con el sentido que este campo de la realidad social tiene en sí mismo, sino que obedece a un requerimiento de nuevas metodologías propias de estas ciencias, con consolidación moderna según Sotolongo (2006).

Para Sotolongo (2006) existen expectativas mutuas sobre el comportamiento con el que construimos nuestra vida cotidiana. Estas expectativas mutuas, tan obvias que ni siquiera pensamos en qué las hace posibles, configuran unas trayectorias más o menos comunes (basadas en las características generalizables de las interacciones) y configuran patrones verdaderamente característicos de dicha acción conjunta.

Estos no son, por tanto, más que patrones de interacción social de las acciones cotidianas, son modos característicos de comportamiento colectivo o comportamientos sociales generales que surgen del trabajo de muchas acciones individuales y no tienen individuos poniéndolos en el juego y poniéndolos ellos mismos en el juego.

Esta perspectiva se traduce en el uso limitado del lenguaje verbal y las expectativas que genera al realizar actividades discursivas exclusivas, ya que esperan que los docentes les muestren todo lo que se hace.

El aprendizaje tiene lugar imitando modelos e interactuando directamente con ellos; La educación debe guiar el desarrollo a lo largo de canales culturalmente definidos (Bruner, 1998). Que muchas veces son perjudicados por la fuerza de la mediación colonial y su violencia al imponer sistemas de coerción y alienación, en los que la educación se involucra y normaliza la vida cotidiana.

Los hombres, mujeres (y otras manifestaciones de género definidos como LGTBIQ) son concretos y reales que la habitan, a pesar de integrarse a patrones de interacción social (ya sea a uno solo o a varios, como realmente siempre resulta ser el caso real) que les permiten anticipar condiciones de su obrar y esperar resultados apetecidos de ese obrar, no pueden nunca ni anticipar todas las condiciones de sus diferentes tipos de acciones, ni esperar siempre que los resultados apetecidos de las mismas acciones se den (Sotolongo, 2006).

Esto nos lleva a interpretar que las circunstancias de tal imposibilidad son varias y de diversa índole, complejas y propias de la cultura en que se generan; esto conducirá en su momento, entre otras cosas, a examinar otras facetas de esa importante cuestión, la articulación entre la conciencia tácita, la conciencia reflexiva y el inconsciente en las subjetividades individuales de las personas y grupos que desde su paradigma cosmovisiones.

Paradigma que va interpretando por la cotidianidad a partir de marcos interpretativos intuitivos o impuestos (muchas veces desde la educación) de manera colonizante con una matriz histórica de dominación que normaliza el hacer colonial educativa.

Surge entonces la necesidad de repensar un proceso de decolonización como camino a un modelo educativo que valore las diferentes cosmovisiones intrincadas en la identidad, cultura e interculturalidad de los estudiantes y sus comunidades.

La educación superior intercultural debe poner más énfasis en los contenidos culturales que en los lingüísticos, y su estudiantado potencial es mucho más diverso y complejo, donde la universidad debe utilizar un idioma nativo como instrucción natural.

El diseñar una propuesta educativa sociocrítica debe partir desde la cosmovisión local y requiere de propuestas educativas con un proceso técnico complejo, que permitirá generar una propuesta ajustada a las demandas y necesidades locales.

Los principios del constructivismo sociocultural convergen con la intención formativa de la Universidad (que reconoce) Intercultural, que pretende abrir un espacio a los conocimientos y saberes alimentados por la experiencia y la axiología de los pueblos (originarios) debe privilegiar el contribuir a la recuperación, el análisis

y la sistematización de una nueva proyección científica, de pertinente en su aplicación y con potencialidades para complementar y colaborar con la ciencia moderna (Casillas Muñoz y Santini Vilar, 2006).

Finalmente, se debe promover que el estudiante se reconozca como protagonista del proceso de construcción del conocimiento y sea capaz de valorar su aprendizaje como resultado de múltiples interacciones socioculturales, desde una perspectiva cosmovisional pertinente y acorde comunitariamente.

2.2.8 El modelo educativo sociocrítico y la decolonialidad:

El modelo educativo socialmente crítico surge como respuesta a la crisis educativa del siglo XX, centrándose en la emancipación y la transformación social a través de la educación. Este enfoque favorece la reflexión crítica sobre el equilibrio de poder y la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. A su vez, el enfoque de descolonización es un movimiento teórico surgido en América Latina en la década de 1990 que busca decolonizar el pensamiento y la práctica social a partir de la influencia de la cultura occidental.

El modelo de educación social crítica enfatiza la conciencia y la crítica de las estructuras sociales que conforman nuestra sociedad. Este enfoque se basa en la idea de que la educación debe ser una herramienta para transformar la sociedad y crear una sociedad más justa e igualitaria. El modelo de crítica social también busca desafiar las estructuras dominantes de poder y pensamiento en la sociedad, para crear espacios donde las personas puedan pensar críticamente y tomar decisiones de manera autónoma.

En este sentido, el modelo de crítica social está íntimamente ligado al enfoque de descolonización, que busca cuestionar las formas de pensar y entender impuestas por el colonialismo y la sociedad occidental en general. Este enfoque busca desafiar los supuestos universales y los valores occidentales que subyacen

a la educación y la cultura en general, y busca derivar el conocimiento y la comprensión de otras culturas bajo autoridad y marginadas.

El modelo educativo de crítica social y el no colonialismo son dos enfoques para transformar la educación actual y promover la justicia social en los sistemas educativos. Ambos enfoques desafían las estructuras dominantes y buscan liberar a los estudiantes de la opresión y la exclusión en la educación.

Por lo tanto, el no colonialismo se centra en la necesidad de interrumpir la estructura educativa colonial que las potencias coloniales impusieron en sus colonias. Es por esto que los modelos de educación social crítica y no colonial se unen para buscar una educación que fomente la reflexión crítica y desbarate las estructuras de poder autoimpuestas en el campo de la educación.

El modelo educativo socialmente crítico se basa en la idea de que la educación es una herramienta de cambio y transformación social. De acuerdo con este modelo, los estudiantes no solo son receptores de información, sino que también deben ser activos en el proceso educativo, cuestionando y desafiando las estructuras sociales que perpetúan las desigualdades.

Los estudiantes podrán analizar críticamente los problemas sociales y políticos y tomar medidas para resolverlos. Por otro lado, la descolonización es un enfoque que busca decolonizar el conocimiento y las estructuras sociales que mantienen la dominación y la exclusión. En este enfoque, la educación se ha utilizado históricamente como una herramienta de colonización, y es necesario trascender las estructuras coloniales para promover la justicia social. El no colonialismo desafía los valores y supuestos occidentales que han dominado la educación y busca integrar otros enfoques y perspectivas.

En el modelo educativo de crítica social, autores como Freire (2000) y Giroux (1992) jugaron un papel fundamental en la conceptualización del método. Paulo Freire en su obra “Pedagogía del oprimido”, planteó la idea de que la educación es

un proceso liberador, donde los estudiantes deben participar activamente en el proceso educativo para liberarse de los opresores. Por su parte, Pineda (2013) citando a Giroux desarrolló la teoría de la pedagogía crítica, que pretendía transformar la educación a través del análisis crítico de la sociedad y la cultura.

Otro autor que ha mencionado la relación entre el modelo de crítica social y el no colonialismo De Sousa (2018) que propone que la educación es un espacio para crear nuevas formas de conocimiento y pensamiento, desafiar los valores occidentales, y revivir saberes y saberes de culturas subordinadas y marginadas De Sousa enfatiza la importancia de la diversidad cultural y la inclusión en la educación.

Para Mignolo (2005) la no colonialidad, parte de la obra de pensadores como Quijano y Dussel, quienes plantean la idea de que el colonialismo es un sistema de poder que aún existe en la sociedad actual y que el conocimiento debe ser descolonizado para lograr la justicia social. Por su parte, Dussel (2007) desarrolló una teoría moral y política basada en la idea de liberar a los pueblos coloniales.

En este sentido, el modelo educativo social crítico y no colonial busca romper las estructuras de poder impuestas en la educación y promover un enfoque crítico que permita a los estudiantes analizar y transformar la realidad de su economía. Por tanto, pretende formar ciudadanos importantes y comprometidos, capaces de construir una sociedad más justa e igualitaria.

Quijano (2006) planteó la necesidad de decolonizar el pensamiento y la práctica social en América Latina. Quijano argumenta que la cultura occidental ha impuesto un patrón ideológico que conduce a la opresión y marginación de las culturas indígenas.

El modelo educativo de crítica social y el no colonialismo son dos enfoques para transformar la educación y promover la justicia social. Ambos enfoques desafían las estructuras dominantes y buscan liberar a los estudiantes de la opresión y la exclusión.

Paraskeva (2022) cita a los autores subyacentes de estos enfoques sociocríticos, como Freire, Giroux, Quijano y Dussel, han desarrollado teorías y propuestas específicas para lograr estos objetivos. La integración de estos enfoques en la educación puede ser un paso importante en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

En definitiva, el modelo educativo de crítica social y no colonialismo se conjugan para buscar una educación liberadora, crítica y transformadora. A través de la reflexión crítica sobre las relaciones de poder y la construcción de una sociedad más justa e igualitaria, se busca romper la estructura de poder autoimpuesto en la educación y promover un pensamiento crítico que permita a los estudiantes analizar y transformar su realidad.

2.2.9 El currículum colonial y la crisis de la escolarización

El currículum colonial es una de las principales herramientas que utiliza el sistema educativo para mantener la estructura de poder y las relaciones dominantes en la sociedad. Este programa se basa en la imposición de valores y conocimientos occidentales sobre culturas subordinadas y marginadas, al tiempo que perpetúa la idea de que la cultura occidental es superior a otras culturas. Esta imposición cultural tiene un impacto negativo en la formación de la identidad, la autoestima y la capacidad de pensamiento crítico de los estudiantes.

El programa colonial es una manifestación de la crisis escolar que existe en muchos países del mundo. Este curso se basa en imponer modelos de educación y transmisión de conocimientos que responden a lógicas coloniales y occidentales, perpetuando así las desigualdades sociales y culturales.

El plan de estudios colonial se refiere a cómo los poderes coloniales diseñaron y utilizaron los sistemas educativos para mantener el dominio y el control cultural. A través de la escolarización, se impusieron formas culturales de

conocimiento, valores y prácticas correspondientes a la cultura dominante, lo que resultó en subculturas marginadas y oprimidas.

El currículo colonial enfatiza la transmisión de saberes que atiendan los intereses de las élites y la lógica del mercado, desconociendo los saberes y la cultura de los pueblos indígenas, afrodescendientes y otros pueblos marginados. Esto ha llevado a la homogeneidad cultural ya la exclusión de muchas formas de conocimiento y pensamiento. La crisis escolar se refiere a los problemas del sistema educativo con su capacidad para satisfacer las necesidades de la sociedad actual, especialmente en términos de inclusión y diversidad cultural.

Una crisis escolar es un fenómeno que ocurre cuando los estudiantes se desconectan de la educación y la ven como un espacio ajeno y hostil. Esto se debe en gran medida a la falta de pertinencia cultural del programa, que no tiene en cuenta las particularidades y necesidades de los estudiantes. Además, la crisis escolar también está ligada a la exclusión social y la falta de oportunidades a las que se enfrentan muchos estudiantes de comunidades desfavorecidas.

Uno de los autores que abordó el tema del currículo colonial fue Thiong'o (1986) quien habla de que la política lingüística de la literatura africana ha impuesto un enfoque intelectual e ideológico que ha dejado a las subculturas oprimidas y marginadas el idioma es la herramienta básica para la transmisión cultural. La colonización del idioma ha resultado en la pérdida de conocimientos y prácticas culturales por parte de las comunidades que lo habitan.

Además, enfatiza la importancia de recuperar los idiomas y las culturas de los pueblos colonizados, como un medio para desafiar las agendas coloniales y crear un espacio donde los estudiantes puedan desarrollar su propia identidad cultural fuerte y autoestima.

Otro autor que ha abordado el tema de la programación colonial es Mignolo (1997) argumenta que el sistema educativo colonial impuso una forma de

conocimiento europeísta que rechazó y oprimió las subculturas de derechos en América Latina.

Siguiendo a este autor se reflexiona como el sistema educativo ha utilizado el dominio y el control cultural, para imponer un entendimiento que ignora la diversidad cultural y conduce a la exclusión y opresión de las subculturas.

Mignolo (2010) analiza en su libro "Epistémica Desobediencia" cómo el programa colonial fue una forma de violencia impuesta a las subculturas, argumentando que el conocimiento es un producto social y sirve a la diversidad cultural y liberar a los pueblos oprimidos.

Giroux (2016) argumenta que la educación debe ser un espacio donde los estudiantes puedan desarrollar la capacidad de pensar críticamente y desafiar las estructuras de poder en la sociedad festiva. Giroux destaca la importancia de la educación como herramienta para transformar la sociedad y crear una sociedad más justa e igualitaria.

La crisis escolar ha sido abordada por Illich (2011) quien argumenta que el sistema educativo actual no puede satisfacer las necesidades de la sociedad, especialmente en términos de inclusión cultural y diversidad. Según Illich, el sistema educativo está diseñado para mantener el control y la dominación de la cultura dominante, no para promover el desarrollo de la autonomía y la creatividad humanas.

Thiong'o (2018), Mignolo (2018) e Illich (1971) han explorado estos temas, destacando la importancia de desafiar las formas de entender y pensar impuestas por el sistema educativo colonial y crear uno que sea inclusivo y respetuoso de la diversidad cultural.

En resumen, se puede decir que el currículo colonial es una manifestación de la crisis escolar que existe en muchos países del mundo. Este curso se basa en imponer modelos de educación y transmisión de conocimientos que responden a

lógicas coloniales y occidentales, perpetuando así las desigualdades sociales y culturales.

2.2.10 El currículum educativo y sus raíces coloniales

El currículum es una herramienta fundamental en la formación de los estudiantes, pues establece los conocimientos, valores y habilidades necesarias para su desarrollo. Esta herramienta no siempre ha sido inclusiva y respetuosa con la diversidad cultural, sino que históricamente se ha utilizado para imponer culturas y valores occidentales a otras culturas. En este sentido, el currículum de la escuela tiene profundas raíces coloniales que influyeron en su desarrollo e impacto en la sociedad.

Un programa educativo es el conjunto de conocimientos, habilidades y valores que se enseñan en las escuelas y se consideran importantes para la educación de un estudiante. Sin embargo, el programa también refleja la estructura de poder y las relaciones sociales de la sociedad en la que se ubica.

En el caso de América Latina, el currículum tiene profundas raíces coloniales, reflejadas en la imposición de valores, conocimientos y modelos culturales occidentales a las subculturas.

Uno de los autores que abordó este tema fue Enrique Dussel, quien argumentó que la educación colonial en América Latina se caracterizó por la imposición de valores, normas y creencias de la cultura occidental a las culturas locales. Dussel señala que esta imposición cultural afecta la formación de la identidad de los estudiantes, se educa en una cultura que no es la suya y los priva del desarrollo de una autoestima sólida y de una identidad propia.

Otro autor que ha abordado el tema del currículum y sus orígenes coloniales es Mignolo (2017), argumenta que la educación occidental se ha utilizado históricamente como una herramienta para imponer la cultura y los valores europeos a otras culturas. Según Mignolo, la educación fue una herramienta importante del

proceso de colonización, ya que se utilizó para legitimar la dominación de las culturas coloniales.

Freire (2014), afirma que el currículo ha sido históricamente utilizado para mantener en sumisión a las clases oprimidas. Según Freire, los currículos educativos deben transformarse para incluir las realidades sociales y culturales de los estudiantes y promover la capacidad de pensar críticamente y actuar como agentes de cambio social.

En este sentido, el programa educativo debe ser revisado y reconstruido para incluir las experiencias y perspectivas de las subculturas y promover una educación más holística y crítica. El programa debe permitir a los estudiantes conectarse con su propia cultura y desarrollar su propia autoestima e identidad cultural, en lugar de imponerles valores y modelos culturales occidentales.

En resumen y citando a Arancibia (2021) analiza a Mignolo y Freire, destacando de ellos la reflexión sobre como el currículo de la escuela tiene profundas raíces coloniales que influyeron en su desarrollo e impacto en la sociedad. Ambos autores destacaron la necesidad de transformar los currículos educativos para incluir las realidades sociales y culturales de los estudiantes y promover habilidades de pensamiento crítico y actuar como agente de cambio social en sus contextos sociales y culturales.

2.2.11 Descurriculación de la educación superior

La decodificación de la educación superior hace referencia a la necesidad de repensar el modelo educativo tradicional, y de romper con la rigidez curricular que caracteriza a la educación superior en el pasado. Este concepto responde a las limitaciones del modelo educativo actual y la transformación de la educación superior para hacerla más relevante y significativa para los estudiantes y la sociedad.

La descurricularización de la educación superior es un proceso de

transformación de la estructura curricular de las instituciones educativas en el que se busca eliminar o reducir la rigidez del plan de estudios y la fragmentación del conocimiento. En cambio, se fomenta la enseñanza centrada en el estudiante y la adquisición de habilidades, procesos y competencias que le permitan enfrentar los desafíos del mundo complejo.

En un mundo cada vez más complejo, la educación superior enfrenta nuevos desafíos que requieren transformar las estructuras curriculares y los métodos de enseñanza. La deconstrucción de la educación superior se presenta como una alternativa a la educación tradicional, que enfatiza la memorización de contenidos y la fragmentación del conocimiento.

En cambio, el no currículo promueve la enseñanza centrada en el estudiante, lo que fomenta el desarrollo de habilidades y competencias para enfrentar los desafíos del mundo actual. Esto implica un enfoque interdisciplinario y holístico que aborda problemas complejos de manera integrada y multidimensional.

La decodificación de la educación superior surgió como respuesta a las críticas realizadas contra el sistema educativo tradicional, que se centraba en memorizar contenidos y validar conocimientos en lugar de promover el pensamiento crítico, la creatividad y la innovación. Además, el sistema educativo tradicional ha sido criticado por su incapacidad para adaptarse a los cambios sociales, culturales y tecnológicos que se están produciendo a nivel mundial.

Para Rodríguez (2019) uno de los autores que examinó esta cuestión fue Edgar Morin, quien planteó la necesidad de una educación que fomentara la complejidad y la transdisciplinariedad. Este autor sostiene que la educación debe ir más allá de la enseñanza de conocimientos discretos y debe fomentar el pensamiento crítico y la reflexión sobre los problemas del mundo actual.

Morin (2004) y Capra (1998) abordaron la complejidad en la educación superior y la necesidad de un enfoque interdisciplinario para resolver problemas

complejos de manera integrada y multidimensional. Morin ofrece una educación que fomenta la complejidad, mientras que Capra enfatiza la importancia de la ecología profunda en la educación superior.

Para Serna (2016) Paulo Freire es quien propone una educación en artes liberales que fomente la participación y crítica de los estudiantes en el proceso educativo. Freire argumentó que la educación debe ser un proceso de diálogo en el que alumnos y docentes participen activa y reflexivamente en la construcción del conocimiento.

Uno de los principales problemas del modelo educativo actual es su enfoque en la enseñanza de conocimientos teóricos y abstractos, a menudo desvinculados de las realidades y necesidades sociales. Además, el enfoque curricular tradicional no siempre tiene en cuenta las necesidades, intereses y capacidades individuales del estudiante y puede conducir a una falta de motivación y compromiso con el proceso educativo.

La deconstrucción del curriculum o descurriculación de la educación superior ofrece un modelo educativo más flexible y personalizado en el que los estudiantes pueden elegir los cursos y asignaturas que mejor se adaptan a sus necesidades y objetivos personales y profesionales. Esto significa crear programas más flexibles y personalizados donde los estudiantes puedan elegir entre una variedad de opciones de cursos y métodos de enseñanza.

Además, la racionalización de la educación superior implica también una mayor vinculación entre la educación y las realidades sociales y laborales. Esto implica la necesidad de integrar al plan de estudios asignaturas y cursos relacionados con temas de relevancia social y ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades prácticas y aplicadas en el mundo del trabajo.

En este sentido, la desregularización de la educación superior no significa la eliminación total del currículo, sino la creación de un modelo educativo más flexible,

personalizado y socialmente relevante. Esto implica una mayor atención a las necesidades y capacidades individuales de los estudiantes y una mayor conexión entre la educación superior y la sociedad.

La descurriculación de la educación superior implica un cambio de paradigma en la forma en que se entiende y estructura la educación. Su objetivo es promover una educación más flexible y adaptable a los cambios del mundo actual, que permita a los estudiantes desarrollar habilidades y competencias que les ayuden a enfrentar los desafíos de un mundo nuevo, cada vez más complejo y globalizado.

En pocas palabras, la descurriculación de la educación superior es un proceso de transformación de la estructura curricular de las instituciones educativas, encaminado a eliminar la rigidez del plan de estudios y promover una enseñanza centrada en el estudiante, que se centre y adquiera habilidades y competencias. Autores como Morin (2004) y Freire (2014) han explorado este tema, destacando la importancia de una educación compleja, reflexiva y participativa en el mundo actual, que implica un mayor interés por las necesidades individuales de los estudiantes y el vínculo más estrecho entre la educación superior y la sociedad.

2.2.12 La pertinencia educativa desde la historia y la cultura local

La pertinencia educativa se refiere a la pertinencia y la importancia de la educación para los individuos y las comunidades dentro de sus contextos sociales, culturales e históricos. En este sentido, la educación no puede verse como un fenómeno aislado, sino que debe entenderse en relación con la historia y la cultura locales.

Citado a Torres (1980) Paulo Freire ha enfatizado la importancia de la educación como un importante proceso de construcción de identidad cívica y cultural. Según este autor la educación debe ser liberal y crítica, permitiendo a las personas analizar y reflexionar sobre su realidad, participando activamente en la transformación social.

La pertinencia pedagógica es un tema clave en la educación actual, especialmente en el contexto de la globalización, donde la diversidad cultural se ve amenazada por la homogeneización. En esta mirada, la historia y la cultura local se presentan como elementos fundamentales para la construcción de una educación adecuada que permita a los estudiantes comprender y apreciar su entorno y patrimonio cultural.

Santos (2007) destaca la importancia del contexto cultural en la educación. Para Freire (2004), la educación debe estar ligada a las realidades locales, porque a través de experiencias concretas, los estudiantes pueden desarrollar un pensamiento crítico y crítico. Por su parte, De Sousa Santos propuso el concepto de "ecología del conocimiento", reconociendo la diversidad cultural y la necesidad de integrar diferentes saberes y perspectivas para resolver problemas globales.

Torres (1980) enfatiza la importancia de la educación como una importante y positiva construcción de ciudadanía, y enfatiza la necesidad de que la educación tome en cuenta la diversidad cultural y la historia local. En su obra "La educación en un mundo globalizado", Torres sostiene que "la educación debe asumir el papel de formar ciudadanos capaces de interactuar y comprender los fenómenos globales, pero también de asociarse con sus realidades y culturas locales".

En este sentido, la pertinencia educativa se refiere a la capacidad de la educación para vincularse con la historia y la cultura locales y brindar a las personas y comunidades las herramientas para comprender y transformar su realidad. Para lograr esto, la educación debe tener en cuenta las peculiaridades culturales y los procesos históricos locales, y abordar los problemas y desafíos específicos del contexto.

La historia local también es un factor importante en la construcción de una educación adecuada. Autores como McLaren (1998) han enfatizado la importancia de la historia y la cultura local para comprender la identidad y construir ciudadanía. McLaren enfatiza la necesidad de una educación crítica que ayude a los estudiantes

a comprender y cuestionar la historia oficial, mientras promueve la construcción de identidades sociales y culturales significativas.

En este sentido, la educación intercultural es fundamental para promover la pertinencia educativa de la historia y la cultura local. Frutos (2010) citando a la UNESCO destaca la importancia de la educación intercultural para construir una sociedad más justa e igualitaria en la que se valoren y respeten las diferencias culturales. La educación intercultural implica reconocer y valorar las diferentes culturas y perspectivas, y promover el diálogo y la convivencia entre ellas.

En suma, la pertinencia pedagógica de la historia y la cultura local es fundamental para una educación liberal y crítica que ayude a las personas y comunidades a comprender y transformar su realidad. Autores como Freire (2004) y Torres (1980) han enfatizado la importancia de la educación como formadora de ciudadanía vital y positiva, y han enfatizado la necesidad de que la educación tome en cuenta la diversidad cultural y la historia local.

En este sentido, es necesario que la educación sea sensible a las particularidades culturales y los procesos históricos locales, y que se aborden las problemáticas y desafíos específicos de cada contexto.

2.2.13 La escolaridad enjuiciada, una vieja deuda educativa

La adjudicación escolar es un tema que ha sido y sigue siendo objeto de análisis y crítica en diversos contextos históricos y épocas. Este tema se refiere a la calidad de la educación y la capacidad para satisfacer las necesidades y requerimientos de los estudiantes y de la sociedad en general. En ese sentido, autores como Freire (2004) y Skliar (2007) han enfatizado la importancia de criticar y cuestionar la escuela, como medio para reflexionar y cambiar la educación.

Para Gómez & Botero (2020) analizando a Paulo Freire la educación debe ser un proceso importante y reflexivo que permita a los estudiantes desarrollar la capacidad de pensar de manera independiente y creativa, la educación no puede

ser neutra, sino que debe servir a la emancipación de las personas ya la reforma social. Así, criticar y cuestionar la escuela es fundamental para construir una educación liberadora.

La escuela en mención hace referencia a la falta de educación de calidad en los sistemas escolares y la necesidad de mejorar la calidad de la educación para el desarrollo de las personas y la sociedad. En muchos países, la educación sigue siendo un desafío, especialmente en las comunidades más pobres y marginadas. A pesar de los esfuerzos realizados en los últimos años, aún existe una deuda educativa que debe ser atendida.

Para la UNESCO (1997) destaca la necesidad de una educación de calidad debe promover el desarrollo humano y social, la importancia de la equidad en la educación y la necesidad de adaptarse a un mundo en constante cambio es un elemento clave en el proceso educativo.

Autores como Freire (2020) han enfatizado la importancia de una educación crítica y liberadora que permita a los estudiantes comprender y transformar su realidad. Freire aporta una importante pedagogía en la que el diálogo y la reflexión son esenciales para el aprendizaje y la transformación social.

Las escuelas experimentales son un tema que ha sido ampliamente debatido en el campo de la educación, especialmente por autores como Illich (2021). Este concepto hace referencia a la crítica a la educación formal ya la escuela como institución que no logra satisfacer las expectativas y necesidades de los estudiantes y de la sociedad en general. Este ensayo explorará la visión de Iván Illich (2021) sobre la escuela bajo prueba, así como sus sugerencias para una educación más libre y autónoma.

Illich (2020) argumenta que las escuelas no están cumpliendo con su función de brindar una educación plena y liberadora a los estudiantes. Según Illich, la escuela se ha convertido en una institución burocrática que promueve la conformidad y el

control social, en lugar de fomentar el pensamiento crítico y la creatividad. Para Illich, el aprendizaje a prueba es una deuda educativa que debe ser saldada, abandonando el modelo de escuela y buscando nuevas formas de aprender y educar.

Illich (1985) propuso la idea de “deserción”, que implicaba la eliminación de la educación formal y la creación de nuevas formas de aprendizaje y educación. La desescolarización parte de la idea de que el aprendizaje es un proceso natural que ocurre en la vida cotidiana y que la escuela es una institución que interviene en este proceso. Para Illich, salir de la escuela permitirá a las personas recuperar el control de su propio aprendizaje y crear una educación más liberal y empoderadora.

La propuesta de Illich sobre la deserción escolar y una educación más independiente y liberal puede ser vista como una alternativa a la educación formal y una invitación a repensar la educación de manera positiva.

En muchos países, las escuelas piloto se deben a la falta de recursos ya la falta de políticas educativas adecuadas. Autores como Jaramillo, Benítez, Ceballos, Arredondo, Suárez & Granda (2020) han destacado la importancia de políticas educativas que promuevan la equidad y la calidad en la educación. García Granda ofrece una educación inclusiva y un enfoque basado en el desarrollo de habilidades para el siglo XXI.

Además, el aprendizaje bajo examen también se debe a la falta de participación de los estudiantes y sus comunidades en la toma de decisiones educativas. Autores como Bocco (2015) han enfatizado la importancia del compromiso cívico en la construcción de una educación de calidad. Bocco propone un enfoque basado en la educación general y la participación de la sociedad civil en la educación.

Skliar (2002) propone el concepto de “pedagogía del desencanto” o “pedagogía improbable”, que se refiere a la necesidad de cuestionar y criticar la

educación y sus instituciones. Skliar enfatiza la importancia de una educación que permita a los estudiantes reflexionar y cuestionar el mundo que los rodea, al mismo tiempo que promueve la construcción del pensamiento crítico y crítico. En este sentido, la crítica a la escuela es fundamental para la construcción de una educación adecuada y adecuada.

Ir a la escuela durante el período de prueba es una vieja deuda escolar no resuelta. En muchos contextos, la calidad de la educación es baja y las escuelas no logran satisfacer las necesidades de los estudiantes y la sociedad. En este sentido, reflexionar y cuestionar los aprendizajes en la escuela es fundamental, como medio para mejorar la calidad de la educación y asegurar su pertinencia y pertinencia.

En conclusión, ir a la escuela en tiempos difíciles es una vieja deuda educativa que debe abordarse. Educación de calidad, equidad, adaptación a un mundo en constante cambio, pedagogía crítica, política educativa pertinente, educación inclusiva, desarrollo de competencias para el siglo XXI, participación Ciudadanía y educación masiva son los elementos básicos para construir una educación de calidad. La educación es una herramienta fundamental para el desarrollo humano y social, y se debe continuar trabajando para garantizar el acceso a una educación de calidad para todos.

2.2.14 Un Modelo educativo desde la perspectiva del Sur

El modelo educativo desde la perspectiva del Sur es una propuesta que surge como alternativa a los modelos educativos tradicionales que se han impuesto desde la perspectiva del Norte Global. Este modelo busca afirmar la experiencia y el conocimiento de las comunidades y pueblos del Sur y propone una educación más equitativa, igualitaria y liberal.

Castillo & Rabanal (2020). Exploran el modelo educativo desde la perspectiva del Sur y algunas de sus principales características, a través de la mirada de autores como Santos y Dussel y como su contribución al desarrollo del

modelo educativo desde la perspectiva decolonial ofrece un modelo de educación intercultural e interdisciplinario que se enfoca en la experiencia y el conocimiento de la comunidad local.

Santos (2018) sostiene que la educación debe ser un proceso de revalorización de las culturas y saberes locales, al mismo tiempo que se construye una epistemología diversa y abundante. El mismo autor (2007), en plantea que, para una reforma democrática y liberación universitaria, la universidad debe ser más inclusiva y diversa y promover una educación más crítica y comprometida con las realidades del hemisferio sur. El autor sostiene que la universidad debe ser una institución que contribuya a la construcción de una sociedad más justa e igualitaria, y para ello es necesario integrar saberes y saberes de las comunidades y pueblos del hemisferio sur.

La mirada de Santos se enmarca en una crítica al modelo educativo tradicional que se ha impuesto desde el Norte Global, y que ha excluido y desestimado el conocimiento y la experiencia del Sur.

Santos desarrolló una visión crítica del modelo educativo dominante, argumentando que se basaba en una concepción universal y homogénea de la educación que no tomaba en cuenta las realidades y necesidades de los países del Sur.

Según Santos, es necesario desarrollar un modelo educativo que tenga en cuenta las peculiaridades y la diversidad cultural y social de estos países. La propuesta de Sousa Santos se basa en la idea de "ecología del conocimiento", que implica la valoración y el reconocimiento de los diferentes tipos de conocimiento que existen en la sociedad, incluidos los conocimientos comunes y comunitarios. Según Sousa Santos, ese conocimiento es más importante que el conocimiento científico y tecnológico y debe ser integrado al modelo educativo.

Otra propuesta de Santos es "localizar el conocimiento", que se refiere a un

tipo de conocimiento que tiene en cuenta las peculiaridades y los contextos locales. Según Sousa Santos, el conocimiento situacional es fundamental para desarrollar un modelo educativo que tenga en cuenta las realidades y necesidades de los países del sur.

En definitiva, la propuesta de Santos se basa en la idea de una educación crítica y transformadora que permita a los estudiantes desarrollar un pensamiento crítico y cuestionar el modelo educativo dominante y la estructura de poder y dominación en la sociedad. Para Sousa Santos, la educación debe ser un proceso de empoderamiento y liberación, que permita a los estudiantes desarrollar sus capacidades y potencialidades y contribuir al desarrollo de la comunidad y la sociedad.

La perspectiva sureña de la educación se refiere a una perspectiva educativa que se aleja del modelo occidental tradicional y se enfoca en las necesidades y realidades de los países marginalizados y colonizados.

Por su parte, Bellocchio (2012) citando a Dussel ofrece una importante pedagogía de la liberación, buscando superar las desigualdades y opresiones que se han impuesto desde la perspectiva del Norte Global. Dussel argumentó que la educación debe ser un proceso de emancipación, que permita a las personas tomar conciencia de sus circunstancias y luchar por su liberación. Para ello, propone incorporar los saberes y experiencias de las comunidades y pueblos del Sur al proceso educativo, promoviendo una educación democrática y participativa.

Ambas propuestas, a juicio de Santos y Dussel, buscan crear un modelo de educación más inclusivo, equitativo y liberal que valore los saberes y experiencias de las comunidades y pueblos del hemisferio sur. Esta perspectiva pretende remediar las desigualdades y exclusiones impuestas desde el punto de vista del hemisferio norte y generar una educación que contribuya a la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

En resumen, el Modelo de Educación con Perspectiva Sur es una propuesta que busca afirmar los saberes y experiencias de las comunidades y personas del hemisferio sur y generar una educación justa, equitativa y más libre. Para Rincón & Rincón (2015) analizando las miradas de autores como Santos y Dussel, buscan superar las desigualdades y exclusiones que se han impuesto desde la perspectiva del Norte Global y construir una educación que contribuya a la construcción de una sociedad más justa.

2.2.15 Decolonialidad Educativa y la desescolaridad emergente

La descolonización de la educación y la deserción escolar emergente son temas de gran relevancia en la actualidad, ya que permiten reflexionar sobre la necesidad de transformar el sistema educativo para atender los agravios. La desigualdad social y cultural persiste en muchas partes del mundo. En este ensayo, discutiremos estos dos conceptos y analizaremos algunos de los principales autores y sus contribuciones al respecto.

La descolonización educativa y la deserción emergente son dos corrientes de pensamiento que buscan desafiar los modelos educativos dominantes y abrir espacios para una educación más justa y libre.

La descolonización de la educación es una corriente de pensamiento que surge en América Latina desde la década de 1990 y busca desafiar los modelos intelectuales impuestos por el occidente moderno. Este flujo se basa en la idea de que el conocimiento no es neutral, sino que siempre está marcado por el equilibrio de poder que existe en la sociedad. En este sentido, la descolonización busca decolonizar el conocimiento y promover la diversidad en la percepción, reconocimiento y valoración de la diversidad cultural e intelectual.

Una de las figuras clave del no colonialismo en la educación fue el filósofo argentino Enrique Dussel, quien defendió la necesidad de una “filosofía de la liberación” que tuviera en cuenta las realidades sociales y culturales de la población

latinoamericana. Según Dussel (2013), la descolonización implica “la liberación de los pueblos oprimidos, tanto económica como culturalmente”.

En este sentido, la educación no colonial debe ser aquella que reconozca y valore la diversidad de saberes y fomente la participación activa de los estudiantes en la construcción del conocimiento de su propia conciencia.

La descolonización de la educación hace referencia a un importante enfoque que busca decolonizar el pensamiento y la práctica educativa, cuestionando las formas en que históricamente se ha construido el conocimiento y cómo se utiliza para mantener el dominio cultural y político de unos grupos sobre otros. Según Grosfoguel (2013), el no colonialismo busca romper la lógica del pensamiento europeísta y occidental, que impone el régimen colonial y margina y excluye formas de conocimiento y otros saberes.

Por su parte, la desescolarización emergente hace referencia a un movimiento que busca transformar la educación tradicional, cuestionando la organización de las escuelas y promoviendo nuevas formas de aprendizaje colaborativo, inclusivo y más centrado en el estudiante. Según Illich (1971), la desescolarización significa olvidar lo que enseñan las escuelas y encontrar nuevas formas de aprender fuera del ámbito institucional, utilizando los recursos y herramientas disponibles en la comunidad y en la vida cotidiana.

La desescolarización se perfila como un movimiento que ha surgido en oposición al modelo escolar tradicional, que se basa en la transmisión de conocimientos y la reproducción de los valores dominantes de la sociedad. La emergente educación no escolar favorece una educación más horizontal y participativa en la que los alumnos sean los protagonistas de su propio aprendizaje y en la que se fomente la creatividad, crear e innovar. Barba (2007) cita a José Antonio Marina como uno de los protagonistas de la tendencia emergente del abandono quien ha defendido la necesidad de una “revolución educativa” que ponga al alumno en el centro del proceso de estudio.

Según Marina, la repentina deserción implica “una nueva forma de hacer educación, basada en el diálogo, la reflexión y la experimentación” (Marina, 2015, p. 31). En este sentido, la educación debe ser un proceso de indagación y descubrimiento en el que los alumnos tengan la libertad de perseguir sus intereses y aprender de forma independiente.

Marina (2016) argumenta sobre la aparición del déficit escolar en las escuelas que están desfasadas y que no responden a las necesidades de la sociedad actual, proponiendo una transformación radical en la educación, incluyendo la cooperación entre los diferentes actores educativos y la apertura a nuevas formas de aprendizaje.

Castro (2013) propuso una educación basada en la relación con el medio ambiente y la experiencia, en la que se genera aprendizaje a través del contacto directo con la naturaleza y la cultura.

En ambos enfoques se cuestiona la concepción del conocimiento como algo objetivo, universal y neutral, y se da una visión más crítica y contextual de la educación. Como señaló Quijano (2000), el poder colonial se reproduce en las instituciones educativas a través del control de los saberes y la imposición de ciertos valores y prácticas culturales que son comunes, lo que lleva a la marginación y exclusión de quienes no cumplen con estos requisitos. estándar.

En este sentido, autores como Mignolo (2011) y Walsh (2009) han propuesto la idea de la educación intercultural como medio para promover una educación inclusiva y más importante, reconocer y valorar la diversidad cultural y lingüística de las comunidades. . Para estos autores, la educación intercultural no es simplemente añadir nuevas perspectivas y conocimientos a la educación existente, sino repensar y transformar la estructura misma del sistema educativo, para hacerlo más sensible a las necesidades y visiones de los diferentes grupos sociales.

Por otro lado, autores como Illich (1971) y Freire (1970) propusieron la idea

de la educación general para empoderar a las comunidades a tomar el control de su propia educación y aprendizaje. La educación general enfatiza el desarrollo de habilidades críticas y pensamiento independiente, fomentando la participación activa de los estudiantes en el proceso educativo.

Según Quijano (2000), el poder colonial es una forma de dominación mantenida a través de la creación de categorías raciales y culturales jerárquicas, interiorizadas y naturalizadas en las sociedades coloniales. En este sentido, la descolonización educativa busca cuestionar saberes y formas de instrucción que refuercen estas jerarquías y promuevan la inclusión de epistemologías y cosmovisiones alternativas.

En resumen, el carácter no colonial de la educación y la deserción emergente son dos corrientes de pensamiento que buscan desafiar los modelos educativos dominantes y abrir el espacio para una educación más equitativa y liberal. Ambas corrientes comparten la idea de que la educación debe ser un proceso participativo y creativo en el que el alumno sea el protagonista de su propio aprendizaje.

Sin embargo, mientras la descolonización se centra en la diversidad cultural y la diversidad de conocimientos, la descolonización educativa y la deserción emergente son dos enfoques que buscan transformar la educación para que sea más integral, crítica y contextual. En ambos enfoques, se cuestiona el concepto de un sistema unilineal como el tradicional actual.

2.2.16 Colonialidad, tecnología y educación superior

La relación entre colonización, tecnología y educación superior es un tema cada vez más relevante en los debates académicos actuales. Se analizó cómo el colonialismo se manifiesta en la tecnología y cómo afecta la educación superior, identificando representantes clave y sus contribuciones a la discusión.

La colonización es un concepto propuesto por Quijano (1992), que se refiere a cómo el colonialismo europeo influyó y continúa influyendo en las sociedades de

América Latina, África, Asia y otros lugares del mundo. Según Quijano, una colonia es una estructura de poder mantenida a través de la creación de categorías raciales y culturales jerárquicas, que han sido interiorizadas y naturalizadas en las sociedades coloniales.

La colonización es una forma de opresión que se manifiesta en la imposición de visiones de mundo y en la explotación de las culturas y saberes de los pueblos colonizados. Esta opresión continuó en las estructuras sociales, políticas, económicas y culturales, incluso después de que las colonias obtuvieran oficialmente su independencia. En el campo de la educación superior, el colonialismo se manifiesta en la dominación del conocimiento occidental y la exclusión de otras epistemologías y cosmovisiones.

En este sentido, Wynter (1994) argumenta que la tecnología se utilizó para perpetuar la opresión colonial, porque fue desarrollada y controlada principalmente por los países occidentales y para su propio beneficio. La misma autora interpreta que la tecnología se utiliza para crear y mantener la brecha entre el conocimiento científico y el conocimiento local, lo que perpetúa la idea de que el conocimiento científico occidental es superior a otros conocimientos.

Adicionalmente, algunos autores argumentan que la tecnología puede replicar la exclusión y exclusión de grupos históricamente oprimidos. En el contexto de la educación superior, esto puede manifestarse en la exclusión de estudiantes y docentes de comunidades marginadas de la enseñanza y el aprendizaje en línea. Esto puede deberse a la falta de acceso a la tecnología, la falta de capacitación sobre cómo usar la tecnología y la falta de recursos para adaptar la educación a las necesidades de estas comunidades.

Para autores como Garcés, Puigcercós, Neut & Passeron (2022). ven en la tecnología una herramienta de emancipación y justicia social, mientras que otros han sido criticados por copiar y reforzar las jerarquías existentes. En el contexto de la educación superior, la tecnología se ha utilizado para ampliar el acceso a la

educación, mejorar la calidad de la enseñanza y apoyar la investigación.

Estos mismos autores argumentan que la tecnología también puede replicar y reforzar las desigualdades existentes en la educación superior. En este sentido, la tecnología puede perpetuar el carácter colonial de la educación superior, perpetuando las formas de enseñanza y conocimiento creadas por las universidades coloniales. La tecnología se puede utilizar para gestionar y controlar a los estudiantes y profesores en los países coloniales.

En este sentido, algunos autores sugieren el uso de tecnologías alternativas que no recolonizen. Tal es el caso de Maldonado-Torres (2008) propone el uso de la tecnología con base en las cosmovisiones indígenas, que enfatizan la conexión con la naturaleza y la comunidad en lugar de la competencia y la individualidad. Del mismo modo, algunos autores sugieren adoptar tecnologías que promuevan el diálogo y la cooperación intercultural, en lugar de imponer un conocimiento unidireccional.

Finalmente, la relación entre colonización, tecnología y educación superior es una cuestión muy relevante en el contexto actual. Si bien la tecnología puede ser una herramienta para la liberación social y la justicia, también puede recrear y fortalecer las jerarquías existentes en la educación superior. En este sentido, es importante adoptar tecnologías alternativas que promuevan la inclusión, el diálogo y la cooperación intercultural.

En resumen, la relación entre colonización, tecnología y educación superior es compleja y requiere una atención importante. Si bien la tecnología puede servir para incluir y democratizar el conocimiento, también puede prolongar la opresión colonial y excluir a los grupos marginados. Por lo tanto, es importante abordar estos problemas y trabajar por una educación superior que promueva la diversidad intelectual y la justicia social.

2.2.17 Decolonialidad y tecnología

La descolonización y la tecnología son dos conceptos que cobran cada vez más relevancia en el mundo contemporáneo. La descolonización, como movimiento teórico y político, buscó desafiar el dominio occidental y restaurar el conocimiento y la práctica de los pueblos subordinados.

Por otro lado, la tecnología ha transformado profundamente nuestra relación con el mundo y entre nosotros. En este ensayo se explorará la relación entre descolonización y tecnología, identificando algunos de sus componentes clave y sus aportes a la discusión del tema.

La descolonización es un movimiento intelectual y político surgido en América Latina en la década de 1990, que busca dismantelar la estructura de poder mantenida por el colonialismo y el neocolonialismo a nivel mundial. Los defensores del no colonialismo buscan cuestionar las formas en que el colonialismo ha influido en los discursos, las prácticas y los sistemas de conocimiento en las sociedades coloniales y proponer formas de pensamiento y acción alternativa.

En primer lugar, se debe enfatizar que la tecnología no es neutral, sino que refleja y replica las estructuras de poder existentes en la sociedad. Como señala Escobar (2018), la tecnología no es simplemente una herramienta al servicio de nuestras necesidades, sino que también está relacionada con la forma en que percibimos el mundo y las relaciones entre nosotros. En este sentido, la tecnología puede utilizarse para mantener el colonialismo, recreando las jerarquías existentes en la sociedad.

Por su parte, algunos autores han visto en la tecnología una herramienta de liberación y opresión. En el contexto de la descolonización, algunos autores argumentan que la tecnología se utilizó para perpetuar el dominio colonial, imponiendo una forma de pensar y entender a las sociedades coloniales. Además, las tecnologías digitales también se pueden utilizar para el control y seguimiento de

la población.

La tecnología también se puede utilizar para decolonizar y crear un futuro más inclusivo. La tecnología se puede utilizar para crear un espacio para el diálogo y la cooperación intercultural, promover la diversidad y la riqueza del conocimiento y ampliar el acceso al conocimiento y la información.

Para Ocampo (2021) la tecnología también puede usarse para desafiar el colonialismo y promover la descolonización. En este sentido, la tecnología puede ser utilizada para restaurar y difundir los saberes y prácticas de los pueblos que la habitan, y para promover la construcción de nuevas fantasías y formas de vida. Como ha señalado Mignolo (2011), la tecnología puede servir para construir una “hermenéutica colonial” que desafíe la hegemonía del saber occidental y promueva la diversidad epistemológica.

Por otro lado, ha sugerido la necesidad de una ética tecnológica que tenga en cuenta el punto de vista no colonial. En este sentido, la ética de la tecnología debe ir más allá de la idea de neutralidad técnica y considerar los impactos políticos y culturales de la tecnología. Como señala Barros (2021), la ética tecnológica debe tener en cuenta la diversidad cultural, así como los saberes y prácticas de los pueblos que la integran, al mismo tiempo que promueve la inclusión y la equidad en el diseño e implementación de tecnologías.

Wynter (2003), quien propuso re-percibir a las personas y la vida desde una perspectiva no colonial, en la que se reconoce la diversidad de formas de vida y la diversidad de saberes. La misma autora sugiere que la tecnología se puede utilizar para apoyar esta visión de descolonización al proporcionar un espacio para la colaboración intercultural y la producción de conocimientos alternativos.

Finalmente, la relación entre descolonización y tecnología es una cuestión muy relevante en el contexto actual. Si la tecnología se puede usar para sostener la colonización, también se puede usar para decolonizar y crear un futuro más

inclusivo y diverso. Es importante continuar explorando cómo usar la tecnología para dismantelar las estructuras de poder colonial y promover la diversidad y riqueza del conocimiento.

En resumen, la relación entre descolonización y tecnología es una cuestión muy relevante en el mundo contemporáneo. La tecnología se puede utilizar para perpetuar la colonización o desafiarla y promover la descolonización. Desarrollar una epistemología y una ética de la tecnología no coloniales que tengan en cuenta la perspectiva no colonial es esencial para promover una tecnología más justa y equitativa.

2.2.18 El modelo tecnológico TPACK desde una mirada decolonial

El modelo TPACK (Tecnología, Pedagogía y Conocimiento del Contenido) es un enfoque teórico que busca integrar la tecnología, la pedagogía y el conocimiento del contenido para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Aunque este modelo ha sido ampliamente adoptado en la educación, su enfoque puede beneficiarse de una perspectiva no colonial que reconozca los impactos históricos y culturales del uso de la tecnología en la enseñanza y el estudio.

El modelo TPACK (Tecnología, Pedagogía y Conocimiento del Contenido) es un marco conceptual ampliamente utilizado en educación para comprender la intersección entre tecnología, contenido y pedagogía. Este modelo se ha utilizado para diseñar e implementar programas de tecnología educativa en todo el mundo, pero es importante considerar una perspectiva no colonial en su aplicación.

En este análisis se exploró el modelo TPACK desde una perspectiva no colonial, identificando sus principales exponentes y sus aportes a la discusión sobre descolonización y tecnología. Desde una perspectiva no colonial, el modelo TPACK puede verse como la imposición de perspectivas y tecnologías occidentales sobre el conocimiento y la enseñanza en un contexto no occidental. De acuerdo con la teoría no colonial, el conocimiento no es neutral y está marcado por relaciones de

poder y opresión, por lo que cualquier modelo encaminado a mejorar la enseñanza y el aprendizaje debe ser visto desde una perspectiva diferente de la criticidad que tenga en cuenta estas relaciones.

Autores como Mignolo (2007) argumentan que el conocimiento creado en el contexto occidental ha sido históricamente utilizado para justificar la dominación y el colonialismo en otras culturas. Desde esta perspectiva, el uso de la tecnología en la educación puede verse como un medio para imponer una perspectiva intelectual occidental y centrada en la tecnología en contextos no occidentales, que puede sostener una relación de poder y opresión.

Abordar este problema desde una perspectiva no colonial requiere encontrar formas de integrar la tecnología, la pedagogía y el conocimiento del contenido de manera que sean sensibles a otras culturas y perspectivas de conocimiento entre sí, al mismo tiempo que se considera el uso de tecnologías sensibles y culturalmente apropiadas. tener en cuenta los estilos de aprendizaje de las diferentes culturas.

Es importante fomentar el diálogo intercultural en el proceso de enseñanza y aprendizaje, permitiendo que los estudiantes expresen sus puntos de vista y conocimientos. De esta manera, se puede evitar la imposición de un único punto de vista y se puede crear espacio para una diversidad de saberes y perspectivas socialmente críticas.

La descolonización es un movimiento intelectual y político que busca dismantelar la estructura de poder que ha sido perpetuada por el colonialismo y el neocolonialismo a nivel mundial. En el contexto de la tecnología educativa, algunos autores argumentan que el modelo TPACK puede utilizarse para perpetuar el colonialismo, al imponer una forma de saber y una forma de enseñar en las sociedades coloniales.

Sin embargo, otros autores han argumentado que el modelo TPACK se

puede utilizar de una forma más crítica y reflexiva, para promover la diversidad y riqueza del conocimiento. El modelo TPACK se puede utilizar para respaldar una perspectiva de descolonización, lo que permite a los maestros adaptar la tecnología a las necesidades y contextos de sus estudiantes y comunidades.

El trabajo de Duarte (2017) propone una aplicación no colonial del modelo TPACK en el contexto de la educación superior. Duarte argumenta que el modelo TPACK se puede usar para promover la diversidad y la riqueza del conocimiento, al permitir que los maestros adapten la tecnología a las necesidades y contextos específicos de los estudiantes y su comunidad. Duarte sugiere que el modelo TPACK debe usarse de manera crítica y reflexiva, para evitar imponer una sola forma de entender y enseñar.

Además, otros autores argumentan que el modelo TPACK se puede utilizar para decolonizar la educación, permitiendo que docentes y estudiantes participen en la creación de conocimiento alternativo. Por ejemplo, Kimmons y Veletsianos (2016) sugieren que el modelo TPACK se puede utilizar para alentar a los estudiantes a participar activamente en la creación de contenido y conocimiento, utilizando la tecnología como herramienta para colaborar y compartir conocimientos.

El modelo TPACK se puede utilizar para promover la diversidad y la abundancia de conocimientos y para apoyar una perspectiva no colonial en la educación. Es importante que este modelo se utilice de manera crítica y reflexiva, para evitar imponer una única forma de entender y enseñar, y para permitir que docentes y estudiantes participen en la creación del conocimiento.

En resumen, el modelo TPACK puede verse como la imposición de puntos de vista occidentales y centrados en la tecnología sobre el conocimiento y la enseñanza en contextos no occidentales. Abordar este problema desde una perspectiva no colonial requiere encontrar formas de integrar la tecnología, la pedagogía y el conocimiento del contenido de manera que sean sensibles a otras culturas y perspectivas de conocimiento. Se debe fomentar el diálogo intercultural

en el proceso de enseñanza y aprendizaje para crear un espacio para la diversidad de conocimientos y perspectivas.

2.2.19 Aplicaciones del modelo tecnológico TPACK desde una mirada cultural y contextual

El modelo TPACK (Tecnología, Pedagogía y Conocimiento del Contenido) es un enfoque teórico que busca integrar la tecnología, la pedagogía y el conocimiento del contenido para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, para que el modelo TPACK sea efectivo, es importante considerar la cultura y el contexto en el que se implementa. Desde una perspectiva cultural y contextual, se pueden identificar aplicaciones del modelo TPACK en diferentes contextos educativos y cómo se puede adaptar para mejorar la educación en diferentes contextos.

Desde una perspectiva cultural y contextual, se debe reconocer que la educación y la tecnología están influenciadas por la cultura, el contexto y las características individuales de los estudiantes. Por lo tanto, es importante adaptar el modelo TPACK a la cultura y contexto de los estudiantes y las comunidades en las que viven.

Autores como Mishra y Koehler (2006) han demostrado que el modelo TPACK es muy flexible y se puede adaptar a diferentes contextos y culturas. Por ejemplo, en un entorno culturalmente diverso, los educadores pueden integrar la tecnología de manera que sea sensible a las diferentes culturas y perspectivas intelectuales. Además, se puede fomentar un diálogo intercultural en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que permite a los estudiantes expresar sus propias perspectivas y conocimientos.

Wang (2013) enfatiza la importancia de la adaptación cultural en la implementación de la tecnología en la educación. Wang sugirió que los educadores deberían considerar el contexto y la cultura de los estudiantes al elegir la tecnología educativa, diseñar actividades de aprendizaje y evaluar el impacto de la tecnología

en el aprendizaje.

Para implementar el modelo TPACK de manera efectiva, es necesario tener en cuenta la cultura y el contexto en el que se desarrolló. Las culturas y los contextos educativos son diversos y pueden requerir diferentes enfoques para integrar la tecnología, la pedagogía y el conocimiento del contenido. Por ejemplo, en las culturas orales o indígenas, la tecnología puede ser vista como una herramienta para transmitir y preservar la historia y la cultura oral (Castellanos & Saucedo, 2016).

Desde una perspectiva cultural y contextual, el modelo TPACK también se puede utilizar para mejorar la educación en entornos multiculturales. La integración de la tecnología puede ayudar a los estudiantes a conectarse con sus propias culturas y las de otros compañeros, lo que puede promover un entorno de aprendizaje inclusivo. El uso de la tecnología también puede brindar acceso a materiales educativos que están disponibles en diferentes idiomas culturalmente apropiados para los estudiantes (Kafka & Peppler, 2011).

Otra aplicación del modelo TPACK desde un punto de vista cultural y contextual es la adaptación del modelo a diferentes niveles de aprendizaje. Por ejemplo, en las instituciones de educación primaria, la integración de la tecnología puede centrarse en promover la creatividad y el aprendizaje lúdico. Por el contrario, en las instituciones de educación superior, la integración de la tecnología puede centrarse en la enseñanza de habilidades técnicas y el uso de la tecnología como herramienta de investigación (Kanuka y Anderson, 2013).

Finalmente, cabe aclarar que el modelo de tecnología TPACK puede ser cultural y contextualmente aplicable adaptándolo a la cultura y contexto de los estudiantes y las comunidades en las que viven. Para lograr esto, es importante considerar la elección de la tecnología educativa, diseñar actividades de aprendizaje y evaluar el impacto de la tecnología en el aprendizaje desde una perspectiva culturalmente sensible.

Además, es necesario entender la relación entre cultura y aprendizaje y cómo la tecnología puede afectar esta relación, algunos autores han argumentado que el uso de la tecnología en el aula puede afectar negativamente la relación entre los estudiantes y el conocimiento cultural (Nakamura, 2007).

En resumen, desde un punto de vista cultural y contextual, se pueden identificar aplicaciones del modelo TPACK en diferentes contextos educativos. La integración de la tecnología debe ser adecuada a la cultura y contexto en el que se desarrolla, teniendo en cuenta las necesidades y peculiaridades de cada entorno. El uso de la tecnología puede mejorar la educación en entornos multiculturales, al promover entornos de aprendizaje inclusivos y brindar acceso a materiales de instrucción culturalmente apropiados para los estudiantes.

2.2.20 El modelo educativo socio en crítico en la universidad mitos y verdades

El modelo de educación social crítica es un método educativo que se ocupa del análisis crítico de las estructuras sociales y de la transformación de la sociedad a través de la educación. Aunque se ha discutido mucho sobre este modelo educativo, todavía existen mitos y hechos que necesitan ser descubiertos para tener una comprensión clara de lo que implica este modelo.

Uno de los mitos más comunes sobre el modelo de educación social crítica es que se trata de un enfoque político radical de izquierda que busca imponer un programa ideológico particular en la educación. Sin embargo, la realidad es que el modelo de educación social crítica se basa en la teoría crítica y se centra en una comprensión crítica de la estructura social y la transformación de la sociedad a través de la educación.

Según Giroux (1994), el modelo de educación social crítica enfatiza la educación como una herramienta para el cambio social y la justicia.

Otro mito es que el modelo educativo socialmente crítico no tiene una clara orientación pedagógica y los docentes están dispuestos a transmitir sus puntos de

vista políticos en el aula. Sin embargo, el modelo de educación crítica social se basa en la pedagogía crítica, enfatizando el diálogo y la reflexión crítica.

Según Freire (1970), la pedagogía crítica se centra en la educación como herramienta para la liberación y el cambio social. Además, otro mito es que el modelo de educación socialmente crítica es ineficaz en términos de rendimiento académico y preparación para el mundo laboral.

Sin embargo, existe evidencia de que un modelo de educación socialmente crítica puede mejorar el rendimiento académico y preparar para el mundo laboral. Por ejemplo, según Grunewald (2003), el modelo de educación social crítica puede mejorar la alfabetización crítica y la conciencia social de los estudiantes, lo que puede ayudarlos a convertirse en ciudadanos activos y más comprensivos en la sociedad.

En resumen, el modelo de educación crítica social es un método educativo que se ocupa de la comprensión crítica de la estructura social y la transformación de la sociedad a través de la educación. Aunque existen algunos mitos asociados a este modelo, la realidad es que el modelo educativo socialmente crítico se basa en la teoría crítica y se enfoca en la educación como herramienta para el cambio social y la equidad. Además, existe evidencia de que este modelo puede mejorar los resultados de los estudiantes y su preparación para el mundo laboral.

2.2.21 Efectos educativos de la inflexibilidad curricular en el modelo educativo universitario

La educación superior siempre ha sido un campo caracterizado por la rigidez en los planes de estudio y la falta de flexibilidad en los planes de estudios. Para autores como Caballero, Bresó & González (2015) la educación ha sido criticada por su rigidez organizacional generando el burnout académico, señalando sus efectos negativos en la formación de los estudiantes universitarios, estableciendo relaciones del síndrome con el engagement académico, factores de riesgo y de

protección, y sus consecuencias en la salud mental y en el desempeño académico de los estudiantes universitarios. En este análisis exploro las implicaciones educativas de la rigidez curricular en el modelo de educación superior.

En primer lugar, es importante señalar que un currículo rígido puede limitar la capacidad de un estudiante para explorar diferentes áreas del conocimiento y desarrollar diferentes habilidades y competencias. Los programas rígidos pueden hacer que los estudiantes se centren únicamente en su área de especialización sin la oportunidad de ampliar sus horizontes y conocimientos.

Como ha señalado McMurtry (2017), esto puede limitar la capacidad de los estudiantes para adaptarse a un mundo complejo y en constante cambio donde las habilidades interdisciplinarias y el pensamiento crítico se consideran cada vez más importantes.

Por otro lado, la rigidez del programa también puede afectar negativamente la motivación y el compromiso de los estudiantes. Cuando el plan de estudios no se ajusta a las necesidades e intereses de los estudiantes, estos pueden perder interés por aprender y sentirse desmotivados. Como señala Murga-Menoyo (2018), esto puede conducir a un aumento de la deserción escolar y una disminución de la calidad de la educación.

Uno de los principales efectos pedagógicos de la rigidez curricular es la limitación en el desarrollo de las habilidades y competencias necesarias para tener éxito en el mundo laboral y en la sociedad.

Un estudio de Nieto (2020) indica que los currículos rígidos pueden conducir a un enfoque unidireccional de la enseñanza y el aprendizaje, lo que dificulta el desarrollo de habilidades como la adaptabilidad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Esto puede tener un impacto negativo en la empleabilidad de los estudiantes y su capacidad para enfrentar los desafíos del mundo real.

Otro efecto negativo de la rigidez del programa es la falta de diversidad en la

oferta académica, lo que puede limitar la inclusión y representación de poblaciones estudiantiles diversas. Como señalan Luecht y Barrow (2000), la falta de diversidad curricular puede conducir a una enseñanza que se centre en las perspectivas de una sola cultura o grupo, lo que puede excluir a los estudiantes de otras culturas, sociales o económicas.

Esto puede conducir a una falta de inclusión y diversidad en la universidad. Para superar la rigidez del currículo se han propuesto diversas estrategias. Uno de ellos es la integración de la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje. Como han demostrado Mishra y Koehler (2006), la tecnología puede permitir una mayor flexibilidad en el diseño de programas y la entrega de contenido, lo que puede mejorar la adaptabilidad y la inclusión en la educación.

Otra estrategia es implementar programas educativos interdisciplinarios, que pueden promover la diversidad y la inclusión en el diseño curricular y la enseñanza (Grossman et al., 2011).

Además, los currículos rígidos también pueden perpetuar la desigualdad y la exclusión en el sistema educativo. Al limitar la diversidad de programas y las opciones de los estudiantes, algunos grupos pueden tener prioridad sobre otros. Como señaló Giroux (2017), esto puede perpetuar la exclusión social y la discriminación en el sistema educativo, lo que va en contra de los principios de igualdad y equidad.

Efectos educativos de la inflexibilidad curricular:

- La rigidez curricular se refiere al hecho de que los planes y programas de estudio no se ajustan a las necesidades y requerimientos de los estudiantes. Esta inflexibilidad puede tener una serie de efectos negativos en la educación de los estudiantes universitarios.

- Uno de los efectos más importantes es la disminución de la motivación y el interés por aprender de los alumnos. Los estudiantes pueden sentirse frustrados y

desmotivados cuando no pueden elegir cursos que se adapten a sus intereses y necesidades. Esto puede conducir a un rendimiento académico más bajo y una menor retención de estudiantes universitarios.

- Además, la rigidez del currículo puede afectar la calidad de la educación. Si los programas de estudio no coinciden con las necesidades de los estudiantes, es posible que no tengan las habilidades y el conocimiento necesarios para enfrentar los desafíos en sus carreras y el mundo laboral. Esto puede tener consecuencias negativas tanto para los estudiantes como para la sociedad en general.

Alternativas para enfrentar la rigidez curricular.

- Para enfrentar los desafíos de la rigidez curricular en el modelo de educación superior, es necesario considerar diferentes alternativas. Uno de ellos es la introducción de programas de estudio más flexibles, que permitan a los estudiantes elegir cursos que se adapten a sus intereses y necesidades. Esto podría incluir ofrecer optativas, crear programas de doble titulación y permitir que los estudiantes elijan su propio horario.

- Otra alternativa es utilizar tecnología educativa, que permite a los estudiantes acceder a materiales educativos en línea y completar tareas y evaluaciones desde cualquier lugar y en cualquier momento. Esto es especialmente beneficioso para los estudiantes que trabajan, que tienen horarios más limitados y no disponen de mucho tiempo para las clases presenciales.

Promover una cultura de innovación y adaptabilidad en las universidades. Esto implica estar abierto a nuevas ideas y métodos de enseñanza, y dispuesto a adaptarse a las necesidades y demandas de los estudiantes y la sociedad en general.

En conclusión, la rigidez curricular en el modelo de educación superior puede repercutir negativamente en la formación de los estudiantes, limitar su capacidad para explorar diferentes áreas del conocimiento, afectar su motivación y

compromiso, y perpetuar la desigualdad y la exclusión en el sistema educativo.

Por lo tanto, es importante que las instituciones educativas tengan en cuenta la importancia de la flexibilidad del programa y encuentren formas de adaptar sus planes de aprendizaje a las necesidades e intereses de sus estudiantes.

2.2.22 Modelos educativos dominados por docentes conservadores en la educación superior

Estrada & Pinto (2021) analizan como en la educación superior, el modelo pedagógico es una herramienta fundamental para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, existen modelos educativos dominados por docentes conservadores, lo que puede afectar la calidad de la educación que reciben los estudiantes.

Primero, es importante definir lo que significan los maestros conservadores. Según Ardoin y Espinoza (2018), estos docentes se caracterizan por una pedagogía basada en impartir conocimientos sin tener en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes. Además, no están dispuestos a cambiar los métodos de enseñanza ni a integrar nuevas tecnologías o técnicas de enseñanza.

Esta rigidez en la enseñanza puede tener graves consecuencias para los alumnos. Según Quirós (2016), los modelos educativos dominados por docentes conservadores pueden conducir a la pérdida de motivación, desinterés e incluso al fracaso académico. Los estudiantes pueden sentir que no están aprendiendo lo que realmente necesitan, lo que puede provocar que abandonen la universidad o que no aprovechen al máximo su tiempo en la universidad.

Otra consecuencia de los modelos educativos dominados por profesores conservadores es la existencia de estereotipos y prejuicios. Según Torres (2019), estos docentes generalmente tienen una visión cerrada y limitada de la realidad, lo que se refleja en su estilo de enseñanza. Esto puede dar lugar a la reproducción de

sesgos y estereotipos que afectan a determinados grupos de estudiantes, como las mujeres, las personas LGBTIQ+ o los estudiantes de diversas etnias.

Para abordar este problema, es necesario promover modelos educativos más flexibles e inclusivos que tengan en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes. Según Ardoin y Espinoza (2018), una forma de lograrlo es implementar métodos positivos que fomenten la participación y el diálogo entre docentes y estudiantes. Además, es importante promover la diversidad y la inclusión en el aula, fomentando un ambiente de respeto y tolerancia hacia todas las identidades.

Es importante recalcar que la educación superior es un ámbito donde la libertad académica y la diversidad de pensamiento deben ser valores fundamentales. Sin embargo, en algunos casos, los docentes conservadores pueden tener un control excesivo sobre el contenido y los métodos de instrucción, lo que puede conducir a la imposición de una visión única del mundo. Como ha señalado Hooker (2015), esto puede ser especialmente perjudicial para las minorías y los grupos desfavorecidos, que pueden ser capaces de silenciar sus voces en un entorno educativo dominado por una ideología dominante.

Asimismo, cabe señalar que la rigidez de los modelos educativos dominados por docentes conservadores puede conducir a la reproducción de desigualdades sociales y culturales. De acuerdo con Sahlberg (2017), esto puede deberse a que los docentes conservadores tienden a priorizar a los estudiantes que coinciden con sus expectativas y estilo de enseñanza, lo que puede restar valor a aquellos con estilos de aprendizaje diferentes o diferentes culturas.

En resumen, los modelos educativos dominados por docentes conservadores pueden tener consecuencias negativas en la educación superior, como pérdida de motivación, desinterés y perpetuación de estereotipos y prejuicios. Para enfrentar esto, es necesario promover modelos educativos más flexibles e inclusivos que fomenten la participación y el diálogo entre docentes y estudiantes, y promuevan un ambiente de respeto y tolerancia por cada identidad.

2.2.23 Los efectos de la burocratización administrativa en la educación superior

La educación superior es una de las instituciones más importantes de cualquier sociedad, ya que es la encargada de formar a los futuros líderes y profesionales en diversos campos. Sin embargo, en muchos casos, la burocracia administrativa es uno de los principales obstáculos para la calidad de la educación. Se analizarán los efectos de la burocracia administrativa en la educación superior y se presentarán algunas soluciones para mejorar esta situación.

La burocracia administrativa se refiere a la aplicación excesiva de normas, reglamentos y procedimientos en las organizaciones, lo que puede afectar negativamente el funcionamiento y la eficacia de la organización. En la educación superior, esto conduce a procedimientos administrativos engorrosos, toma de decisiones lenta y procesos rígidos de valoración y evaluación.

Uno de los efectos más notables de la burocracia administrativa en la educación superior es la falta de flexibilidad y adaptabilidad en el proceso de toma de decisiones. Las normas y reglamentos rígidos pueden limitar la capacidad de los líderes educativos para satisfacer las necesidades cambiantes de los estudiantes y la sociedad en su conjunto.

Según Mintzberg (1989), una burocracia es una estructura organizacional que se enfoca en reglas, procedimientos y protocolos, que a menudo son lentos y difíciles de cambiar. Por lo tanto, la burocracia puede limitar la capacidad de las instituciones de educación superior para innovar y adaptarse al cambio.

Además, la burocracia administrativa puede conducir a una cultura organizacional más impersonal, a menudo centrada en el cumplimiento de las normas y requisitos en lugar de la calidad de la enseñanza y la satisfacción de los estudiantes. Esto puede crear una división entre los administradores y los estudiantes, lo que puede tener un impacto negativo en la motivación y los logros

de los estudiantes.

Según Weick (1976), la cultura organizacional se refiere a creencias, valores y normas compartidas que guían el comportamiento en una organización. Si la cultura organizacional está dominada por la burocracia, puede ser difícil que los estudiantes y el personal educativo se conecten y se sientan motivados para lograr objetivos comunes.

La burocracia administrativa en la educación superior está reduciendo la calidad de la educación. Esto se debe a que los profesores y estudiantes tienen menos tiempo para dedicar a la investigación y la enseñanza debido a la cantidad de trámites que tienen que completar. Además, la rigidez de los procesos de evaluación y acreditación ha dificultado la innovación educativa y el desarrollo de nuevos métodos de enseñanza.

Otro efecto negativo de la burocracia administrativa en la educación superior es la falta de participación y compromiso de profesores y estudiantes en la vida académica. Debido a la abrumadora cantidad de papeleo y procedimientos, los docentes y los estudiantes se sienten desmotivados y alejados de la toma de decisiones y la planificación del currículo.

También influye en la formación de una comunidad universitaria fuerte y comprometida con el desarrollo de la institución.

Para solucionar este problema es necesario un cambio en la cultura organizacional de las instituciones educativas. Se necesita más flexibilidad y menos burocracia, lo que permitirá una mejor gestión del tiempo y centrarse en la investigación y la docencia. Además, se debe promover la participación y el compromiso de todos los miembros de la comunidad universitaria en la toma de decisiones y la planificación de programas.

En conclusión, la burocratización administrativa en la educación superior tiene efectos negativos en la calidad educativa, la innovación pedagógica y la

participación y compromiso de la comunidad académica. Es necesario promover una cultura organizacional más flexible y una menor cantidad de trámites administrativos para mejorar la gestión del tiempo y enfocarse en la investigación y la enseñanza.

Además, es necesario promover la participación y el compromiso de todos los miembros de la comunidad académica para lograr una institución educativa más efectiva y comprometida.

2.2.24 Como afecta la visión tecnoeficientista a la educación superior

La visión de la eficacia de la tecnología en la educación superior se refiere a la creencia de que la tecnología es la solución a todos los problemas de la educación y que su uso puede mejorar significativamente la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Una de las principales críticas a esta visión efectiva de la tecnología es que tiende a enfatizar la tecnología como un fin en sí mismo, en lugar de enfocarse en mejorar la calidad del aprendizaje.

Según Selwyn (2011), la tecnología no debe ser considerada como una panacea para todos los problemas educativos, ya que puede estar limitada por factores sociales, culturales y económicos que afectan su uso y eficacia. Además, la perspectiva de la ingeniería eficaz a menudo no tiene en cuenta la diversidad de necesidades y habilidades de los estudiantes.

Como han señalado Levidow y Carrera (2017), la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación superior puede excluir a los estudiantes que no tienen acceso a ellas o que no las conocen. La visión de la tecnología efectiva en la educación superior es la falta de atención a la interacción y el diálogo entre estudiantes y profesores.

Como señaló Biesta (2017), la tecnología puede reemplazar la relación interpersonal entre estudiantes y docentes, lo que puede tener un impacto negativo

en el aprendizaje significativo.

Las visiones simplificadas e idealizadas pueden tener un impacto negativo en la educación superior si se aplican sin un análisis crítico y una comprensión clara de sus implicaciones.

En primer lugar, una actitud de eficacia tecnológica puede conducir a una dependencia excesiva de la tecnología en detrimento de otras formas de enseñanza y aprendizaje. Como señaló Selwyn (2014), la tecnología puede ser una herramienta valiosa en la educación, pero no debe verse como una panacea para todos los problemas de enseñanza y aprendizaje.

En segundo lugar, una visión de eficiencia tecnológica puede conducir a la adopción indiscriminada de tecnologías que no son adecuadas para la educación superior. Por ejemplo, las tecnologías de aprendizaje automático e inteligencia artificial pueden ser efectivas en algunos contextos, pero su uso en la educación superior plantea cuestiones éticas y prácticas importantes que requieren una cuidadosa consideración como lo expresa Levy & Murnane (2018).

Tercero, una visión eficiente de la tecnología puede conducir a una subestimación de la importancia de la interacción humana en la educación superior. Como señaló Bok (2015), la educación superior no se trata solo de impartir información, sino también de fomentar el pensamiento crítico y las habilidades de razonamiento, lo que requiere una interacción significativa entre profesores y estudiantes.

Cuarto, una visión efectiva de la tecnología puede conducir a la creación de una brecha digital y la exclusión de los estudiantes que no tienen acceso a la tecnología. Como señaló Warschauer (2004), el acceso a la tecnología es desigual para todos los estudiantes y la brecha digital puede exacerbar las desigualdades existentes en la educación.

En resumen, la visión de la eficacia de la tecnología en la educación superior

puede tener efectos negativos sobre la calidad educativa y el aprendizaje significativo. Es importante tener en cuenta la diversidad de necesidades y habilidades de los alumnos, así como la importancia de la interacción y el diálogo entre alumnos y profesores.

La tecnología debe verse como una herramienta complementaria para la enseñanza y el aprendizaje y no como un fin en sí misma.

2.2.25 La crisis del modelo educativo tradicional y la respuesta desde los modelos sociocríticos

La crisis del modelo educativo tradicional se ha debatido durante décadas y se han propuesto diversas alternativas para transformar el sistema educativo y hacerlo más inclusivo y equitativo y adaptarse a las necesidades de la sociedad actual.

Entre estas alternativas se encuentran los modelos de crítica social, que ofrecen una crítica radical de la cultura y las estructuras sociales que subyacen al sistema educativo y brindan una educación liberal que promueva la reflexión crítica y el cambio social.

Algunos de los autores como Freire (1970) han contribuido al desarrollo de los modelos de crítica social en el campo de la educación crítica y liberal. Freire critica en su enfoque pedagógico el modelo de educación bancaria que ve a los estudiantes como receptores pasivos de información y propone una pedagogía basada en el diálogo crítico y la conciencia de la realidad social. Freire sostiene que la educación debe ser un acto de liberación y que el objetivo de la pedagogía crítica es formar personas capaces de tomar parte activa en el cambio social. Otro autor es Giroux (1983) que desarrollo una visión socialmente crítica de la educación como sistema de control social que reproduce la desigualdad y promueve el conformismo y la pasividad. Giroux proporciona una importante formación que fomenta la reflexión y la acción social, y permite a los alumnos cuestionar las estructuras

sociales y participar en la construcción de una sociedad justa y democrática.

Siguiendo este análisis esta Apple (1982) que desarrollo de una perspectiva socialmente crítica en la educación donde la coloca como una herramienta de reproducción de la desigualdad social y ofrece una educación crítica que promueve la refutación, la reflexión sobre las relaciones de poder y el desarrollo de alternativas participativas y democráticas. Apple argumenta que la educación debe ser un acto político y que la pedagogía es importante como herramienta de transformación social. Unido a este análisis esta Darder (1991) con un enfoque de educación sociocrítica, centrando su trabajo en la relación entre la educación y la justicia social.

Finalmente, Peter McLaren (2000) uno de los principales exponentes de la pedagogía crítica y la educación sociocrítica, y que centra su trabajo en la relación entre la educación y la política.

2.2.26 El horizonte educativo decolonial y socio crítico de la educación superior en América Latina

El horizonte educativo no colonial y social crítico en la educación superior latinoamericana responde a la necesidad de cuestionar y transformar los modelos educativos tradicionales que perpetúan la opresión, la desigualdad y la exclusión.

El objetivo es cambiar las estructuras coloniales y desiguales que han dominado la educación en la región. Este enfoque enfatiza la necesidad de una educación intercultural y crítica que fomente la participación de los estudiantes y construya conocimientos desde diferentes perspectivas y saberes.

En América Latina, la educación superior ha sido históricamente un lugar de eliminación y reproducción de las desigualdades sociales. El modelo educativo tradicional ha sido criticado por estar centrado en Europa y alejado de las realidades y saberes locales. En este contexto, surge la propuesta de un horizonte educativo no colonial y social crítico como alternativa a la reestructuración de la educación

superior en América Latina.

Este análisis estudia los horizontes educativos sociológicos y no coloniales, sus principales características y su relevancia para la educación superior en América Latina. Los horizontes y la crítica social de la educación no colonial son propuestas pedagógicas para la superación del carácter colonial del saber y el poder en la educación superior.

La propuesta surgió como respuesta a las críticas al modelo tradicional de educación, que era visto como europeo y desligado de la realidad y el lugar. El horizonte educativo no colonial y social crítico es que la educación debe ser un proceso de construcción de saberes colectivos y críticos que tengan en cuenta la diversidad de saberes y experiencias de los diversos actores que intervienen en el proceso educativo.

Uno de los sellos distintivos del horizonte educativo no colonial y sociocrítico fue la estabilización del saber local y comunitario. Según este enfoque, debe valorarse y respetarse la importancia del saber popular y la ancestralidad reconocida como fuentes de conocimiento en el proceso educativo. Además, busca fomentar una educación crítica y transformadora que permita a los estudiantes desarrollar una conciencia social y política y contribuir a la transformación de sus comunidades.

Otra característica importante de la educación social crítica no colonial es su énfasis en la interculturalidad y el diálogo intelectual. Este enfoque reconoce la importancia de la diversidad cultural y lingüística en América Latina y tiene como objetivo fomentar un importante diálogo horizontal entre las diferentes culturas y conocimientos actualmente disponibles en la región.

La interculturalidad se convierte en un eje central del proceso educativo, buscando revertir la dicotomía local-global y promover una educación respetuosa de la diversidad cultural y lingüística de América. Las perspectivas educativas no

coloniales y las propuestas de crítica social son de gran importancia en la educación superior latinoamericana.

Primero, va más allá de la exclusión y marginación del conocimiento local y comunitario en la educación superior. Según este enfoque, debe valorarse y respetarse la importancia del saber popular y la ancestralidad reconocida como fuentes de conocimiento en el proceso educativo.

Esto permite un diálogo crítico y horizontal entre los diferentes tipos de conocimiento existentes en la región. Además, al enfatizar la interculturalidad y el diálogo de conocimientos, la educación superior puede superar la dicotomía entre lo local y lo global.

La interculturalidad se vuelve central en el proceso educativo. Aquí hay algunos autores relacionados con este tema. Quijano (2005) que busca con sus análisis centrar el carácter colonial del poder y el saber en América Latina y defender la descolonización como proceso político, social y educativo.

Entre sus mejores obras se encuentran *La colonialidad del poder, El centrismo en Europa y América Latina* (Quijano, 2000) y *Problemas y horizontes: De la dependencia estructural histórica al carácter colonial/no colonial del poder* (Quijano, 2010). Boaventura de Souza Santos: Es uno de los principales teóricos de la epistemología sureña y la justicia cognitiva, centrándose en defender la educación crítica, el multiculturalismo y la descolonización.

Entre sus mejores trabajos se incluyen *la Universidades en el siglo XXI: por la reforma democrática y la liberación de las universidades* (De Souza Santos, 2005) y *Epistemología del Sur* (De Souza Santos, 2014), entre otros.

Catalina Walsh: Su trabajo se centra en la crítica del colonialismo del conocimiento y la defensa de una educación multicultural, multilingüe y descolonizada. Sus trabajos más notables incluyen: *Cruz y cultura, Estado y sociedad: (des) colonialismo moderno* (Walsh, 2009) y *Pedagogía colonial:*

protestas insurgentes de reexistencia y revivir de Walsh (2016).

Ramón Grosfoguel: Su trabajo se centra en la crítica colonialista del poder, el conocimiento y la existencia mientras defiende la educación y la política internacional no colonial y transmoderna. Sus trabajos más notables incluyen Descolonización del universalismo eurocéntrico: un punto de inflexión decolonial (Grosfoguel, 2007) y La estructura del conocimiento en las universidades occidentales: conservantes, racismo y sexismo/heterosexualidad” (Grosfoguel, 2013).

María Lugones: Su trabajo se centra en criticar el colonialismo de género y abogar por la educación feminista, el antirracismo y la descolonización. Entre sus mejores trabajos se encuentran Hacia la crítica de las razones no coloniales (Lugones, 2008) y Hacia el feminismo no colonial (Lugones, 2010).

Mabel Bellucci: Académica argentina que desarrolló una propuesta pedagógica para la educación superior desde una perspectiva crítica y no colonial. Su libro Pedagogía no colonial en las universidades latinoamericanas (Bellucci, 2015) es una referencia importante en este tema.

Nelson Maldonado-Torres: filósofo puertorriqueño que estudia la teoría no colonial y critica el colonialismo moderno. Su libro La descolonización y la transformación de la descolonización (Maldonado Torres, 2016) es un importante referente para revisar los horizontes de la educación decolonial en América Latina.

2.2.27 Proceso y etapas de la decolonización de la educación superior en América Latina

El proceso de descolonización de la educación superior implica una serie de cambios profundos en la estructura, los contenidos y los métodos de enseñanza. Es importante en este proceso reconocer a la colonialidad del saber como una etapa del colonialismo y la modernidad occidental que han impuesto el saber y los

métodos educativos.

Autores como Mignolo (2007) y Dussel (1998) han abordado el tema desde la perspectiva de una crítica al eurocentrismo y al carácter colonial del conocimiento incorporando a su análisis el concepto de decolonización del lenguaje lo que implica un replanteamiento crítico de los discursos y prácticas lingüísticas que recrean el colonialismo y la construcción de nuevas formas de expresión que acogen la diversidad cultural. Otros autores como Anzaldúa (1987) y Lander (2014) abordan un enfoque centrado en la creación de nuevos lenguajes y la valorización de las lenguas originales.

Actualmente autores relevantes son Catherine Walsh y Walter Mignolo se han enfocado en procesos como la descolonización del currículo, revisando de forma crítica los contenidos, métodos y prácticas docentes para reflejar la dominación y la exclusión cultural. Esto ha implicado desarrollar una consideración crítica de las formas de producción y validación del conocimiento, así como la incorporación de nuevas perspectivas y métodos de investigación que incorporen las voces y experiencias de grupos históricamente marginados.

Finalmente, autores como Boaventura de Souza Santos y Paulo Freire, trabajaron en las propuestas ``Epistemología de la Liberación" y ``Pedagogía Crítica de la Liberación".

2.2.28 Propuesta de hoja de ruta para la reforma decolonial del modelo educativo de educación superior en América Latina

Para este tema se desarrolló una hoja ruta para la reforma decolonial del modelo educativo de educación de América Latina y se definen las etapas, acciones y referencias de autores que respaldan el proceso.

Tabla 4.

Hoja de ruta para la reforma decolonial del modelo educativo de educación superior en América Latina.

Etapa	Acciones	Autores
Diagnóstico	Análisis crítico de las estructuras y prácticas institucionales	Boaventura de Sousa Santos (2010), Nelson Maldonado-Torres (2016), Catherine Walsh (2012)
Planificación estratégica	Definición de objetivos, metas y estrategias de transformación	Walter Mignolo (2011), Aníbal Quijano (2000), Frantz Fanon (1961)
Descolonización curricular	Revisión crítica y transformación de los planes de estudio y contenidos educativos	Paulo Freire (1970), Catherine Walsh (2012), Linda Tuhiwai Smith (1999)
Descolonización del lenguaje	Revisión crítica de los discursos y prácticas lingüísticas	Gloria Anzaldúa (1987), Eduardo Lander (2014), Mabel Moraña (2010)
Descolonización del acceso y la participación	Transformación de los criterios de ingreso y admisión a la educación superior para incorporar la diversidad cultural y social. Fomento de la participación y liderazgo de grupos históricamente marginados.	Paulo Freire (1970), Enrique Dussel (2014)
Descolonización de la extensión y vinculación con la sociedad	Revisión crítica de las prácticas de extensión y vinculación con la sociedad para incorporar perspectivas y necesidades locales y regionales. Fomento de la colaboración y concreción de conocimientos con comunidades y organizaciones.	Arturo Escobar (2011), Catherine Walsh (2018)
Descolonización de la evaluación	Revisión crítica de los criterios y prácticas de evaluación que reproducen la colonialidad y la discriminación. Incorporación de criterios y prácticas evaluativas justas, inclusivas y contextualizadas.	Boaventura de Sousa Santos (2007), Néstor García Canclini (2019)
Descolonización de las relaciones de poder	Revisión crítica de las estructuras y prácticas institucionales que reproducen la desigualdad y el racismo	Nelson Maldonado-Torres (2016), María Lugones (2010), Aníbal Quijano (2000)
Descolonización de la investigación	Revisión crítica de los métodos y paradigmas de investigación	Linda Tuhiwai Smith (1999), María Lugones (2010), Walter Mignolo (2011)
Implementación	Incorporación de cambios en las prácticas y estructuras	Catherine Walsh (2012), Boaventura de Sousa Santos (2010), Walter Mignolo (2011)
Evaluación y seguimiento	Monitoreo y evaluación de los cambios implementados	Paulo Freire (1970), Catherine Walsh (2012), Boaventura de Sousa Santos (2010)

Nota: Hoja de ruta para la reforma decolonial del modelo educativo de educación superior en América Latina (creación propia, 2023)

Es importante mencionar que este cuadro es solo una propuesta y que el proceso de reforma decolonial de la educación superior es un proceso complejo y multifacético que requiere la colaboración y participación diversos sectores sociales,

académicos y políticos.

2.2.29 Horizonte de cambio educativo y su transitar a la decolonización del modelo educativo socio crítico de educación superior.

En las últimas décadas ha habido un creciente interés por transformar los modelos educativos tradicionales hacia enfoques más críticos y no coloniales, especialmente en la educación superior latinoamericana.

Este proceso ha sido denominado 'Horizonte de Transformación Educativa' y ha producido un modelo sociocrítico destinado a decolonizar la educación y promover la justicia social. Una de las características clave de la transformación del horizonte educativo es repensar críticamente los modelos educativos tradicionales y explorar nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje que incorporen perspectivas y conocimientos diversos y no coloniales.

Esta revisión crítica debe tener lugar en múltiples niveles, desde el currículo hasta las relaciones de poder y la investigación. En el área curricular, se propone una revisión crítica y transformación de los currículos y contenidos educativos para incorporar miradas y saberes diversos y no coloniales.

2.2.30 Matriz del proceso decolonialidad de la educación superior en América Latina

A continuación, se presenta una tabla que resume las etapas del proceso de decolonialidad de la educación superior en América Latina, junto con algunos autores y referencias APA que han contribuido a la reflexión crítica y la construcción de alternativas decoloniales en la educación:

Tabla 5.

Matriz del proceso decolonialidad de la educación superior en América Latina

Etapas del proceso de decolonialidad de la educación superior	Autores
1. Identificación crítica de la colonialidad del saber y el poder en la educación superior	Boaventura de Sousa Santos (2010), Walter Mignolo (2011), Aníbal Quijano (2000), Catherine Walsh (2012)
2. Reconocimiento y valoración de los saberes y conocimientos de los pueblos originarios y de las culturas marginadas	Gloria Anzaldúa (1987), Paulo Freire (1970), Enrique Dussel (1993), Arturo Escobar (2011)
3. Construcción de nuevos modelos pedagógicos y curriculares que promuevan la equidad y la justicia social	María Lugones (2010), Nelson Maldonado-Torres (2016), Linda Tuhiwai Smith (1999), Ramón Grosfoguel (2016)
4. Construcción de redes y alianzas para la transformación social	Boaventura de Sousa Santos (2014). Epistemologies of the South: Justice against epistemicide. Routledge.
5. Implementación de políticas públicas que promuevan la educación superior decolonial y socio crítica	Nelson Maldonado-Torres (2016). Outline of ten theses on coloniality and decoloniality. In Coloniality of Diasporas: Rethinking Intra-colonial Migrations in a Pan-Caribbean Context (pp. 23-48). Palgrave Macmillan.
6. Creación de redes de colaboración y solidaridad entre universidades y movimientos sociales	Arturo Escobar (2011). Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Universidad Javeriana.
7. Incorporación de la perspectiva de género y la lucha contra la discriminación en la educación superior	María Lugones (2010). Toward a decolonial feminism. Hypatia, 25(4), 742-759.
8. Implementación de enfoques y prácticas pedagógicas críticas y decoloniales	Arturo Escobar (2011). Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Universidad Javeriana.
9. Desarrollo del pensamiento crítico y la conciencia social	Paulo Freire (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.
10. Fomento de la investigación y producción de conocimientos críticos y alternativos	Raúl Prebisch (1950), Enrique Leff (2006), Aníbal Quijano (2000), Walter Mignolo (2003)
11. Incorporación de la perspectiva decolonial en la gestión y la gobernanza de las instituciones de educación superior	Catherine Walsh (2013), Walter Mignolo (2011), Nelson Maldonado-Torres (2016), Arturo Escobar (2011)
12. Consolidación de la decolonialidad como horizonte de cambio educativo	Walter Mignolo (2011). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En E. Lander (Ed.), La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas (pp. 31-63). CLACSO.
13. Consolidación de una comunidad académica comprometida con la transformación social y la construcción de una sociedad más justa y equitativa	Paulo Freire (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.

Nota: *Matriz del proceso decolonialidad de la educación superior en América Latina (creación propia, 2023)*

Es importante señalar que este cuadro no es exhaustivo ni excluyente, y que existen muchos otros autores y referentes que han contribuido al proceso de descolonización de la educación superior latinoamericana. Además, las fases presentadas son interdependientes y complementarias entre sí, creando un proceso dinámico y en constante evolución.

Finalmente, este diagrama matricial ilustra diferentes etapas en el desarrollo del pensamiento crítico-social en la educación superior latinoamericana, desde la identificación del carácter colonial del saber y el poder hasta el fortalecimiento de la descolonización como horizonte de transformación y proceso educativo.

2.3 Contextualización de la investigación

- Modelo educativo

La Facultad de Humanidades de la USAC está centralizada en un curriculum que encripta el conocimiento y lo aísla del mundo del conocimiento plural y cercano, por lo que es urgente una reforma curricular que descentralice el conocimiento y lo democratice con el apoyo tecnológico del modelo TPACK.

Tres son las plataformas o planos en los cuales se puede vislumbrar la Universidad (Facultad) según Eduardo Restrepo (2018). El primero de ellos, es que la universidad (Facultad) está construida por los sistemas científicos y el conocimiento de expertos (docentes o investigadores) en su pretensión de sistematicidad y de verdad absoluta.

El segundo, desde la perspectiva de la modernidad tiene que ver con la universidad (Facultad) privilegia sobre otros aspectos el saber, con lo cual se naturaliza un pensamiento que no tomar en cuenta el pensamiento ancestral o autóctono, por carecer bajo la perspectiva academicista de valor y rigor académico. Finalmente, el tercer plano hace énfasis en cómo el establecimiento universitario (facultativo) se encuentra inserto en una geopolítica del conocimiento articulada como un aspecto del sistema mundo, es decir, un sistema que homogeniza y admite la diversidad de ideas.

Rediseñar curricularmente el modelo educativo vigente de la universidad (Facultad), requiere de un giro de un modelo centralizado de la universidad (Facultad) por uno decolonial y abierto, flexible e incluyente que supone la descentración de los modelos eurocéntricos o nortecéntricos por modelos de

reconocimiento de lo local y su valor en la generación de conocimiento válido y pertinente.

Se requiere de una acción permanente y sistémica que revise las propuestas, procesos y acciones que se conectan con las fuerzas históricas y culturales de modelos tradicionales, De una lógica centrada en un pensamiento de apartados o de cajones, que protocolizan los aprendizajes convirtiéndolos en saberes objetivados sin variabilidad o respuesta a las demandas del mundo comunitario o local del estudiante.

- Unidireccionalizar el conocimiento

La FAHUSAC ha conservado en su currículo oculto sistemas científicos y conocimientos basados en una lógica de expertos sobre el conocimiento que ha generado un enfoque de verticalización y linealización de sus procesos educativos.

Definiendo el término centralidad del saber para razones de este estudio, como lo plantea Aníbal Quijano (2000) la centralidad es la lógica que subyace en el colonialismo es decir su episteme y sustancia, se mantienen vigentes incluso hasta nuestros días, concebida como el lado oscuro e inmanente de la modernidad globalizada.

Siguiendo el análisis de Boaventura es importante situar ¿dónde? está el conocimiento y ¿cómo? este conocimiento en clave decolonial nos ofrece una oportunidad para descentrar el saber de ese poder hegemónico y situarlo en un contexto más cercano y propio del estudiante, más comunitario, más cultural y más glocal; lo que nos hace preguntarnos desde donde se produce el conocimiento que importa y por tanto el mismo será un pensamiento que se valida dependiendo quien o con quienes se produce, construyen, articulan y socializan.

Desde esta perspectiva, el conocimiento debe ser pensado no sólo en los registros más obvios como el de un orden económico o político mundial, sino que también pasa por aspectos más sutiles como las configuraciones culturales o,

todavía más específicamente, el establecimiento facultativo y su circuito de conocimiento hegemónicos.

Desde el análisis del conocimiento, estos campos suponen una red de relaciones de flujos y jerarquías, donde unos establecimientos universitarios del mundo se encuentran mejor posicionados que otros, para definir los términos y las condiciones de las discusiones al interior de cada campo de conocimiento, marginalizando en los contextos universitarios según el contexto y sustrato social al que atienden; la FAHUSAC debe verse en su acción educativa como un modelo abierto, flexible e interconectado con la realidad local desde una pedagogía crítica y socio histórica apoyada por un modelo tecnológico que reconoce el contexto como el TPACK

CAPITULO III: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

3.1 Contextualización del problema de investigación

Los hechos o datos en los que se basa la propuesta están dados en una urgente reforma educativa del enfoque prevaleciente de formación educativa en la FAHUSAC. Es por ello por lo que un tema de este tipo se hace necesario no solo en lo teórico epistemológico, sino en su aporte a la transformación de un modelo educativo que desfigura la identidad de la FAHUSAC y la aleja de su razón social con los más necesitados. Finalmente, siguiendo el análisis de Cejas, Navío, & Barroso (2016) este trabajo de tesis se apoya en el modelo tecnológico como TPACK, ya que es clave no solo en lo tecnológico sino en el enfoque que representa a nivel pedagógico mismo que se requiere en el estudio por su valor de transformación paradigmático.

El modelo tecnológico TPACK (Conocimiento Técnico Pedagógico del Contenido) identifica los tipos de conocimiento que el docente necesita dominar para integrar las TIC de una forma eficaz en la enseñanza que imparte y desarrollar una integración eficaz de la tecnología en la enseñanza y los conocimientos del contenido tratado, de la pedagogía y de la tecnología, pero siempre teniendo en cuenta el contexto educativo particular en el que se aplica.

El modelo sociocrítico en la universidad es una perspectiva teórica y práctica que ha adquirido relevancia científica en el campo educativo. Este enfoque se basa en la comprensión de la educación como una práctica social y política que debe considerar las desigualdades y conflictos presentes en la sociedad.

A través de la investigación y la reflexión crítica, el modelo sociocrítico busca promover una educación más inclusiva, equitativa y comprometida con la transformación social.

Autores como Paulo Freire han sido fundamentales en la consolidación del modelo sociocrítico en la educación. En su obra "Pedagogía del Oprimido" (1968),

busca con su propuesta que los estudiantes desarrollen su conciencia crítica y participar activamente en la construcción de su propio conocimiento y en la transformación de su realidad. Badilla, Ramírez, Rizo Cuadra, & Rojas Acevedo (2014) citando a Paulo Freire enfatizan sobre la importancia de la praxis, es decir, la integración entre la acción y la reflexión, como una forma de empoderar a los estudiantes y promover su compromiso con el cambio social.

Giroux (1983) analiza la relación entre educación y poder, argumentando que la educación no es neutral, sino que refleja y perpetúa las relaciones de poder existentes en la sociedad. Giroux aboga por una educación crítica que desafíe las estructuras de opresión y promueva la justicia social.

El modelo sociocrítico en esta tesis cobra relevancia desde una perspectiva científica porque cuestiona las prácticas educativas tradicionales y busca promover una educación más justa, equitativa e inclusiva. A través de la reflexión crítica y el análisis de las estructuras de poder presentes en la educación, este enfoque contribuye a una comprensión más profunda de los desafíos y posibilidades de transformación en el ámbito educativo y social.

Siguiendo el análisis de Tomalá (2018) quien hace un acercamiento al modelo educativo como es el sociocrítico, como un conjunto de concepciones propias de la sociedad en la que se proyecta la práctica educativa, modelo aplicado en la Escuela de Postgrado de la Facultad de Humanidades con integración del modelo tecnológico TPACK.

Para ello se tuvo que plantear varias preguntas que permitieran saber cómo comenzar la investigación, que según Pinto (2018) son herramientas a utilizar en un universo de procesos de investigación dentro de un paradigma cualitativo de tipo sociocrítico, la elección de la metodología fue crucial para esta para este proceso de tesis doctoral. Finalmente se decidió utilizar el enfoque siguiendo a Páramo (2015) sobre la Teoría Fundamentada por las siguientes razones:

Es importante reconocer que la Teoría Fundamentada es como un faro que guía a los investigadores hacia aguas desconocidas de los estudios que la utilizan.

A diferencia de otras metodologías que dependen de teorías preexistentes, la Teoría Fundamentada exige sumergirse directamente en el océano de datos y experiencias sin prejuicios, confiando en que las respuestas a las preguntas tanto de la entrevista a profundidad como del grupo focal utilizados como herramientas de captación de información estaban ocultas en las profundidades y experiencias de las personas que participaron en la investigación.

Era importante descubrir la teoría a medida que se investigaba, como lo expresaron Glaser y Strauss (1967), es el corazón de la Teoría Fundamentada. Esta metodología permitió estructurar cuidadosamente teorías desde lo expresado en los datos recopilados en el campo. En lugar de encajar datos en marcos teóricos existentes, se estaba moldeando teorías que se adaptaran a la forma única de los datos encontrados.

Esto permitió estructurar una propuesta que al final surgió de la interacción creativa con el material teórico disponible, las informaciones de investigaciones diversas y las vivencias de los participantes en la misma.

Además, la Teoría Fundamentada fue como un sistema metodológico altamente adaptable que se pudo utilizar en una variedad de campos teóricos y contextos de investigación que la investigación exploró. Citando a Corbin y Strauss (2008) esta metodología no se limita a un tipo específico de pregunta de investigación ni a un alcance particular.

Uno de los aspectos más atractivos de la Teoría Fundamentada fue la habilidad para desarrollar una teoría que es sensible al contexto de la FAHUSAC desde un campo de investigación que es propio de ella, su modelo educativo sociocrítico educativo. La Teoría fundamentada buscó encontrar lo esencial de este trabajo de investigación. Como Charmaz (2006) explica, nuestras teorías deben ser maleables, capaces de adaptarse a las realidades cambiantes de las situaciones de investigación.

La Teoría Fundamentada también permitió investigar fenómenos complejos que me invitaron a comprender la complejidad de las experiencias humanas y las

realidades sociales que se derivan de la aplicación de un modelo educativo como el sociocrítico. Esta metodología, como destacan Denzin y Lincoln (2018), orienta ir más allá de lo evidente y lo superficial para obtener una comprensión profunda y diversa.

Finalmente, cuando se habla de rigor en investigación. La Teoría Fundamentada fue un marco conceptual confiable en el proceso de construcción de la tesis doctoral ya que la misma siguió un proceso riguroso de recopilación y análisis de datos que incluyó constantes comparaciones y triangulación. Como afirman Creswell y Poth (2018), el rigor es esencial en la investigación cualitativa, y la Teoría Fundamentada ofrece un marco sólido para garantizar la confiabilidad y validez de nuestros hallazgos.

La teoría fundamentada permitió hacer una constante comparación en el proceso de investigación realizado, utilizando la técnica de la comparación de informaciones teóricas y de campo, conceptos derivados de investigaciones documentales y experiencias de los participantes en el trabajo de campo que se fueron comparando constantemente entre sí y con las informaciones y conceptos del marco teórico previamente elaborado en el capítulo dos de esta tesis doctoral.

Este enfoque ayudó a identificar cuáles fueron los patrones emergentes y relaciones que llevan a la abstracción teórica que a medida que se recopilaban las informaciones en el trabajo de campo se fueron generando conceptos, categorías y subcategorías que representan aspectos clave del estudio de esta tesis doctoral.

Estos conceptos se volvieron en la medida que se profundizaba en el tema central de la tesis, cada vez más complejos en la medida que se desarrollaba la investigación de esta tesis doctoral.

El resultado final fue la culminación de una investigación basada en un enfoque de Teoría Fundamentada que generó la creación de una teoría que explicaba el núcleo central proceso sociocrítico educativo en el modelo curricular de la Escuela de Postgrado de la Facultad de Humanidades con integración del modelo

tecnológico TPACK, teoría que hoy es la base para la comprensión del tema investigado en esta tesis doctoral.

El proceso de recopilación de información y desarrollo teórico fue iterativo, ya que se fue repitiendo muchas veces en la medida que se profundizaba teóricamente a la par de los resultados del trabajo de campo. Como parte de la investigación se regresó al campo para confrontar la teoría para recopilar más datos y mejorar lo planteado en la tesis doctoral.

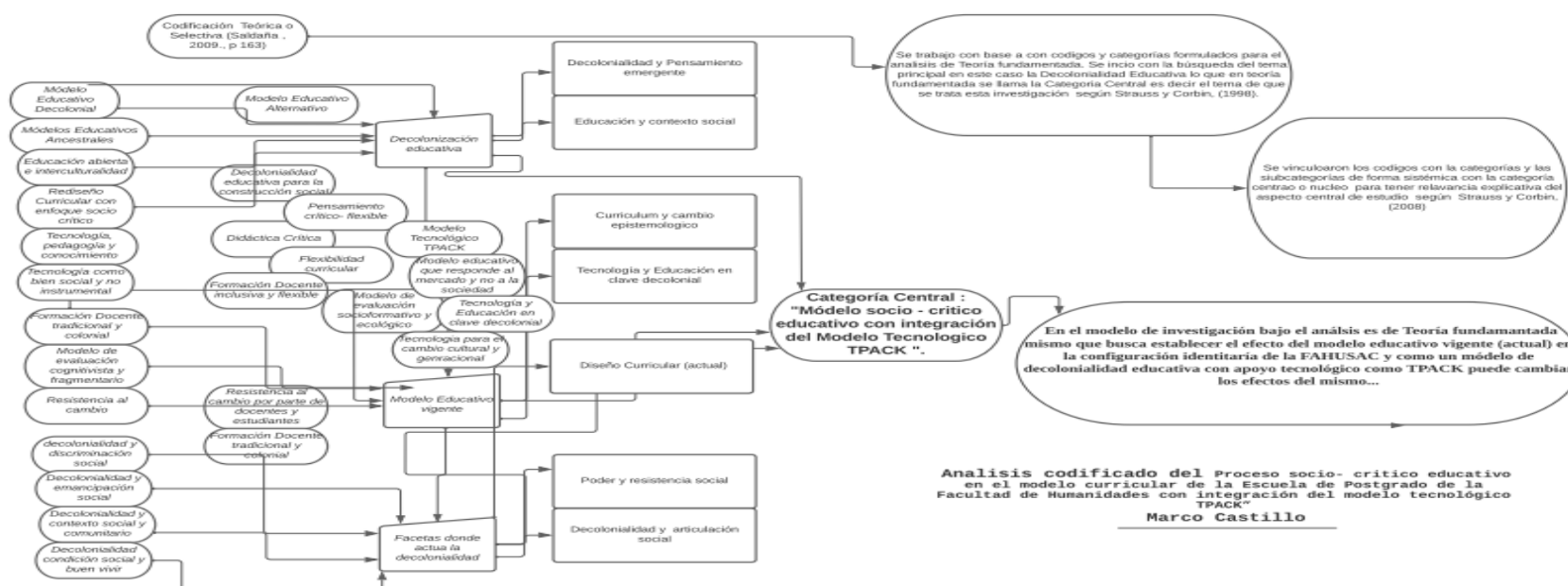
La investigación que se desarrolló permite interpretar de manera conceptual caminos epistemológicos que permitan a otras universidades latinoamericanas decolonizar sus modelos educativos y llevarlos a campos más críticos, reflexivos, participativos y profundamente contextuales en su medio académico, cultural y comunitario.

Resumiendo, se puede decir que la Teoría Fundamentada utilizada en esta tesis doctoral es una metodología de investigación cualitativa que buscó construir una teoría desde datos empíricos y teóricos, basándose en la constante comparación, abstracción teórica y la iteración que se repetía constantemente en la información que fue desarrollándose en las teorías centrales que expliquen procesos académicos de educación superior específicos como en este caso.

.

Figura 1

Codificación teórica de la propuesta de tesis doctoral.



Nota. Figura de creación propia. Adaptada del modelo de Codificación Teórica de Johnny Saldaña, de su libro *Manual de codificación para investigadores cualitativos*, 20

3.2 Análisis de Resultados

3.2.1 Análisis de *subcategorías* y sus definiciones con respaldo de autores

El análisis de subcategorías y sus definiciones fue una parte fundamental de esta tesis doctoral. En esta fase permitió analizar y comprender completamente los conceptos y temas clave que surgieron de los datos tanto en la investigación de marco teórico como las entrevistas en el trabajo de campo. Para afrontar este desafío, se tuvo que basar el estudio en una variedad de estrategias y enfoques que les permitieron identificar y definir subcategorías derivadas de las categorías con mayor precisión. Este proceso fue fundamental para la construcción de un marco teórico sólidamente fundamentado que oriento el trabajo de campo y que contribuyó a una comprensión más profunda del estudio de investigación.

En este contexto, varios autores han discutido la importancia del análisis de categorías y subcategorías en la investigación cualitativa, como Saldaña (2009) quien en análisis de subcategorías y sus definiciones oriento de forma crucial el proceso de investigación cualitativa de esta tesis doctoral, enfatizando en el camino sobre cómo identificar y definir cuidadosamente las subcategorías a través de la creación de definiciones claras para cada una de ellas. Además, Saldaña destaco la importancia de la reflexión constante y la revisión de las subcategorías a medida que avanza la investigación de esta tesis doctoral dando una guía práctica que permitió profundizar en el análisis cualitativo y obtener una comprensión más completa de sus datos obtenidos en el trabajo de campo. A través de su enfoque se estructuro el proceso de análisis de subcategorías de manera efectiva y construir un marco teórico sólido basado en las experiencias y perspectivas de los participantes en la investigación de tesis doctoral.

Otro autor que apoyo el diseño de esta investigación fue K. Charmaz (2006) enfatiza que la creación de subcategorías surge de la necesidad de dividir los datos

en unidades significativas que reflejen las experiencias y perspectivas de los participantes de manera abierta y libre. Por otro lado, Glaser y Strauss (1967), pioneros del desarrollo de la teoría fundamentada, base del diseño de esta tesis doctoral, enfatizaron en la importancia de identificar subcategorías y sus relaciones al construir teorías basadas en datos y evidencia.

A continuación, se realizó un análisis de subcategorías, las estrategias y técnicas involucradas y la importancia de este proceso en la investigación cualitativa de la tesis doctoral. El análisis de subcategorías no sólo enriqueció la comprensión del estudio, sino que también proporciona una base sólida para el desarrollo de teorías y la generación de nuevos conocimientos en diversos campos de investigación futuros en el estudio del modelo sociocrítico no solo de la FAHUSAC sino de otras universidades que lo están o estarán implementándolo.

Educación y Contexto Social (subcategoría emergente) definiremos esta subcategoría con el análisis de Frutos (2013) analiza que en un mundo donde la globalización, el neoliberalismo y el pensamiento único han creado bolsas de marginación y exclusión social, fundamentalmente de las culturas minoritarias, debemos tener confianza en la educación, en general, y en la escuela, en particular, como palancas impulsoras de los procesos democratizadores de inclusión social.

Es importante generar una educación intercultural dentro de un contexto social que no se reduzca a un instrumento coyuntural y discontinuo que sólo signifique un cambio metodológico, sino que se convierta en una modalidad educativa irrenunciable para lograr la inclusión de todas las personas de diferentes sociedades y culturas, donde la educación sea una exigencia de la propia naturaleza del acto pedagógico.

El reto de la convivencia social es intercultural debe aspirar a construir procesos democráticos de inclusión, reduzcan prácticas de racismo y xenofobia en las aulas universitarias, con el fin de hacer propuestas para mejorar la convivencia

social e intercultural a través de la creación de centros educativos inclusivos con pertinencia cultural.

Diseño Curricular (actual) nos apoyamos en esta subcategoría en Fontana (2019) analiza como educación vigente se desarrollen un contexto institucionalizado que permanece bajo la preeminencia del paradigma epistemológico nortecentros o eurocéntrico, el análisis nos interroga por las condiciones de posibilidad para avanzar hacia prácticas pedagógicas liberadoras como las planteadas por Paulo Freire y otros autores decoloniales.

El eje central del concepto educación y su vigencia radica en heridas coloniales como lo plantea la Fontana y que se enmarca en ella actual proceso de globalización hegemónica inflige sobre los actores que intervienen en el campo educativo, concebidos como sujetos epistémicos (re)productores y administradores de un saber nortecentrado o eurocentrado. Asumiendo que los diseños curriculares tienden a funcionar como engranajes fundamentales del norte o eurocentrismo epistémico, estudiando de forma crítica del Diseño Curricular actualmente vigente para educación (incluye la educación universitaria).

El concepto definido pone en evidencia que dicha propuesta de enseñanza vigente, curricularmente diseñada; concede privilegio epistémico a la tradición canónica, al tiempo que silencia otras voces pedagógicas y filosóficas con capacidad para representar, problematizar y experimentar el mundo con arreglo a otros términos, necesidades y aspiraciones sociales.

Es importante superar las modalidades que asume la colonización intelectual en nuestros contextos educativos periféricos, explorando la relevancia social y pedagógica de una concepción decolonial y sociocrítico del saber.

- Modelo Educativo Alternativo, para definir esta subcategoría nos apoyamos en Méndez (2021) analiza la construcción epistémica de una serie de categorías analíticas generales que permitan diseñar, implementar y evaluar diferentes elementos curriculares desde la perspectiva epistemologías emergente.

Esta construcción epistemológica sobre un Modelo Educativo Alternativo se nutre de las prácticas pedagógicas y de múltiples espacios de reflexión colectiva entre actores que habitamos los procesos de enseñanza y de aprendizaje y procuramos sociabilidades “otras” que permitan mayor justicia social, cognitiva, culturalmente pertinentes y espacios educativos más participativos y cooperativos alternativos.

Favoreciendo la construcción de condiciones para que posibilidades “otras” puedan generarse, emergiendo una concepción del curriculum y su diseño desde un espacio de restitución frente a la creación de ausencias que caracteriza a la situación de la vigente de educación.

Curriculum y cambio epistemológico, para definir esta subcategoría nos apoyamos en Guzmán y Pinto, (2004) analizan en el último tiempo como el currículum escolar, paulatinamente, ha presentado cambios significativos en su configuración teórica.

En efecto, la reflexión plantea la existencia de una ruptura epistemológica con el paradigma tradicional del currículum, el que lo comprendía como un diseño elaborado por expertos y desde fuera del aula, lo que nos lleva a reposicionar su conceptualización como un proceso de construcción social, elaborado participativamente, y que se reconstruye a partir de los propios procesos de enseñanza y aprendizaje.

En esta línea, es importante cuestionar los supuestos básicos del constructo tradicional de currículum y generar una resignificación de su episteme, donde los aportes sociocríticos son fundamentales para la comprensión del campo curricular desde una mirada actual y decolonial.

Cultura Tecnológica Decolonial (subcategoría emergente), para definir esta subcategoría emergente nos apoyamos en Kaplún (2019) plantea el concepto de alternativismo expresión que ha tenido un lugar importante en América Latina, en diálogo y conflictos con otras tradiciones en el campo de la tecnología y la comunicación.

Es importante dialogar sobre formas y modos posibles de pensar lo alternativo en tecnología y desarrollar un modelo tecnológico de aprovechamiento social (no solo instrumental) que permita y plantee problemas y debates actuales sobre la tecnología desde una dimensión instrumental o de aprovechamiento social. Los problemas vinculados con los procesos de reforma de la tecnología y la comunicación, los cambios en los contextos tecnológicos y políticos, los debates en las ciencias sociales y las transformaciones que implican en el campo profesional, educativo y comunitario.

Es importante según Kaplan plantearse 3 debates: el funcionalista que ve a la tecnología como una mera herramienta; el crítico que ve a la tecnología desde una visión del poder de estructuras de control que la monopolizan; el culturalista que ve a la tecnología como una crítica al propio modelo crítico que miraba solo dentro del espectro del poder y sus estructuras

Esta visión funcionalista desconocía la presencia de lo popular en lo masivo y las múltiples mediaciones a través de las cuales los medios tecnológicos y como son consumidos y resignificados socialmente, así como la recuperación que los medios y tecnologías que hacen de las largas tradiciones fuertes matrices culturales populares.

Finalmente es amplió el campo de los estudios de la tecnología y comunicación, al explorar los tejidos comunicativos de nuestras sociedades y sus redes, que se anudan en espacios de encuentro como las plazas y mercados, los espectáculos masivos o los centros comerciales.

Poder y Resistencia social, para definir esta subcategoría nos apoyamos en Slater (1992) analiza y advierte la existencia de una crisis en el desarrollo del Tercer Mundo, una crisis que se ha vuelto a tal punto crónica en varias partes de expresada de forma la periferia por algunos escritores hablan de una crisis de la que debemos prestar atención por la persistencia de una crisis en la teoría del desarrollo y sus efectos colaterales en la vida de los ciudadanos particularmente los más pobres y periféricamente marginalizados.

Las teorías y perspectivas críticas han sido sometidas a un proceso de resemantización (procesos inversos y reestudiados); tanto las ideas de impasse, como de fragmentación tienden hoy a aparecer con una regularidad extraordinaria.

Una respuesta a este estado de incertidumbre generalizada ha consistido en afirmar la sustantividad de los movimientos sociales y de resistencia a los diferentes aspectos de la crisis del desarrollo; con la misma vehemencia ha tenido muy buena acogida la tendencia hacia la reafirmación de temas sociopolíticos, educativos y epistemológicos que se van conectando con una crítica a modos de análisis econocéntricos. es importantes poner en discusión temas como: 1) la problemática del desarrollo y 2) los problemas del poder y la resistencia social y las transformaciones educativas con enfoque alternativo.

Decolonialidad y Articulación Social, para definir esta subcategoría se respaldó en autores como: Gimeno, (2012) analiza la propuesta epistemológica del grupo del Proyecto “Modernidad/ Colonialidad/Decolonialidad, donde la modernidad es vista conformando un sistema mundializado de poder que puede ser pensado desde esa fractura, lo que llamamos la herida colonial.

Es posible entonces rehacer la historia desde la pluralidad de experiencias y los saberes de pueblos subordinados y subalternizados históricamente. Estos saberes, después de siglos de supervivencia y resistencia, emergen hoy, indicando las vías de futuros posibles escenarios sociales más allá de las vías agotadas y de las posibilidades que ofrecen el pensamiento moderno y sus críticos desde el renacimiento hasta el posmodernismo, según Mignolo (2003) y cuestionando el conocimiento establecido y casi sacralizado por grupos de poder hegemónico, una descolonización del pensamiento y de la realidad social a través de la articulación social es posible y factible.

Este cambio de la mirada constituye la opción decolonial de Mignolo (2008), Mojica (2007) habla del giro decolonial de Grosfoguel, Restrepo & Martínez (2010). Además, Restrepo (2010) analizó el concepto de inflexión decolonial de Aníbal Quijano y define la misma como la perspectiva del sistema mundo y su patrón de

poder global, en el que se diferencian y jerarquizan las poblaciones del mundo apelando al discurso racial en aras de su explotación capitalista.

Finalmente, Grosfoguel y Mignolo (2008) presentan la genealogía en Proyecto Modernidad/Colonialidad/Decolonialidad cual se asienta el pensar decolonial que se desengancharía del canon occidental, sin por ello reproducir un fundamentalismo tercermundista, pero si un efecto de articulación social desde lo epistémico y lo social.

Decolonialidad y Pensamiento emergente, esta subcategoría de análisis se apoya en Rodríguez (2019) quien define en su investigación el concepto de transepistemologías de los saberes y transmetodologías transcomplejas, desde categorías constitutivas como: antro-poética, religar, complejidad, transdisciplinariedad, descolonización, decolonialidad; entre otras, se analizó la religancia (movilidad que crea relaciones y modifica las formas de relación entre las personas) como práctica emergente en el pensamiento transmoderno, objetivo de la indagación.

La religancia aparece como un desafío de orden: epistémico, ético, político y humano. En lo epistémico, la complejidad creciente de los problemas fundamentales de la humanidad exige, cada vez más, religar conocimientos de distintas disciplinas a través de abordajes interdisciplinarios y transdisciplinarios. En el plano ético, la religancia se manifiesta como el desafío de construir vías de diálogo y comprensión entre individuos, grupos, culturas y sociedades diferentes.

En el plano político, la religancia encarna el desafío práctico de construir estrategias que permitan regenerar el lazo social para volver a ser parte de una comunidad de destino y de un proyecto de futuro compartido; de la tierra patria a la que todos tenemos derecho, esta vez desde los aportes a la humanidad desde el Sur.

En el plano humano y la convivencia, la religancia no puede realizarse sólo en la individualidad; conviene religar en un conjunto de personas en comunidades de aprendizaje, en el campo de acción, científicos que transversalizan interés y

ceden ante la necesidad de religar ideas, aunque antagónicos emerjan con ellos principios de organización. finalmente, la Decolonialidad y pensamiento emergente se basa en ese proceso teórico práctico que contiene religancia o movilidad epistémica.

El objetivo de la reflexividad sobre el corpus de datos permitió pensar críticamente sobre el desarrollo de un proceso de teoría fundamentada confrontando a menudo, desafiando las propias suposiciones personales, y reconociendo hasta qué punto los pensamientos, acciones y decisiones van dando forma a lo investigando y lo que realmente es la realidad.

El análisis de respuestas participantes en las entrevistas a profundidad y el grupo focal, la categoría central y las tres subcategorías, los códigos y subcódigos los memorandos analíticos; favorecieron los datos e incluso una mirada de reconfiguración de los propios códigos desarrollados en cuanto a su enfoque, lo que generó un proceso de reflexión más aterrizado y de propuesta de hoja de ruta más acabada.

El proceso de la escritura del análisis ayudo a trabajar hacia una solución y respuesta al planteamiento de reformar el actual modelo educativo vigente de la FAHUSAC a través de un sistema epistemológico y curricular basado en el concepto de Decolonialidad y el Modelo Sociocrítico Educativo, interpretando el problema de investigación y combinar aspectos que la teoría fundamentada que permitieron responder a una realidad a través del trabajo de campo permitiendo, crear memos analíticos que fortalecieron la teoría fundamentada estableciendo un lugar de trabajo intelectual complejo, generando en lo teórico una correlación con lo que la realidad está dando sobre el tema en estudio.

Con el apoyo tanto de los procesos de validez de contenido como de la validez de constructo se pudo construir una serie de matrices que presentan en diversas formas explicaciones de los códigos y subcódigos y generaron una serie de memorandos analíticos que permitieron un acercamiento que logro la construcción de una teoría fundamentada, que cuenta con una mayor reflexión

teórica que da líneas de análisis y caminos a la construcción de una teoría fundamentada para futuras investigaciones.

El giro decolonial para la FAHUSAC como estrategia de reforma del modelo educativo vigente a través del Modelo Sociocrítico Educativo, apunta al cuestionamiento del modelo vigente de forma intencional o no intencional, generando una reflexión plasmada desde lo teórico y desde lo recabado en campo que se desarrollado un proceso sistemático consciente e inconsciente de descalificación histórica a los conocimientos de los grupos marginados por la academia y la presencia de un racismo epistemológico a los conocimientos ancestrales a los que la FAHUSAC con su propuesta educativa no ha llegado, desvalorando todo lo generado en los márgenes y segregando de forma centralizada repito de forma consciente e inconsciente todo intento de posicionamiento del pensamiento plural y de apariencia no académica de las comunidades, esta realidad se evidencia en los códigos y categorías del estudio y es uno de los aspectos más polémicos de la tesis doctoral.

Los hechos y datos en los que se basó esta tesis están relacionados a la urgente reforma educativa del enfoque prevaleciente de formación educativa en la FAHUSAC, misma que se ha verificado en investigación hecha.

Las decisiones sobre métodos de codificación específicos para este estudio surgieron antes, durante y/o después de una revisión final del corpus de datos y su comparativo con la teoría fundamentada desarrollada en los memos analíticos y el proceso de validez de constructo son válidos y confiables.

Se emplearon las heurísticas interpretativas de Erickson (1986) para componer aseveraciones y para buscar pruebas de confirmación y refutación en el corpus de datos, aproximando la investigación a una interpretación epistemológica y heurística de conceptos y teorías sobre la investigación realizada en la tesis doctoral.

Uno de los resultados más críticos de este estudio ha sido el análisis de datos cualitativos y su interpretación ya que lograr que se entrelazaran los componentes

individuales del estudio llevó varios niveles de análisis y su integración no ha sido fácil, se tornó compleja y meticulosa, explotaría y apasionante.

Se vincularon los códigos con las categorías y las subcategorías de forma sistémica, con la categoría central o núcleo para tener relevancia explicativa del aspecto central de estudio según lo plantea Strauss y Corbin, (2008).

3.2.2 Análisis de resultados por objetivos

Objetivo General:

- El efecto del modelo educativo vigente en la configuración identitaria de la escuela de postgrado de la FAHUSAC el análisis exhaustivo llevado a cabo revela que el modelo educativo actualmente implementado en la FAHUSAC no se alinea con una orientación sociocrítica, sino que exhibe una marcada inclinación hacia paradigmas eurocéntricos y modelos centrados en competencias, como lo demuestran los planteamientos teóricos estudiados y las explicaciones dadas por los participantes en el trabajo de campo.
- El resultado más importante que desde la teoría respalda el objetivo general de la tesis es el desarrollado H. Giroux (2010), cuando cuestiona los modelos educativos que instrumentalizan el conocimiento, adaptándose al mercado y fomentando la individualización, la competencia y la estandarización en la educación superior. este enfoque, se respalda en las entrevistas y grupos focales hechos a los participantes de la investigación.

Objetivos Específicos:

Objetivo Especifico 1

- Un resultado de la tesis es haber analizado el efecto que tiene La centralización del conocimiento en la FAHUSAC, apoyando este análisis en Pierre Bourdieu (1979), cuando cuestiona como los ciertos grupos de poder

monopolizan el saber, perpetuando desigualdades sociales. Este aspecto se resalta como un resultado clave que busca romper con patrones epistemológicos hegemónicos para democratizar el acceso y la creación de conocimiento en la FAHUSAC.

- Otro resultado de este objetivo es La necesidad de diversificar el saber, según Gloria Anzaldúa (1987), es crucial para una pedagogía inclusiva que integre múltiples identidades y saberes, contrarrestando así la hegemonía eurocéntrica en la academia, este aspecto es un resultado que se resaltó en el trabajo de campo como en la generación de la teoría fundamentada de la tesis.

Objetivo Específico 2

- La tesis documentó a lo largo del proceso de investigación la teoría que según Edouard Glissant (1990) marca la “relación y criollización del conocimiento” a través de un marco para entender cómo el modelo educativo de la FAHUSAC puede promover una identidad inclusiva, dinámica y basada en la interconexión de diversas culturas, si se logra una un efecto positivo de la configuración identitaria del estudiante.
- Otro resultado documentado es el respaldado por Bell Hooks (1994), en "enseñar a transgredir", propone que para promover métodos transformativos es necesario transformar la educación de la FAHUSAC una práctica de libertad que fomente la inclusión social, como herramienta para la inclusión e identidad

Objetivo Especifico 3

- John Dewey (1938) aboga por un curriculum participativo que refleje la justicia social y promueva la democracia en la educación, lo cual se alinea con la propuesta de diseñar una hoja de ruta curricular (ver cuadro 4) que transforme el modelo educativo vigente de la FAHUSAC.
- Como parte de esta tesis un resultado es clave es lo planteado por Lev Vygotsky (1978) cuando sugiere cambios epistemológicos en el currículum

permiten un curriculum más constructivista y colaborativo, donde el aprendizaje es un proceso socialmente construido, este aspecto fue resaltado tanto en el trabajo de campo por los diferentes participantes sugiriendo una educación en la FAHUSAC más inclusiva como lo demanda la hoja de ruta curricular (ver cuadro 4).

- Un resultado clave es contar como resultado de la tesis con una hoja de ruta curricular (ver cuadro 4) permite orientar los procesos de cambio de un paradigma centrado en expertos por un paradigma más flexible y abierto que fortalezca la inclusión y la apertura educativa de docentes, estudiantes, expertos y comunitarios diversos

Tabla 6.

Comparación de los factores encontrados en la literatura existente, las implicaciones de modelo sociocrítico educativo, las limitaciones encontradas en la aplicación en contextos universitarios de América Latina y Guatemala. Finalmente, la contribución a esta investigación.

Aspecto a analizar según autor	Limitaciones en Contextos Universitarios Latinoamericanos	Implicaciones del Modelo Sociocrítico Formativo	Implicaciones del Modelo Sociocrítico Formativo en el contexto guatemalteco	Contribución a la Investigación Cualitativa con Teoría Fundamentada
Implicaciones educativas				
Transformación Social (Grosfoguel, 2007)	Resistencia a cambios profundos en estructuras académicas arraigadas.	Promueve la conciencia crítica y la acción hacia la justicia social.	Guatemala tiene desafíos significativos en cuanto a desigualdad y justicia social, lo que hace que esta implicación sea especialmente relevante en el contexto guatemalteco.	Facilita la exploración de perspectivas críticas y transformadoras en la investigación.
Valoración de Epistemologías Marginalizadas (Mignolo, 2011)	Requiere una revisión profunda de currículos y prácticas pedagógicas.	Reconoce y valora conocimientos marginados por la hegemonía occidental.	Guatemala es una nación diversa en términos culturales y lingüísticos, lo que hace que esta implicación sea fundamental para abordar la pluralidad de conocimientos presentes en el país.	Facilita la inclusión de múltiples perspectivas en la construcción de teoría.

Interculturalidad (Walsh, 2010)	Puede encontrar resistencia en estructuras educativas homogeneizadas.	Promueve el diálogo intercultural y la valoración de cosmovisiones diversas.	La diversidad cultural en Guatemala, con su población indígena significativa, subraya la importancia de la interculturalidad en la educación.	Enriquece la investigación al incorporar diversidad cultural y de conocimientos.
Descolonización del Conocimiento (Quijano, 2000)	Puede requerir un cambio radical en la concepción de la educación.	Aboga por cuestionar y superar la colonialidad del saber.	Guatemala tiene una historia colonial y postcolonial compleja, lo que hace que esta implicación sea esencial para desafiar las secuelas del colonialismo en la educación guatemalteca.	Facilita el análisis crítico de las narrativas coloniales en la investigación.
Limitaciones				
Resistencia Institucional (Córica, J. L. 2020)	Adaptar el modelo a prácticas y políticas educativas tradicionales.	Las estructuras universitarias pueden resistirse a cambios profundos.	En Guatemala, las instituciones educativas a menudo enfrentan desafíos burocráticos y culturales que dificultan la implementación de cambios.	Requiere una reflexión crítica sobre las limitaciones institucionales.
Necesidad de Capacitación docente (Padilla Beltrán, J. E., Vera Maldonado, A., & Silva Carreño, W. H. 2013)	Implica un esfuerzo significativo en la formación del personal.	El personal docente y administrativo puede requerir formación adicional.	La inversión en capacitación puede ser limitada en el contexto guatemalteco, lo que hace que esta limitación sea un desafío importante.	Puede enriquecer la formación en investigación cualitativa y enfoques críticos.
Aplicación del modelo sociocrítico en contextos heterogéneos (Carcaud-Macaire, M. 2001)	No puede aplicarse de manera uniforme en toda la región.	Diversidad de contextos latinoamericanos requiere adaptación local.	Guatemala es un país diverso en términos culturales y regionales, lo que implica que las estrategias educativas deben adaptarse a estas diferencias.	Estimula la exploración contextualizada en la teoría fundamentada.

Contribución a la Investigación Cualitativa de esta tesis doctoral				
Diversidad y profundidad de datos en la planificación educativa bajo un modelo sociocrítico (Mora, D. 2011)	Requiere una cuidadosa planificación y adaptación a la metodología.	Genera una necesidad de planificar y adaptarse a metodologías flexibles y abiertas a contextos diversos	Guatemala presenta una rica diversidad cultural y lingüística, lo que enriquece la calidad y la profundidad de los datos en la investigación cualitativa.	Enriquece la construcción de teoría al incorporar múltiples perspectivas.
Enfoque crítico y reflexivo en la investigación educativa (Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García Montejó, S., & Rojas Soriano, R. 2015)	Facilita la incorporación de análisis crítico en la investigación.	Desarrolla procesos de crítica en acción participativa con miras a la construcción de conocimiento colectivo contextualizado	En un contexto donde los retos sociales son significativos, un enfoque crítico y reflexivo es esencial para comprender y abordar las complejidades de Guatemala.	Contribuye a la construcción de teoría sólida y fundamentada en datos empíricos.
Incorporación de perspectivas marginalizadas en programas educativos (Díaz, M., & James, C. 2010)	Ayuda a identificar y cuestionar sesgos y desigualdades en datos.	Identifica los sesgos epistemológicos generados por el colonialismo generando una visión fragmentada de la realidad	En Guatemala, existen voces y perspectivas marginadas, como las de las comunidades indígenas, que son fundamentales para una investigación completa y equitativa.	Fomenta la inclusión de múltiples voces en el desarrollo teórico.
Transformación Social (Grosfoguel, 2007)	Resistencia a cambios profundos en estructuras académicas arraigadas.	Promueve la conciencia crítica y la acción hacia la justicia social.	La propuesta de un modelo sociocrítico educativo en un ámbito como el guatemalteco favorece la justicia social	Facilita la exploración de perspectivas críticas y transformadoras en la investigación.
Valoración de Epistemologías Marginalizadas (Mignolo, 2011)	Requiere una revisión profunda de currículos y prácticas pedagógicas.	Reconoce y valora conocimientos marginados por la hegemonía occidental.	Reconoce y valora conocimientos marginados por la hegemonía colonial que ha vivido el país por más de 400 años	Facilita la inclusión de múltiples perspectivas en la construcción de teoría.

Interculturalidad (Walsh, 2010)	Puede encontrar resistencia en estructuras educativas homogeneizadas.	Promueve el diálogo intercultural y la valoración de cosmovisiones diversas.	Promueve el diálogo intercultural y la valoración de cosmovisiones diversas en un ámbito multicultural y con fuerte presencia de machismo y racismo.	Enriquece la investigación al incorporar diversidad cultural y de conocimientos.
Descolonización del Conocimiento (Quijano, 2000)	Puede requerir un cambio radical en la concepción de la educación.	Aboga por cuestionar y superar la colonialidad del saber.	Aboga por cuestionar y superar la colonialidad del saber y el racismo epistemológico que no reconoce la sabiduría ancestral de los pueblos originarios ni de los grupos marginados	Facilita el análisis crítico de las narrativas coloniales en la investigación.

Nota: Comparación de los factores encontrados en la literatura existente, las implicaciones de modelo sociocrítico educativo, las limitaciones encontradas en la aplicación en contextos universitarios de América Latina y Guatemala. Finalmente, la contribución a esta investigación (creación propia, 2023)

3.3 Análisis del núcleo de la teoría fundamentada

3.3.1 El modelo socio-crítico educativo de la FAHUSAC

En esta tesis se realizó un estudio epistemológico del concepto de educación sociocrítica y su impacto en la estructura social e identitaria de Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos, Guatemala, para abordar el modelo educativo actual y estudiarlo, analizarlo, cuestionarlo y abrir vías de mejora en su implementación.

El propósito del estudio fue transversal pues era desarrollar un análisis curricular, metodológico, sociocrítico e histórico del modelo educativo actual en el año 2023 (período), y proponer una hoja de ruta para el rediseño curricular del modelo educativo actual. Está tecnológicamente respaldado por el modelo TPACK, basado en cambios epistemológicos sociocríticos con fuerte relevancia cultural, inclusión y diversidad, y flexibilidad.

Es importante resaltar que la propuesta contiene una categoría de Decolonización Educativa y en ella se desarrollan dos subcategorías como son Decolonialidad y Pensamiento Emergente y la Tecnología y Educación en Clave Decolonial, al preguntar a los entrevistados en el trabajo de campo estudiantes, docentes y expertos estaban en acuerdo que un proceso educativo basado en un modelo sociocrítico debía contener los elementos de decolonialidad y el uso de un modelo tecnológico acorde a este enfoque por lo que el Modelo Tecnológico TPACK como lo plantea Asencio, García, Redondo & Thoilliez (2017) plantean la idea de generar una auténtica integración de tecnología en el aula exigiendo al docente y estudiante comprender y negociar la interrelación de los tres tipos de conocimiento que configuran la vida escolar: el conocimiento disciplinar, el pedagógico y el tecnológico (Suárez, 2012).

El modelo educativo sociocrítico aplicado en la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos en Guatemala se basa en una perspectiva crítica y de compromiso social de la educación superior. Este enfoque es apoyado por Corbetta

(2019) cuyas ideas se alinean con esta visión y cuyo propósito del autor es reconstruir el itinerario histórico a partir de las producciones académicas provenientes de la perspectiva crítica haciendo énfasis en la interpelación sobre el modelo de desarrollo dependiente y el rol de la educación superior en el modo de producir y reproducir conocimiento.

El núcleo central de la teoría que fundamenta esta investigación se refuerza con el pensamiento de Freire (1970) mismo que influye la pedagogía latinoamericana desde su práctica y reflexiones como educador popular y enfatiza la importancia de la educación como herramienta para la liberación y el cambio social, este enfoque se encuentra plasmado tanto a nivel marco teórico como en las respuestas de los participantes en la fase de campo, reforzando como el enfoque educativo sociocrítico de la FAHUSAC se basa en la construcción de una conciencia crítica y de participación activa de los estudiantes.

Por su parte Giroux (1993) enfatiza la necesidad de una educación crítica que cuestione las estructuras de poder y promueva la conciencia social, este elemento sale en varias respuestas dadas en las entrevistas a profundidad hechas a estudiantes de maestría y doctorado, quienes reflexionan en sus respuestas la necesidad de generar espacios académicos para la reflexión y la crítica constructiva sobre el sistema educativo vigente en la FAHUSAC.

De igual forma los docentes de maestría y expertos externos en el tema, anotan la importancia de cuestionar patrones coloniales como la verticalidad y el uso de modelos más enfocados a la empresa y el trabajo que a la comunidad y sus demandas sociales.

El trabajo de Giroux (1993) aboga por importantes transformaciones pedagógicas que permitan a los estudiantes enfrentar desafíos sociales y políticos, este es otro factor que sale en el análisis de categorías y subcategorías del análisis tanto de campo como teórico, manifestado en las opiniones referentes a generar una transformación que reconozca los elementos de un modelo educativo sociocrítico como el que la FAHUSAC propone y hacer de ellos una práctica educativa permanente desde lo curricular, metodológico y didáctico. Pero sobre todo que esas

transformaciones pedagógicas permitan instalar al estudiante de la FAHUCAC como un gestor de cambio social desde su acción educativa en sus comunidades.

Otro autor que respalda el núcleo central de esta investigación es Chaves (2005) quien analiza el enfoque sociocrítico y se centra una educación superior cuyo papel es la formación de ciudadanos conscientes y activos. Aspecto que se valora en todos los entrevistados tanto estudiantes, docentes y expertos que coinciden en la importancia y el papel de la educación en la construcción de un ciudadano consciente y activo, pero sobre todo plural.

Para Odina & María (1991) el enfoque sociocrítico aboga por una educación que promueva la justicia social y la igualdad en la sociedad con inclusión social, pero sobre todo multicultural. La denominación de educación intercultural alude a una tendencia reformadora en la práctica educativa, y variada en sus metas, con la que se intenta responder a la diversidad provocada por la confrontación y convivencia de diferentes grupos étnicos y culturales en el seno de una sociedad dada. Cabe resaltar el valor depositado en docentes y expertos en la urgente necesidad de que el modelo sociocrítico de la FAHUSAC se integre más a esta categoría de análisis.

Otro autor que respalda el núcleo teórico de esta investigación es Díaz (2021), quien aboga por una educación superior vital en América Latina que fomente la participación de los estudiantes en el cambio social.

Su enfoque es consistente con una visión de la educación que enfatiza la justicia y la equidad, desde las voces de estudiantes no tradicionales, que buscan construir el tránsito que va desde la etapa de escuela a la educación superior, y de acá al mundo del trabajo.

Para ellos su análisis se centra en un cuerpo temático y contextual que presenta los resultados ha realizado desde una doble perspectiva siguiendo el análisis de Muñiz-Terra (2018): sincrónico- temática y diacrónico-temporal.

A partir de los hallazgos encontrados en la investigación teórica y de campo, los entrevistados tanto estudiantes, docentes y expertos externaron la importancia de generar espacios para reflexionar sobre los obstáculos y oportunidades en las trayectorias educativas llevadas por cada estudiante, destacando, entre otras, el

contraste entre las situaciones de discriminación vividas en la etapa de escuela y los dispositivos de integración reflejados tanto en las experiencias universitarias como en sus expectativas y proyectos futuros. Expresiones como lo plantearon los entrevistados

(...) Estamos prácticamente anclados en un tipo de enseñanza en términos de Freire (1970) tradicional, una enseñanza bancaria y de mera transmisión de conocimientos de otros por. Si ni siquiera transmitimos los conocimientos que nosotros producimos, si no. Los conocimientos de otros y allí ya voy entonces. Digamos, planteando que nuestra docencia es una manifestación de los procesos de colonización epistemológica (...) (comunicación personal, 2023).

Implica que la búsqueda de un modelo sociocrítico requiere incorporar una educación centrada en el contexto del estudiante, que salga de las viejas prácticas centralizadas en el saber del docente y decolonice la educación por un proceso sociocrítico activo que incorpore las trayectorias educativas de la realidad del estudiante y rompa todo tipo de discriminación particularmente la discriminación epistemológica que ignora el saber de las culturas de los que proviene los estudiantes.

Estos aspectos resaltan la importancia de la categoría de Facetas donde actúa la Decolonialidad y sus correspondientes categorías de Poder y Resistencia Social y Decolonialidad y Articulación Social; enfatizando en experiencias como la discriminación social por su condición de clase y de origen étnico. Además, la necesidad de que el modelo sociocrítico de la FAHUSAC genere más acciones y enfoques sobre emancipación social, contexto social y comunitario y el enfoque del buen vivir.

Este análisis es clave en el núcleo de un modelo educativo sociocrítico pues demanda atención a la inclusión de estudiantes marginalizados por su realidad económica o procedencia cultural. Expresiones dadas por los entrevistados (...) *Nuestra docencia es una manifestación de los procesos de colonización epistemológica (...) (Comunicación personal, 2023).* Resaltan la importancia de un cambio epistemológico que incluya los saberes comunitarios de los estudiantes y las

narrativas construidas ancestralmente a fin de decolonizar el modelo sociocrítico de la FAHUSAC y liberarlo del colonialismo epistemológico que en la práctica docente sigue vigente.

El modelo pedagógico de crítica social aplicado en la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos en Guatemala se caracteriza por un enfoque holístico y sociocultural como lo indica Úcar (1997) cuando hace referencia a la necesidad de tener una perspectiva integradora, tanto de la concepción sociocultural, como de los modelos de intervención que pueden diseñarse e implementarse en cada realidad sociocultural concreta. En expresiones de los entrevistados (...) *Que ellos vean la ciencia y el conocimiento, como un medio para enriquecerse, sino que como un medio para el servicio social que venimos con la misma filosofía del conocimiento al servicio de la comunidad, conocimiento como bien social (...) (comunicación personal, 2023).* Esto demuestra la necesidad de modificar el paradigma desarrollista en la que muchas universidades (incluso la USAC) han caído y han convertido a la ciencia el conocimiento en una mercancía de mercado y no en un saber que se pueda implementar en cada realidad social como un bien comunitario.

Esto es clave en las respuestas dadas por docentes y expertos pues enfatizan en la importancia de una subcategoría emergente como lo es la Educación y Contexto Social y en ella el reconocimiento de códigos como Modelos Educativos Ancestrales, Educación Abierta, Interculturalidad Socio histórica y ética, todos ellos plasmados en un código como lo es el Rediseño Curricular con enfoque socio crítico.

El núcleo central de esta investigación coincide con los planteamientos que plantea Freire (1970) donde enfatizaba la importancia de una pedagogía que fomente la conciencia crítica y la participación de todos los estudiantes. Su enfoque integrador apuesta por la igualdad de oportunidades educativas para todos y todas las estudiantes. Esto refuerza la expresión de los entrevistados (...) *El docente no puede estar supeditado a intereses políticos, partidarios económicos, sino que debe seguir el rumbo de los intereses científicos y de los intereses de los estudiantes a los que le enseñan, y para eso se necesita independencia intelectual (...) (Comunicación personal, 2023).* Es clave que el modelo sociocrítico de la FAHUSAC desarrolle en los

estudiantes un proceso crítico que les de independencia intelectual y promueva oportunidades educativas, para cada realidad social y cultural en la que se desarrolla adaptando el modelo que ubique como eje central al estudiante, con su historia, comunidad y cultura.

Esto se refuerza en las respuestas dadas por docentes y estudiantes al plantearles la importancia del modelo sociocrítico en la configuración identitaria de la FAHUSAC, respondiendo los entrevistados (...) *que la misma debe colocar al estudiante como centro del proceso y garantizar la igualdad dentro de un Modelo Educativo distinto (...) (comunicación personal, 2023)* como lo plantea el subcódigo Modelo Educativo Alternativo de la categoría Decolonización Educativa.

Para Vygotsky (1978) el papel del entorno sociocultural en el aprendizaje se desarrolla a través de la interacción con otros y la participación en diferentes contextos culturales como es el caso de muchos estudiantes de la FAHUSAC, esto es clave en el núcleo de esta tesis doctoral ya que en la fundamentación teórica y las respuestas dadas por los participantes en el trabajo de campo se enfatiza que una propuesta educativa sociocrítica como el de la FAHUSAC no pierda el elemento sociocultural y su acción participativa.

La incorporación de políticas de inclusión que rompan la barrera que limita la educación, tanto estudiantes, docentes y expertos coinciden en que el modelo educativo de la FAHUSAC debe estar dentro de una subcategoría emergente como es la Educación y el Contexto Social, esto le da a la propuesta de tesis doctoral sustento a la necesidad de generar un Curriculum y Cambio Epistemológico un enfoque educativo pertinente, como lo plantea la subcategoría emergente anterior, que en voz de los entrevistados.

(...) Un modelo es una construcción curricular responde a una propuesta para la gestión de la enseñanza universitaria. Verdad que no es para una sola persona, sino que es para ser adoptada dentro de una política institucional, entonces yo creo que una dificultad es convencer a los tomadores de decisiones. Para transformar y orientar sus políticas institucionales sobre la

enseñanza, sus políticas académicas con sentido social (...) (comunicación personal, 2023).

la política educativa dentro de la FAHUSAC es clave, en cualquier reforma o implementación de una reforma como lo es la instalación de un modelo educativo como el sociocrítico; pero, esto requiere ver a la política educativa en un sentido social y de pertinencia cultural, comunitaria e histórica, sin racismos epistemológicos.

Citando a García, Higuera-Rodríguez & del Mar García-Vita, (2021), se busca conseguir que las instituciones educativas de educación superior respondan a las demandas sociales y los imperativos legales como seña de calidad y excelencia es un reto presente en la actualidad.

En esta tesis doctoral se enfatiza como una de las categorías conocer la relación entre autonomía pedagógica e inclusión en el ámbito de la educación superior universitaria, generar un proceso de autonomía pedagógica requiere un elemento promotor de la inclusión como una cuestión de calidad educativa y responsabilidad social. Dicho en la voz de los entrevistados (...) *En la conferencia mundial sobre educación superior, el debate es entre la educación. Cómo bien de mercado. Versus la educación como bien común (...) (comunicación personal, 2023)* significa que, para los estudiantes y docentes generar un modelo educativo que les dé más autonomía pedagógica e inclusión los hace participar en una educación abierta y flexible que responde a un enfoque de flexibilidad curricular y de pensamiento crítico flexible como los subcódigos de la categoría Decolonización Educativa lo plantean, pero sobre todo la hace una educación que busca el bien común.

Existe una desconexión entre la normativa y su implementación práctica, poniéndose de manifiesto la necesidad de una formación del profesorado y el establecimiento de un diseño universal en pro de la educación superior inclusiva como parte del ejercicio de su autonomía pedagógica institucional. Los docentes entrevistados manifiestan que es necesaria una mayor práctica pedagógica que refleje lo que normativamente se dice en la propuesta del modelo sociocrítico de la FAHUSAC, en palabras de los entrevistados

(...) plantear un modelo lo suficientemente flexible y lo suficientemente direccionalidad de direccionalidad. Por verdad de ese proceso de aprendizaje, como, por ejemplo, tiene que ser un modelo flexible, significa que se puedan adecuar los procesos de enseñanza a las realidades locales, las realidades regionales y la realidad es nacional que son diferentes escalas (...) (comunicación personal, 2023)

Lo externado se refuerza claramente en otro entrevistado

(...) estamos prácticamente anclados en un tipo de enseñanza en términos de Freire tradicional, una enseñanza bancaria y de mera transmisión de conocimientos de otros por. Si ni siquiera transmitimos los conocimientos que nosotros producimos, si no. Los conocimientos de otros y allí ya voy entonces. Digamos, planteando que nuestra docencia es una manifestación de los procesos de colonización epistemológica (...) (entrevista personal, 2023).

Estas dos respuestas nos dan un llamado a la importancia de un cambio de modelo que normativamente es claro pero que en la práctica no genera un Modelo Educativo Alternativo de educación como lo plantea un subcódigo de la categoría Decolonización Educativa.

Las implicaciones de este trabajo de investigación es generar desde la FAHUSAC y su modelo educativo sociocrítico, cambios tanto en la gestión educativa como en las políticas educativas que limitan por momentos la implementación del modelo educativo sociocrítico, en palabras de los entrevistados

(...) las respuestas de la Universidad van por otro lado, por eso es que los cambios curriculares en las universidades casi nunca son pertinentes porque no responden a las realidades, porque la realidad va cambiando, va cambiando rápidamente y las universidades no tienen esa capacidad de respuesta a eso entonces, como profes estamos limitados a la política de turno (...) (entrevista personal, 2023).

Esto nos lleva a la urgente necesidad de generar cambios en las políticas educativas que limitan la implementación de un modelo sociocrítico como el de la FAHUSAC y abrir la propuesta a las voces de los protagonistas del modelo educativo en gestión.

En resumen, el modelo de Sociocrítico Educativo de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos, Guatemala se basa en una pedagogía crítica inspirada en un enfoque sociocrítico que tiene como objetivo empoderar a los estudiantes para que sean agentes de cambio social y promover una educación superior que contribuya a la justicia y la igualdad en la sociedad guatemalteca. Tal como lo plantearon los entrevistados

(...) el modelo por competencias tiene. Una serie de, digamos, una variante y algunas variantes son muy interesantes, pero en esencia los fundamentos teóricos de ese enfoque por competencias siguen siendo, por una parte, el conducto. Y, por otra parte, una forma de entender el constructivismo y, fundamentalmente, el pragmatismo (...) (comunicación personal, 2023).

Esto implica que la incorporación de un modelo sociocrítico implica una forma de empoderar al estudiante y docente de manera que ambos sean agentes de cambio social.

Incorporar modelos formativos de crítica social en la educación superior es crucial para promover una enseñanza y un aprendizaje que desafíen las estructuras de poder, reconozcan la diversidad cultural y promuevan la justicia social. Desde una perspectiva decolonial, este enfoque adquiere más significado ya que apunta a cuestionar la influencia del colonialismo y el eurocentrismo en la educación, en voz de los entrevistados

(...) a nivel latinoamericano muchas universidades que se quedan encerradas en sus muros. Son universidades intramuros. Y tienen el enorme problema no dialogan con la sociedad. Entonces la sociedad está ahí afuera y hay un tipo de demandas sociales que se están desarrollando. Pero las respuestas de la Universidad van por otro lado, por eso es que los cambios curriculares en las universidades casi nunca son pertinentes porque no responden a las realidades sino a las fuerzas de poder que controlan las reformas y cambios (...) (comunicación personal, 2023). Romper con estructuras de poder que alejan a la universidad de su función social y hacen de un modelo sociocrítico como el de la FAHUSAC, un discurso pedagógico consecuente pero ausente de la

realidad social y obligan a generar un modelo curricular que en la práctica sea problematizador y que busque una implementación educativa abierta que trascienda los muros de la universidad.

La descolonización del conocimiento (Quijano, 2000) sostiene que la educación tradicional se utilizó como medio de dominio colonial. La importancia del modelo sociocrítico radica en su capacidad para desafiar las narrativas eurocéntricas y facilitar la descolonización del conocimiento. Esto lo plantea un entrevistado cuando nos responde

(...) ¿El tema del tiempo, ¿verdad? El tiempo del estudiante. ¿El estudiante cómodo verdad, ¿EH? Solamente. Dar el mínimo sin que le pida. Necesito más de reflexión. Sería una de las grandes dificultades. Es esto que mencionaba tal vez en algún momento que experimente el estudiante como que. ¿Está atomizado? ¿El conocimiento verdad? Y tal vez el tema de la reflexión (...)
(entrevista personal, 2023)

Por su parte Mignolo (2011) enfatiza la necesidad de evaluar y reconocer epistemologías y conocimientos localmente marginados. El modelo formativo de crítica social promueve la inclusión de diversas perspectivas y opiniones en la educación superior y puede contrarrestar la supremacía eurocéntrica del conocimiento.

Esto lo plantea en voz de un entrevistado

(...) Voy a dar un perfil ahí, dice que primer lugar, yo no soy teórico en estas cuestiones. Y diría, pues. Una característica de tanto docentes como estudiantes, es que estén conscientes de la realidad que vive, ¿verdad? Porque si no están conscientes de la verdad que vive, de que sirve estar dando teoría y actividades psicoactivas si no saben. por qué, para qué y cómo van a transformarla entonces, eso que estén conscientes de las condiciones en que se vive actualmente (...) (entrevista personal. 2023).

Este análisis lleva a la importancia de tener una propuesta sociocrítica que no solo cuente con una epistemología, sino que de voz a los marginados del sistema de educación superior.

El cambio social según (Grosfoguel, 2007) se da cuando la educación superior se convierte en una herramienta para el cambio social y la justicia global. El modelo de crítica social formativa permite a los estudiantes analizar críticamente las estructuras de poder y trabajar para construir una sociedad más justa e igualitaria.

Esto lo enfatizan los entrevistados en el grupo focal (...) *actualmente todavía la educación no llega a muchos, el perdón, la tecnología todavía no está llegando a muchos lugares. Entonces yo sí me veo en un pueblito retirada* (...) (entrevista en grupo focal, 2023) unido a esto la respuesta otro entrevistado

(...) ahora reto frente a otros también, que tiene las mismas costumbres, porque los estudiantes están acostumbrados a una forma de aprender. Y si usted les propone otra nueva, muchos no encajan en esta otra nueva porque el conservadurismo, no solo del docente. Usted puede ver también qué del estudiante y la institución, en el fondo es un reto en el que uno tiene que transformar el escenario completo donde baila (...) (entrevista personal, 2023).

El cambio social implica generar un modelo educativo que permita el análisis crítico, la igualdad y el análisis de las estructuras de poder que modela la propuesta educativa en la educación superior.

La interculturalidad (Walsh, 2010) aboga por una educación intercultural que respete y fomente las diferentes visiones del mundo y conocimientos. Este enfoque es consistente con el modelo de crítica social formativa al considerar la diversidad cultural como un activo en la educación superior. Para profundizar en este tema la respuesta un entrevistado

(...) colonialidad implica uno. ¿Implica verdad este? ¿El estudio de la historia de nuestros países, el historio de la colonia verdad? La aceptación del sujeto colonial como tal para reconstruirlo. Y luego viene también la crítica de constructiva. De los fenómenos actuales entonces esos son fenómenos muy importantes y otra cosa muy importante es. La postulación del conocimiento, digamos de lo que por aventura llama la ecología de saberes (...) (entrevista personal, 2023).

Es importante generar formas de abordaje educativo en la educación superior

que respeten y fomenten las diferentes visiones del mundo y conocimientos, en un país como Guatemala y la FAHUSAC desde su modelo sociocrítico no puede dejar de lado este aspecto fundamental en el cambio de paradigma educativo que busca desarrollar desde el modelo socio crítico, en el principio que se refiere a la interdependencia entre la cultura de las humanidades y la cultura científica.

Para Reyes (2020) establecer la importancia de implementar el arte como estrategia para el aprendizaje de la cultura Maya en estudiantes, considera importante el dominio y conocimiento de la cultura Maya en la formación académica de la carrera, aplicado en la educación, una estrategia innovadora cuando se implementan actividades artísticas (y académicas).

Escobar (2007) nos plantea la importancia del Diálogo de Saberes, propugnando el mismo para generar un camino hacia el cambio y la justicia. El modelo sociocrítico debe facilitar este diálogo al incorporar perspectivas locales y globales en el proceso educativo.

Es este sentido valga de ejemplo la entrevista personal

(...) la colonización o descolonización como la hemos visto. Por ejemplo, si vamos un poco a hacer parte sur de del continente donde esto se ha venido planteando mucho más fuerte desde la parte de la vida de los pueblos original. Es verdad, digamos que también ahí se agregan otros matices, porque ya no es solo, digamos la disruptiva, con el planteo más europeo, sino también es la directiva con el planteamiento propio de la región, pero no de pueblos originarios, digamos, yo creo que es interesante porque no, eso no se agota (...) (entrevista personal, 2023).

Es importante estar abiertos y flexibles a los cambios que demanda un mundo global, pero de la misma manera debe ser importante el saber del mundo glocal y no caer en un racismo epistemológico como lo plantea la entrevista

(...) basado en las propuestas que se ha venido planteando desde el movimiento Maya Guatemalteco en el marco del proceso de La Paz. Que esta tiene que basarse en esa descolonización del saber. Todo lo que usted dice la de Colonialidad, nosotros hoy, como movimiento indígena, se ha planteado que

esa descolonización, y eso significa, pues recuperar todos aquellos saberes conocimientos. Y las partes, pues filosófica, cosmogónica de esos saberes y conocimientos de insuma. La ciencia de los pueblos indígenas, la ciencia maya y de los pueblos indígenas, y esto quedó como uno de los compromisos en el marco del acuerdo sobre identidad y derechos de los pueblos indígenas (...) (entrevista personal, 2023)

Es fundamental generar una práctica educativa sociocrítica de la FAHUSAC reconozca el valor de los Diálogo de Saberes Ancestrales y epistemológicamente reconocidos, fuera de racismos y discriminaciones históricas impuestas desde la colonialidad europea y norteamericana.

En resumen, desde la perspectiva del decolonialismo defendida por autores como Quijano, Mignolo, Grosfoguel, Walsh y Escobar, la importancia del modelo de crítica social formativa en la educación superior es fundamental para decolonizar el conocimiento y favorecer la diversidad cultural, transformar la sociedad y el diálogo para la construcción del conocimiento. Este enfoque contribuye a una educación superior más inclusiva, equitativa y orientada a la justicia social y contrarresta el legado del colonialismo en la educación. Este planteamiento se refuerza con la entrevista

(...) la colonialidad implica uno: verdad. El estudio de la historia de nuestros países, el historio de la colonia. La aceptación del sujeto colonial como tal para reconstruirlo. Y luego viene también la crítica de constructiva. De los fenómenos actuales entonces esos son fenómenos muy importantes y otra cosa muy importante es. La postulación del conocimiento, desde lo que llamamos ecología de saberes (...) (entrevista personal, 2023)

Siguiendo el análisis se refuerza este planteamiento con la entrevista

(...) yo creo que el principal reto es que un maestro o un profesor universitario con esas características lo que va tienes que va a ir. Contra la corriente. ¿Verdad? Eso es, digamos, por la definición que le va a tocar es ir contra la corriente y ahí están los elementos que mencionabas antes, verdad, como el propio estudiantado espera de él, una acción diferente porque cree que es mejor de esa manera (...) (entrevista personal ,2023)

Se cierra este análisis con la entrevista

(...) ¿Quién sabe? Y bueno, o que estoy seguro más que no se está realmente. Aplicando una metodología efectiva. Para que lo que está en el papel o lo que impone la universidad como modelo curricular, realmente se transforme en clases efectivas para el aprendizaje (...) (entrevista personal, 2023).

Un modelo sociocrítico como el de la FAHUSAC debe formar en su propuesta educativa la descolonización del conocimiento y la promoción de la diversidad cultural.

Este enfoque, desafía las estructuras tradicionales y el pensamiento unidireccional, fomenta la reflexión crítica y la participación activa de los estudiantes de la FAHUSAC en la creación de conocimiento. Además, promueve el cambio social al desafiar la injusticia y la desigualdad arraigadas en el sistema educativo tradicional que se ha ido mercantilizando y haciendo de la educación una serie de conocimientos corporativos, perfectamente diseñados y alineados.

El modelo sociocrítico de la FAHUSAC debe facilitar un diálogo entre diferentes perspectivas culturales y sociales, lo que en última instancia conduce a una creación de conocimiento más inclusiva y contextualizada. En resumen, el modelo sociocrítico de la FAHUSAC debió generar una mayor crítica social formativa en sus estudiantes, desafiando las normas establecidas por el mercado y haber promovido una educación superior como motor de cambio histórico, social y cultural.

3.4 Hallazgos de la investigación

En el contexto de esta investigación, los resultados cualitativos conducen a un hacia la comprensión y análisis del enfoque educativo sociocrítico y cómo impacta en la transformación de la educación y la sociedad. Durante este proceso, se llevó a cabo una investigación exhaustiva de las percepciones, experiencias y opiniones de los actores claves involucrados en la implementación y experiencia de este modelo.

Los descubrimientos ponen de manifiesto las complejidades y profundidades de un enfoque educativo que tiene como objetivo no solo educar, sino también

decolonizar el conocimiento, promover la diversidad cultural y fomentar la justicia social.

Al explorar los descubrimientos de esta investigación, se logró adentrar en las historias de los estudiantes, docentes y expertos educativos, que con sus voces y opiniones brindaron una perspectiva enriquecedora acerca del impacto del enfoque sociocrítico en la formación de identidades, el cuestionamiento de estructuras coloniales y la promoción del pensamiento crítico, necesario y urgente en la FAHUSAC.

Durante este análisis, se ha reveló cómo el modelo sociocrítico va más allá de su implementación en el aula y se convierte en un impulsor del cambio social, que orienta el camino hacia una educación inclusiva y comprometida con la equidad.

Los resultados resaltan la relevancia de que los individuos y comunidades a participar de forma activa, reflexionar de manera crítica y fortalecer el poder en el ámbito educativo tanto dentro como fuera de la FAHUSAC.

En esta investigación, los descubrimientos proporcionan información relevante acerca de los desafíos y posibilidades que surgen al implementar el modelo sociocrítico. Además, se destaca su influencia en la formación de un sistema educativo decolonial que esté más acorde con las necesidades y aspiraciones de una sociedad diversa y en constante evolución.

Los resultados encontrados motivaron a reconsiderar y redefinir la dirección de la educación del modelo vigente en la FAHUSAC, convirtiendo a la investigación en una herramienta poderosa para construir un rediseño curricular con mayor pertinencia y enfoque social, comunitario y culturalmente aceptado.

A través del análisis de resultados se llegó a plantearse la pregunta de que se tiene ahora que no se tenía antes de este proceso de análisis:

- Se define la categoría central de la investigación como lo es el entendimiento de los diferentes procesos educativos que permitan un salto cualitativo a la decolonización de modelos educativos de corte colonial a modelos educativos de

corte decolonial lo que permite una modificación del paradigma de poder, ser y hacer de los participantes en la propuesta educativa. Esto se confrontó con el objetivo general de la investigación, lo que permitió tener una línea de investigación verificada y la construcción de un modelo teórico desde el modelo socio-crítico educativo.

- Significa que estas tres categorías de análisis permitieron desarrollar campos de investigación que progresivamente fueron integrando y dando como resultado una teoría fundamentada, basada en procesos primero de saltos cualitativos en una propuesta educativa rediseñada curricularmente en la FAHUSAC, la segunda categoría enfocada en una pedagogía en clave decolonial lo que implica, la comprensión crítica de la historia, el reposicionamiento de prácticas educativas de naturaleza emancipadora y el descentramiento de la perspectiva epistémica colonial. Finalmente, en la tercera categoría donde se reflexionó sobre aspectos pretenden contribuir a una posible agenda reflexiva que abra nuevos horizontes de problematización y discusión sobre lo que significa confrontar la colonialidad del poder y del saber en el ámbito educativo vigente en la FAHUSAC.
- Se comprueba la pregunta de investigación central, junto al objetivo general de la tesis doctoral se confirman al poder comprobar desde la voz de los participantes en la investigación, junto al respaldo teórico y al análisis hecho que el modelo sociocrítico de la FAHUSAC debe ser rediseñado y adaptado a un enfoque de línea decolonial cercano al contexto cultural y comunidad de los estudiantes.
- Se confirma que el Modelo Tecnológico TPACK es un instrumento tecnológico aplicable ya que la información proporcionada en las entrevistas a profundidad y el grupo focal lo definió como subcódigo de análisis y verificó su aplicación en el proceso de reforma curricular planteado en la hoja de ruta de la propuesta.
- Se profundizó en el estudio teórico de la investigación a través del proceso de la búsqueda de validez de constructo, así como el proceso de desarrollo en los procesos analíticos desarrollados en la investigación.

- Se cuenta con una serie matrices gráficas que permiten ver el proceso que se llevó a cabo en la construcción de la Teoría Fundamentada de la investigación de tesis doctoral.
- La codificación realizada permitió escribir memorandos analíticos como una actividad intelectual donde los datos cualitativos fueron concurrentes lo que permitió que la investigación permitiera alcanzar una relación recíproca entre el desarrollo temático, el sistema de codificación y la evolución de la comprensión del estudio planteado en el objetivo central de la tesis.

3.5 Discusión de hallazgos finales de la tesis doctoral

El proceso de la escritura del análisis de la tesis ayudó a trabajar hacia una solución y respuesta al planteamiento de reformar el actual modelo educativo vigente de la FAHUSAC a través de un sistema epistemológico y curricular basado en el concepto de decolonialidad y el modelo sociocrítico educativo, interpretando el problema de investigación.

El giro decolonial para la FAHUSAC como estrategia de reforma del modelo educativo vigente a través del Modelo Sociocrítico Educativo, apunta al cuestionamiento del modelo vigente de forma intencional o no intencional, generando una reflexión plasmada desde lo teórico y desde lo recabado en campo que se desarrolló un proceso sistemático consciente e inconsciente de descalificación histórica a los conocimientos de los grupos marginados por la academia y la presencia de un racismo epistemológico a los conocimientos ancestrales a los que la FAHUSAC con su propuesta educativa no ha llegado, desvalorando todo lo generado en los márgenes y segregando de forma consciente e inconsciente todo intento de posicionamiento del pensamiento plural y de apariencias no académicas de las comunidades, esta realidad se evidencia en los códigos y categorías del estudio y es uno de los aspectos más polémicos de la tesis doctoral.

Los hechos y datos en los que se basó esta tesis indican la urgente reforma educativa del enfoque prevaleciente de formación educativa en la FAHUSAC, misma que se ha verificado en el análisis de la investigación.

El modelo TPACK (Tecnología, Pedagogía y Contenido) propuesto en la investigación desempeña un papel esencial en la construcción del pensamiento crítico en la educación de los estudiantes. Esta conclusión destaca la importancia de TPACK como un modelo tecnológico que promueve la integración efectiva de la tecnología, la pedagogía y el contenido en la enseñanza y el aprendizaje, lo que a su vez nutre el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, aspecto que esta propuesta de investigación resalta en su objetivo tres.

El modelo tecnológico TPACK proporciona una base sólida para la construcción del pensamiento crítico al integrar tecnología de manera efectiva en la enseñanza y el aprendizaje. Al considerar el contenido, la pedagogía y la tecnología en conjunto, los docentes y estudiantes de la FAHUSAC a través del modelo sociocrítico pueden crear experiencias de aprendizaje enriquecedoras que capacitan a docentes y estudiantes para analizar, cuestionar, evaluar y resolver problemas de manera crítica en sus contextos comunitarios y culturales.

Se emplearon las heurísticas interpretativas de Erickson (1986) para componer aseveraciones y para buscar pruebas de confirmación y refutación en el corpus de datos. Las citas de los entrevistados que respaldaron las afirmaciones se extrajeron de las transcripciones hechas INVIVO y comparadas con los marcos teóricos elaborados (para ello se pueden visualizar fragmentos de cuadros ejemplo en la sección de cuadros).

Se trabajó la combinación de codificación selectiva de atributo, estructural, descriptiva, in vivo, de proceso, inicial, de emoción, de valores, de patrón y elaborativa (Saldaña, 2009). Las celdas se codificaron por colores y las narraciones recibieron características de texto enriquecido para mejorar el análisis.

Se logró la vinculación de los códigos con la categoría y las subcategorías de forma sistémica, con la categoría central o núcleo para tener relevancia explicativa del aspecto central del estudio según lo plantea Strauss y Corbin, (2008). Esto permitió tener una alineación entre los objetivos, dimensiones, categorías y códigos en el estudio.

La combinación de códigos, subcódigos, categorías y subcategorías fueron dando una categoría central, para este caso de investigación el modelo socio-crítico educativo que responde al objetivo general de la investigación, y permitió la construcción de una Teoría Fundamentada.

Esto aproximó la interpretación epistemológica y heurística de conceptos y la teoría sobre la investigación realizada en la tesis doctoral.

Uno de los resultados más críticos de este estudio ha sido el análisis de datos cualitativos y su interpretación ya que lograr que se entrelazaran los componentes individuales del estudio llevó varios niveles de análisis y su integración no ha sido fácil, se tornó compleja y meticulosa, explotaría y apasionante.

Se vincularon los códigos con las categorías y las subcategorías de forma sistémica, con la categoría central o núcleo para tener relevancia explicativa del aspecto central de estudio según lo plantea Strauss y Corbin, (2008).

3.6 Conclusiones y Recomendaciones

¿Cuál es el efecto del modelo educativo socio- crítico vigente en la configuración identitaria de la Escuela de postgrado de la FAHUSAC?

- El modelo sociocrítico de la FAHUSAC no genera un proceso de empoderamiento y conciencia crítica como se esperaría de los modelos educativos sociocríticos porque no tiende a empoderar a los estudiantes a la reflexión crítica sobre sus propias identidades culturales y roles en la sociedad.

¿Puede la influencia que ejerce un sistema educativo promover la generación de conocimiento unilineal y bancario en los estudiantes?

- La influencia que ejerce el sistema educativo vigente en la FAHUSAC ha generado en los estudiantes una limitada comprensión de las estructuras sociales, políticas e históricas producto de un conocimiento unilineal y bancario

que afecta sus identidades, como lo manifiestan las respuestas dadas por los participantes en las entrevistas a profundidad y el grupo focal donde se denota que la formación docente tradicional y colonial, la existencia de un modelo de evaluación cognitivista y fragmentario y la resistencia al cambio siguen presentes. Además, la resistencia al cambio por parte de docentes y estudiantes junto con una formación tradicional perpetuando prácticas tradicionales en el modelo educativo vigente en la FAHUSAC, alejándolo de una identidad educativa que está lejos de un Modelo Educativo Alternativo Sociocrítico como lo plantea la categoría Decolonización Educativa.

¿Cuáles son las vías y estrategias necesarias para decolonizar el modelo sociocrítico actual para darle al mismo una mayor apertura y flexibilidad?

- Al modificar la formación educativa vigente en la generación de conocimiento centralizado de expertos por ser este un factor que influencia el sistema educativo de la FAHUSAC afectando el desempeño docente en la formación de los estudiantes y su configuración al acceso de conocimiento desde un modelo sociocrítico de educación, mismo que se transformará a un sistema educativo que haga que los estudiantes perciban, procesen y apliquen el conocimiento, evidenciando este proceso a partir de las respuestas dadas en las entrevistas a profundidad a estudiantes, profesores y expertos. Lo que empata con las categorías del modelo educativo vigente (actual), y la decolonización educativa del modelo sociocrítico vigente en la FAHUSAC.

¿Cómo se puede establecer un sistema tecnológico basado en el modelo TPACK que no se desnaturalice en la práctica educativa diaria haciéndolo únicamente una herramienta de apoyo docente?

Al desarrollar un proceso de integración significativa del modelo tecnológico TPACK se evita que la tecnología utilizada en la FAHUSAC se convierta en solo

una herramienta para los docentes y estudiantes ya que integrando el modelo tecnológico TPACK desde un enfoque de aprendizaje significativo contextual y pertinente culturalmente el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y la práctica educativa de los docentes se alineará a un proceso tecnológico de bien social basado en procesos de aprendizaje cuyo propósito será generar conocimiento situado.

3.6.1 Recomendaciones

- Es importante promover en los estudiantes y docentes la reflexión crítica para fomentar el empoderamiento y la conciencia crítica. Los profesores pueden incorporar actividades que animen a los estudiantes a cuestionar, analizar y reflexionar sobre sus propias identidades y experiencias, así como sobre las estructuras sociales existentes. Es clave promover una cultura de reflexión constante y acción colaborativa en el modelo educativo de la FAHUSAC que genere una configuración identitaria que permita el cuestionamiento al modelo vigente y desafíe de manera activa la influencia del sistema educativo actual trabajando en la construcción de un modelo más sociocrítico más inclusivo y culturalmente pertinente, esto solo se puede desarrollar con un rediseño curricular integral que parta de una visión decolonial de la educación.
- Es importante generarse desde una Comisión de Rediseño Curricular del Modelo Sociocrítico un proceso de formación continua en los docentes de la FAHUSAC a fin de proporcionar una variedad de elementos propios de una pedagogía sociocrítica. Esto ayudará a cambiar su mentalidad y prácticas pedagógicas hacia un papel más activo de los docentes en el proceso de aprendizaje y hacerlos promotores de la reflexión crítica. Para ello es fundamental una revisión y rediseño curricular de la propuesta educativa actual de la FAHUSAC y considerar una revisión completa de los programas académicos a fin de que los mismos fomenten habilidades pluridimensionales,

pensamiento crítico y participación en lugar de un enfoque unidireccional de la transmisión de conocimientos.

- Se recomienda a las autoridades de la FAHUSAC crear una Comisión de Rediseño Curricular para desarrollar desde una cuidadoso y continua reforma a través de una hoja de ruta curricular, que asegure que el modelo de educación superior en la FAHUSAC se desarrolle de manera inclusiva, relevante y comprometida con la justicia social. Esta Comisión debe estar compuesto por docentes, estudiantes y expertos en planificación curricular y pedagogía sociocrítica, la hoja de ruta debe contar con indicadores de éxito para medir de forma cualitativa aspectos como inclusión, la equidad, la participación estudiantil y la promoción de la justicia social en el currículo.
- Se recomienda la integración del modelo tecnológico TPACK es un elemento crucial para introducir tecnología al modelo educativo de la FAHUSAC, se recomienda una serie de acciones para asegurar que esta integración se lleve a cabo de manera efectiva y en línea con los principios del modelo sociocrítico. Esto implica desarrollar primero un proceso constante de la formación docente, segundo diseñar un modelo tecnológico como el TPACK altamente contextualizado, tercero desarrollar un proceso continuo de investigación del modelo tecnológico y sus aplicaciones, bajo un escenarios reales y desafiantes desde una perspectiva socio crítica y cuarto involucrar en todo momento a los docentes y estudiantes en los procesos de planificación, evaluación, monitoreo de la implementación del modelo.

Referencias teóricas

- Adams, T., & Cauduro, M. T. (2015). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. *Praxis Educativa*, 10(2), 585-590.
- Albán A., Adolfo; Rosero, José R. Colonialidad de la naturaleza: ¿imposición tecnológica y usurpación epistémica? *Interculturalidad, desarrollo y re-existencia Nómadas (Col)*, núm. 45, octubre, 2016, pp. 27-41 Universidad Central Bogotá, Colombia.
- Alvarado, J. (2016). Pensar la universidad en perspectiva decolonial. *Revista de filosofía (Venezuela)*, (84), 116-130.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. Aunt Lute Books.
- Apple, M. W. (1982). *Educación y poder*. Paidós.
- Apple, M. W. (1990). *Ideología y currículum*. Morata.
- Apple, M. W., & Ballesteros, F. (1996). *El conocimiento oficial: la educación democrática en una era conservadora*.
- Ardoín, E. L. & Espinoza, R. (2018). *Hacia la docencia universitaria en el siglo XXI: Propuestas y reflexiones para la actualización y transformación del modelo educativo*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Arancibia Silva, M. (2021). *Colonialismo en la pedagogía Latinoamericana: aprendizaje e identidad*.
- Badilla Zamora, I., Ramírez García, A., Rizo Cuadra, L., & Rojas Acevedo, K. (2014). Estrategias didácticas para promover la autorreflexión de la praxis en los procesos de formación docente. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 209-231
- Ballesteros Trujillo, B. Z. (2016). SOBRE EL PENSAMIENTO DE FRANTZ FANON EN "PIEL NEGRA, MÁSCARAS BLANCAS Y" RACISMO Y CULTURA", ENTRE OTRAS REFLEXIONES RELEVANTES. *Temas Sociales*, (39), 171-188

- Barba Martín, J. J. (2007). La necesidad de dignidad y democracia en la escuela del siglo XXI: rompiendo tópicos en la educación. *Innovación educativa*.
- Barros, L. (2021). Decolonialidad y ética de la tecnología. *Revista Internacional de Ética y Tecnología*, 1(1), 45-59.
- Beluche, G. (2018). Debates sobre la Modernidad–Colonialidad, como preámbulo para una propuesta de educación indígena. *Cátedra*, (15), 23-42.
- Biesta, G. (2017). *The rediscovery of teaching*. Routledge.
- Bocco, A. (2007). *La educación popular en América Latina*. CLACSO.
- Bok, D. (2015). *The value of education in a democratic society*. Princeton University Press.
- Bolívar, A. (2010). La burocratización de la educación superior. *Revista Española de Educación Comparada*, (16), 91-108.
- Caballero, C. C., Bresó, É., & González Gutiérrez, O. (2015). Burnout en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(3), 424-441.
- Cañero Ruiz, J. (2021). Desmercantilizar, descolonizar y despatriarcalizar la universidad: una mirada desde el feminismo y las maternidades en la academia. *Desmercantilizar, descolonizar y despatriarcalizar la universidad: una mirada desde el feminismo y las maternidades en la academia*, 247-260
- Capra, F. (1998). *El punto crucial: ciencia, sociedad y cultura naciente* (Vol. 4). Editorial Pax México.
- Carrillo, E. (2017). La descurriculación de la educación superior. *Revista de investigación académica*, 17, 1-10.
- Castellanos, M., & Saucedo, M. (2016). La tecnología en la educación en contextos de diversidad cultural: Una mirada crítica. *Revista de Investigación Académica*, 27, 1-11.
- Castillo, D., & Rabanal Gatica, D. (2020). *De campesino a proletario: crítica al modelo*

educativo nacional rural y validación del saber popular, desde el aula de lengua y literatura: una lectura de la educación rural desde el siglo 21 (Doctoral dissertation, Universidad Academia de Humanismo Cristiano)

Castro-Gómez, S. (2007). "Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes". En: Ramón Grosfoguel y Santiago Castro-Gómez (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, pp. 79-

Castro-Gómez, Santiago (2003). Apogeo y decadencia de la teoría tradicional. En Walsh, *Estudios culturales latinoamericanos. Retos desde y sobre la región andina*. Universidad Andina Simón Bolívar – Ediciones Abya Yala. Ecuador.

Castro-Gómez, Santiago (2005a). *La Hybris del Punto Cero. Ciencia, raza ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Pontificia Universidad Javeriana - Instituto Pensar. Colombia.

Castro-Gómez, Santiago (2005b). *La poscolonialidad explicada al niño* Universidad del Cauca-Instituto Pensar, Universidad Javeriana. Colombia

Cejas León, R., Navío Gámez, A., & Barroso Osuna, J. M. (2016). Las competencias del profesorado universitario desde el modelo TPACK (conocimiento tecnológico y pedagógico del contenido). *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 49, 105-119.

Césaire, A. (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Akal.

Corbetta, S. (2019). Educación y ambiente en la educación superior universitaria: tendencias en clave de la perspectiva crítica latinoamericana. *Revista Educación*, 43(1), 546-574.

Chakrabarty, D. (2008). *Al margen de Europa: pensamiento poscolonial y diferencia histórica*. Barcelona: Tusquets.

Kathy Charmaz, "Shifting the grounds. Constructivist grounded theory methods". En *Developing grounded theory. The second generation*, editado por Janice

- Morse (Utah: Left Coast Press, 2009), 135.
- Darder, A. (1991). Reinventando el alfabeto: pedagogía crítica y resistencia cultural. Westview Press.
- Darder, A. (2002). Cultura, política y educación: hacia una pedagogía crítica y transformadora. Paradiso.
- Denzin, NK (2008). *Estrategias de investigación cualitativa* (Vol. 2). Sabio.
- Delgado, D. G., & del Ferrier, C. R. (2015). Estado, Desarrollo Inclusivo y Multipolaridad. *Estado y desarrollo inclusivo en la multipolaridad*, 15.
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., ... & Nanzhao, Z. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. unesco.
- del Moral Villalta, M. (2007). Una herramienta emergente de la Web 2.0: la wiki. Reflexión sobre sus usos educativos. UNIÓN-Revista Iberoamericana de Educación Matemática, 3(9).
- De Sousa Santos, B. (2005). La universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad. CLACSO.
- De Sousa Santos, B. (2009). Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social. México; Buenos Aires: Siglo XXI-Clacso.
- De Sousa Santos, B. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Ediciones Akal.
- De Sousa Santos, B. (2014). Epistemologías del sur. Siglo XXI.
- Duarte, E. (2017). TPACK from a decolonial perspective: Towards a polycentric knowledge production in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 63, 418-425.
- Dussel, E. (1998). La educación en la encrucijada histórica de América Latina. *Revista mexicana de sociología*, 60(3), 3-29.

- Dussel, E. (2009). *Política de la liberación: historia mundial y crítica*. CLACSO.
- Dussel, E. (2013). *Pedagogía de la liberación latinoamericana*. Fondo de Cultura Económica.
- Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad Latinoamericano. *Tabula Rasa* (1): 51-86.
- Escobar, A. (2011). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Universidad Javeriana.
- Escobar, A. (2018). *Sentipensar con la Tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Universidad Javeriana.
- Estrada-Acuña, R. A., Mora, C. V. G., & Arzuaga, M. A. (2020). Aproximación al análisis de datos cualitativos en teoría fundamentada desde la perspectiva clásica. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, (20), 19-37.
- Estrada-Perea, B. M., & Pinto-Blanco, A. M. (2021). Análisis comparativo de modelos educativos para la educación superior virtual y sostenible. *Entramado*, 17(1), 168-184.
- Freire, P. (2014). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores México.
- Frutos, A. E. (2010). *Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo* (Vol. 61). Narcea Ediciones.
- Garcés, M., Puigcercós, R. M., Neut, P., & Passeron, E. (2022). Reconstruir un mundo en el que valga la pena vivir: experiencias para la emancipación y la transformación desde la escuela. *Revista Izquierdas*, (51), 1
- García Granda, S. (2017). Educación inclusiva y desarrollo de competencias para el siglo XXI. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 3-20.

- Gentili, P. (2002). *Pedagogía de la exclusión: crítica al neoliberalismo en educación*. Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Giroux, H. A., & Flecha, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural* (pp. 9-26). Barcelone: El Roure.
- Giroux, H. A. (2003). *Teoría y resistencia en educación. Siete Lecturas*.
- Giroux, H. A. (2014). *La educación y la crisis de la verdad*. Gedisa.
- Giroux, H. A. (2017). *Pedagogía crítica en tiempos oscuros: Reconstruyendo la esperanza en la educación y la sociedad*. Siglo del Hombre Editores.
- Giroux, H. A., & McLaren, P. (2011). *Sociedad, cultura y educación*. Miño y Dávila Editores.
- González, L. (2012). La burocratización de la educación superior y sus efectos sobre la calidad educativa. *Revista de Investigación Académica*, 10, 45
- González, M. E. (2018). La descurriculación de la educación superior: una propuesta para la transformación educativa. *Revista de educación superior*, 47(187), 1-15.
- Gómez-Gómez, M. P., & Botero-Bedoya, S. M. (2020). Apreciación del docente para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico. *Eleuthera*, 22(2), 15-30.
- Gómez Torres, J. R., & Mora Alvarado, M. A. (2019). Educación, ética de la liberación y comunidad: Comentarios a partir del pensamiento de Lev Vygotsky y Paulo Freire. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 825-849.
- Grosfoguel, R. (2007). Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, 63-77.
- Grosfoguel, R. (2012). *Hacia la descolonización de las ciencias sociales*. Entrevista

con Ramón Grosfoguel realizada por Alberto Arribas Lozano y Nayra García-González. LOZANO, Alberto Arribas et al.

Grosfoguel, R. (2013). Racismo/Sexismo Epistêmico, Universidades Ocidentalizadas e os quatro Genocídios/Epistemicídios ao longo do século XVI. *Tabula rasa*, (19), 31-58.

Grossman, J. H., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2011). Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record*, 113(3), 531-555.

Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational researcher*, 32(4), 3-12.

Hooks, b. (1994). Enseñando a transgredir: la educación como práctica de la libertad. Paidós.

Illich, I. (1985). En América Latina, para qué sirve la escuela. Editorial Galerna.

Illich, I. (2020). *La sociedad desescolarizada y otros textos sobre educación* (Vol. 3). Ediciones Morata.

Illich, I. (2021). Obras reunidas II. Obras reunidas II., 1-100.

Illich, I. (2021). *Obras reunidas, I*. Fondo de Cultura Económica.

Jaramillo Mejía, L. J., Benitez, N. S., Ceballos Betancur, W. A., Arredondo del Río, J. M., Suárez Urquijo, S. L., & Granda García, A. M. (2020). Incidencia de la educación inclusiva en la gestión curricular para programas virtuales en educación superior con población en condición de vulnerabilidad en contextos rurales.

Kafai, Y. B., & Peppler, K. A. (2011). Youth, technology, and DIY: Developing participatory competencies in creative media production. *Review of Research in Education*, 35(1), 89-119.

Kanuka, H., & Anderson, T. (2013). Online social interchange, discord, and knowledge construction. *Journal of Distance Education*, 27(2), 1-12

- Kimmons, R., & Veletsianos, G. (2016). Education scholars' evolving uses of Twitter as a conference backchannel and social commentary platform. *British Journal of Educational Technology*, 47(3), 445
- Kuwayama, T. (2004). *Native Anthropology. The Japanese Challenge to Western Academic Hegemony*. Melbourne: Trans Pacific Press.
- Lander, E. (2014). *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos*. CLACSO.
- Levidow, L., & Carrera, J. (2017). EU digital education policies meet global development agendas: Clouds, (e)quality and geopolitics. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Eds.), *World Yearbook of Education 2017*. Routledge.
- Levy, F., & Murnane, R. J. (2018). *The new division of labor: How computers are creating the next job market*. Princeton University Press.
- Lins Ribeiro, G., & Escobar, A. (2008). *Antropologías del mundo: Transformaciones disciplinarias dentro de sistemas de poder*. Popayán: Ciesas-Envió Editores.
- Luecht, R. M., & Barrows, H. S. (2000). The curriculum: problem-based learning. In *Handbook of medical education* (pp. 57-73). Springer.
- Lugones, M. (2010). Toward a Decolonial Feminism. *Hypatia*, 25(4), 742-759.
- Maldonado-Torres, N. (2008). *Against war: Views from the underside of modernity*. Duke University Press.
- Maldonado-Torres, N. (2008). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 127-144). CLACSO.
- Maldonado-Torres, N. (2016). La descolonización y el giro decolonial. *Tabula Rasa*, (24), 131-147.
- Marina, J. A. (2016). *La educación que necesitamos: propuestas para una revolución educativa*. Barcelona: Planeta.
- Mato, D. (2002). "Estudios y otras prácticas latinoamericanas en cultura y poder",

Estudios y otras prácticas latinoamericanas en cultura y poder. Buenos Aires: Clacso.

McLaren, P. (1995). La escuela como un performance ritual: hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos. Siglo xxi.

McLaren, P. (1998). La pedagogía crítica en la era del capitalismo global: un desafío para la izquierda educativa. Revista kikiriki, 49, 25-35.

McLaren, P. (2003). Critical Pedagogy and Class Struggle in the Age of Neoliberal Globalization: Notes from History's Underside1. *Democracy & Nature*, 9(1), 65-90.

McLaren, P. (2005). La educación como un arma para la lucha de clases: la teoría de la reproducción cultural de Bowles y Gintis y la teoría de la pedagogía crítica de Freire. Ediciones Morata.

Mignolo, W. (2005). La idea de América Latina. Paidós.

Mignolo, W. (2007). Delinking: The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. *Cultural Studies*, 21(2-3), 449-514.

Mignolo, W. (2007). Introduction: Coloniality of power and de-colonial thinking. *Cultural Studies*, 21(2-3), 155-167.

Mignolo, W. D. (2007). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: El hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. *Tabula Rasa*, (6), 17-48.

Mignolo, Walter (2007). La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial. Gedisa. España.

Mignolo, W. (2010). Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad, gramática de la descolonialidad. Buenos Aires, Ed. Del Signo.

Mignolo, W. (2011). Epistemologies of liberation: Latin America and the coloniality of knowledge. Duke University Press.

Mignolo, W. (2011). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en

- el horizonte colonial de la modernidad. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 31-63). CLACSO.
- Mignolo, WD (2017). La colonialidad está lejos de terminar, al igual que la decolonialidad. *Después de todo: una revista de arte, contexto e investigación*, 43 (1), 38-45.
- Mignolo, W. (2018). La colonialidad a lo largo y ancho de nuestros cuerpos, nuestra mente y nuestro tiempo. *Anthropologica*, 36(40), 13-37.
- Mintzberg, H. (1989). *Mintzberg on management: Inside our strange world of organizations*. Free Press.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Montejo, A. G. C. (2018). Interculturalidad y pueblos indígenas en la Universidad de San Carlos de Guatemala. INTERÉTNICOS STUDIOS.
- Molina Bernal, I. A., Morales Piñero, J. C., Rodríguez Jerez, S. A., Cote Sánchez, M. C., Martínez Molina, B., Martínez León, H., ... & Rojas, E. L. (2019). Importancia de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje: estudios en la educación media y superior. Universidad Sergio Arboleda.
- Morin, E. (2004). *La epistemología de la complejidad*.
- Morin, E. (2011). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Murga-Menoyo, M. Á. (2018). *Evaluación auténtica y formación universitaria: Reflexiones y experiencias en el ámbito de la educación superior*. Octaedro.
- Nakamura, Y. (2007). Japanese students' cultural learning preferences and perceptions of culturally sensitive e-learning. *Educational Media International*, 44(1), 43-59.

- Nieto Santos, M. T. (2022). *Adaptaciones Curriculares en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (grado 2) en la asignatura de Biología, Bachillerato General Unificado, Unidad Educativa "Manuela Cañizares", DM de Quito, 2020-2021* (Bachelor's thesis, Quito: UCE).
- Ocampo González, A. (2021). Educación inclusiva: interpelaciones al paradigma occidental, nuevas configuraciones onto-epistémicas.
- Odina, M. T. A., & María, T. (1991). La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. *Lecturas de pedagogía diferencial*. Dykinson, Madrid.
- Páramo Morales, D. (2015). La teoría fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica. *Pensamiento & gestión*, (39), 1-7.
- Patzán, P. M. (2020). Situación metodológica de enseñanza-aprendizaje del kaqchikel como L2 ciclo básico. *INTERÉTNICOS STUDIOS*.
- Prado, A. A. (2004). América Latina: educación y colonialidad. *Estudios Sociológicos*, 151-168.
- Pérez, M. E. D. M., & Martínez, L. V. (2010). Formación del profesor 2.0: desarrollo de competencias tecnológicas para la escuela 2.0. *Magister*, 23.
- Pinto, J. E. M. (2018). Metodología de la investigación social: Paradigmas: cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario. Ediciones de la U.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú indígena*, 29(29), 11-
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Lugar sin límites: antropología, estética y política*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. CLACSO.
- Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/decolonialidad del poder: antología esencial*. Clacso.
- Quijano, A. 2000. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of Word- System*

- Quijano, A. (2005). El “movimiento indígena”, la democracia y las cuestiones pendientes en América Latina. *Polis. Revista Latinoamericana*, (10).
- Quirós, M. A. (2016). *La enseñanza universitaria: Desafíos y perspectivas*. San José, Costa Rica: Editorial Tecnológica de Costa Rica.
- Restrepo, E. (2010). Inflexión decolonial: fuentes, categorías y cuestionamientos.
- Restrepo, E., & Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Restrepo, E. (2020). Decolonizar la universidad. *Libro Investigación cualitativa emergente: Reflexiones y Casos*, 11-25.
- Reyes, J. E. V. (2020). El arte como estrategia para el aprendizaje de la cultura Maya. *Revista Docencia Universitaria*, 1(1), 1-8.
- Rincón, O., Millán, K., & Rincón, O. (2015). El asunto decolonial: conceptos y debates. *Perspectivas. Revista de historia, geografía, arte y cultura*, 3(5), 75-95
- Rodríguez, M. E. (2019). Criticidad, antropológica y complejidad en la cabeza bien puesta: repensar la reforma, repensar el pensamiento con Edgar Morín. *Praxis Investigativa ReDIE: revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 11(20), 60-74.
- Sacayón, E. (2013). El patrimonio cultural, un tesoro pedagógico. *Revista de estudios interétnicos*, (24), 7-31.
- Sahlberg, P. (2017). *Finnish ED leadership: Four big, inexpensive ideas to transform*.
- Salas-Rueda, R. A. (2019). Modelo TPACK: ¿Medio para innovar el proceso educativo considerando la ciencia de datos y el aprendizaje automático? *Entre ciencias: diálogos en la sociedad del conocimiento*, 7(19), 51-66
- Salvatore, Ricardo. (2006) *Imágenes de un Imperio: Estados Unidos y las formas de representación de América latina.*, Buenos Aires: Ed. Sudamericana.
- Salazar, V. S., & Oztzy, J. A. (2022). *Ciencia, filosofía y tecnología de los pueblos*

mayas: un paradigma de educación, que propicia la plenitud humana, la armonía con la naturaleza y el cosmos. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 34(2), 259-302.

Santos, B. de S. (2007). Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. Boaventura de Sousa Santos, Para una sociología de las ausencias y una pedagogía de las emergencias, 25-65.

Santos, B. de S. (2009). Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social. Siglo XXI.

Santos, B. de S. (2010). La Universidad en el Siglo XXI: Para una Reforma Democrática y Emancipadora de la universidad.

Sautu, R. (2003). *Todo es teoría* (pp. 98-98). Buenos Aires: Lumiere Ediciones.

Selwyn, N. (2011). Education and technology: Key issues and debates. Continuum.

Selwyn, N. (2014). Digital technology and the contemporary university: Degrees of digitization. Routledge.

Shattock, M. (2000). The culture of the university and the challenge of change. Open University Press.

Skliar, C. (2002). ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. *Escuela Marina Vilte CTERA-Miño y Dávila Editores, Buenos Aires*.

Skliar, C. (2003). Pedagogía del desencanto. Novedades educativas.

Skliar, C. (2007). La educación (que es) del otro: argumentos y desierto de argumentos pedagógicos. Noveduc Libros.

Smith, L. T. (1999). Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples. Zed Books

Tomalá, A. M. V. (2018). Un acercamiento al modelo de diseño curricular socio-crítico. Illari, 6-9.

- Torres, C. A. (1980). Paulo Freire: educación y concientización. Sígueme.
- Torres, C. A. (2000). La educación en un mundo globalizado. Morata.
- Torres-Santomé, J. (2019). Formación del profesorado y educación como proyecto político e inclusivo. *Educação & Realidade*, 44.
- Trejo, R. H. (2017). Uso de las TIC como una estrategia de inclusión social y académica en la UAPA. *Educación Superior*, 16(24), 49-63.
- Trouillot, M-R. (2011). Transformaciones globales. La antropología y el mundo moderno. Popayán: Editorial de la Universidad del Cauca.
- Úcar Martínez, X. (1997). Animación sociocultural: complejidad y modelos de intervención. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*.
- UNESCO. (1996). La educación encierra un tesoro. Santillana.
- UNESCO. (2006). Educación intercultural. UNESCO.
- Velázquez Castro, Marcel 2008 "Las promesas del proyecto decolonial o las cadenas de la esperanza" en *Crítica y Emancipación. Revista latinoamericana de ciencias sociales* (Buenos Aires) Año 1, Nº 1, junio.
- Wa Thiong'o, N. (2015). *Descolonizar la mente: La política lingüística de la literatura africana*. DEBOLSILLO.
- Wallerstein, I. (2006). El capitalismo histórico, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Walsh C. (2012). Pedagogías decoloniales y educación popular en América Latina: experiencias desde Ecuador. En V. E. Bonilla, C. W. Molina, y J. A. Cusicanqui (Eds.), *Reinventando la educación: experiencias de pedagogías críticas en América Latina* (pp. 53-78). CLACSO
- Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*. (26): 102-113
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de la in-surgir, re-existir y re-vivir. *UMSA Revista (entre palabras)*, 3(30), 1-29.

- Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época. Quito. Universidad Andina Simón Bolívar. Ediciones Abya-Yala,
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. In L. Alcoff & E. Mendieta (Eds.), *Thinking from the Underside of History: Enrique Dussel's Philosophy of Liberation* (pp. 351-368). Rowman & Littlefield.
- Walsh, C. (2016). Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejer de lo pedagógico y lo decolonial. *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*, 2, 17-45.
- Walsh, C. E. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Entramados: educación y sociedad*, (1), 17-30.
- Wang, Q. (2013). The effect of cultural differences on technology-mediated educational innovation. *Educational Technology & Society*, 16(2), 1-12.
- Warschauer, M. (2004). *Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide*. MIT Press.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative science quarterly*, 1-19.
- Wynter, S. (1994). Towards the sociogenic principle: Fanon, identity, the puzzle of consciousness, and the limits of discourse. In F. Barker, P. Hulme, and M. Iverson (Eds.), *Cannibalism and the colonial world* (pp. 227-260). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wynter, S. (2003). *Unsettling the Coloniality of Being/Power*
- Zibechi, R. (2017). *Autonomías y emancipaciones: América Latina en la geopolítica del conocimiento*. CLACSO.

Apéndices



Apéndice 1

Guía de entrevista Docentes y Académicos

FACULTAD DE HUMANIDADES ESCUELA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO

Instrumento: Entrevista a profundidad a Personal Docentes y Académicos	
1.	¿Cuál es su opinión sobre el proceso educativo vigente?
2.	¿Qué piensa de la metodología de enseñanza aprendizaje utilizada por los docentes?
3.	¿Cuáles son los problemas más serios en relación propuesta educativa y la práctica educativa de los docentes?
4.	¿Qué perfil de Docente requiere el modelo educativo sociocrítico?
5.	¿Qué perfil de Estudiante requiere el modelo educativo sociocrítico?
6.	¿Qué dificultades tiene para implementar el modelo socio crítico? [OBJ]
7.	¿Cómo afecta la visión educativa vigente en el proceso de pertinencia cultural y acercamiento comunitario a través de sus procesos de enseñanza aprendizaje?
8.	¿Qué piensa usted sobre decolonizar el modelo educativo por un modelo flexible, abierto, pertinente culturalmente y con uso tecnológico abierto?
9.	¿Cómo ha sido su experiencia docente en la implementación del modelo socio crítico?
10.	¿Cuál es el mayor problema que usted tiene si quiere implementar un modelo más flexible y pertinente culturalmente hablando en su enseñanza?
11.	¿Por qué considera que decolonizar el modelo educativo sea el problema más grande para el cambio educativo?
12.	¿Cómo afecta este problema a los servicios educativos que brindan?
13.	¿Cómo ve usted el impacto de las nuevas tecnologías en la modificación de modelos estáticos y de predominio academicista?

Apéndice 2

Guía de entrevista a estudiantes de doctorado

FACULTAD DE HUMANIDADES
 ESCUELA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
 DOCTORADO EN INNOVACIÓN Y TECNOLOGIA EDUCATIVA

Instrumento: Entrevista a profundidad a Estudiantes...
1. ¿Cuál es su opinión sobre el proceso educativo actual?
2. ¿Qué piensa de la metodología de enseñanza aprendizaje utilizan los Docentes?
3. ¿Cuáles son los problemas más serios en relación propuesta educativa y la práctica educativa de los estudiantes?
4. ¿Conoce el Modelo Socio Critico de enseñanza?
5. ¿Qué perfil de Estudiante requiere el modelo educativo socio crítico?
6. ¿Qué dificultades tiene para formarse dentro del modelo socio crítico?
7. ¿Cómo Estudiante como le afecta la visión educativa vigente en el proceso de reconocimiento su pertenencia cultural y el acercamiento intracomunitario a través de sus procesos de enseñanza aprendizaje?
8. ¿Qué piensa usted sobre decolonizar el modelo educativo por un modelo flexible, abierto, pertinente culturalmente y con uso tecnológico abierto?
9. ¿Cómo ha sido su experiencia como Estudiante en la implementación del modelo socio crítico?
10. ¿Cuál es el mayor problema que usted requiere de sus Docentes un modelo culturalmente flexible y relevante en su aprendizaje?
11. ¿Por qué considera decolonizar el modelo educativo de Facultad de Humanidades sea el problema más grande para el cambio educativo?
12. ¿Cómo afecta este problema los servicios educativos?
13. ¿Cómo ve usted el impacto del uso de nuevas tecnologías en la modificación de modelos educativos estáticos y de predominio academicista?

Apéndice 3



Guía de grupo focal a estudiantes

FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
DOCTORADO EN INNOVACIÓN Y TECNOLOGIA EDUCATIVA

Instrumento: Grupo Focal a Estudiantes...
1. ¿Qué características tiene un Estudiante en el paradigma educativo actual?
2. ¿Cómo piensas que debería ser el Estudiante en un modelo decolonial? ¿Por qué?
3. ¿Cómo te imaginas que ha sido la situación académica del Estudiante?
4. ¿Cómo usted valora al actual modelo educativo?
5. ¿Cómo se imagina será el modelo educativo en quince años?
6. ¿Cómo usted se representa con la propuesta educativa socio crítica?
7. ¿Qué opinión usted tiene del modelo socio crítico?
8. ¿Cómo usted se representa a sí mismo dentro de este modelo en 15 años
9. ¿Cuáles son las contradicciones que usted identifica en el modelo educativo vigente?
10 ¿Cómo usted percibe como estudiantes en relación a otros estudiantes de otros países de América Latina?
11. ¿Qué usted considera indispensable para la generación de un modelo educativo decolonial?
12. ¿Qué teme un cambio de paradigma educativo?
13. ¿Qué papel tienen tus aportes educativos actuales en el cambio del modelo educativo colonial vigente?
14 ¿Cómo te gustaría que el modelo educativo fuera en el futuro?
15. ¿Cómo valoras a tus compañeros estudiantes ante un potencial cambio de paradigma educativo?
16. ¿Admiras de forma particular a algún Docente por su enfoque de innovación educativa?

Apéndice 4

Vertebración Teórica

Temas se abordarán en el Marco Teórico.	Subtemas que se abordan en el Marco Teórico	Referencia del autor o autores
1. Colonización Educativa	- Definición de los conceptos colonización y decolonización educativa - Raíz epistémica de la colonización - Raíz epistémica de la decolonización - Decolonizar la educación Superior	- Albán A., Adolfo; Rosero, José R. Colonialidad de la naturaleza: ¿imposición tecnológica y usurpación epistémica? Interculturalidad, desarrollo y re-existencia Nómadas (Col), núm. 45, octubre, 2016, pp. 27-41 Universidad Central Bogotá, Colombia. - Castro-Gómez, S. (2007). "Descolonizar la universidad. La Hybris del punto cero y el diálogo de saberes". En: Ramón Grosfoguel y Santiago Castro-Gómez (eds.), El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, pp. 79-91. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. - Castro-Gómez, Santiago (2003). Apogeo y decadencia de la teoría tradicional. En Walsh, Estudios culturales latinoamericanos. Retos desde y sobre la región andina. Universidad Andina Simón Bolívar – Ediciones Abya Yala. Ecuador. - Césaire, A. (2006). Discurso sobre el colonialismo. Madrid: Akal. - De Sousa Santos, B. (2009). Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social. México; Buenos Aires: Siglo XXI-Clacso.
2. Educación intramuros versus educación abierta	- Educación colonial academicista. - Educación intramuros o educación cerrada - Educación flexible mitos y verdades - Educación para la apertura cosmovisional	- ADELL, Jordi. Nuevas tecnologías en la formación presencial: del curso online a las comunidades de aprendizaje, Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa, España, n. 17, p. 57-92, 2004. - DURÁN, Rodrigo; ESTAY-NICULCAR, Christian; ÁLVAREZ, Humberto. Adopción de buenas prácticas en la educación virtual en la educación superior. Aula Abierta, Oviedo, n. 43, p. 77-86, 2015 - GROS, Salvat Begoña. La evolución del e-learning: del aula virtual a la red. RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, Madrid, v. 21, n. 2, p. 69-82, 2018 - GONZÁLEZ, Juan; ESPUNY, Cinta; GISBERT, Merce. INCOTIC. Una herramienta para la autoevaluación diagnóstica de la competencia digital en la universidad. Revista currículum

		y formación del profesorado, Granada, v. 15, n. 1, p. 75-90, 2011. • MORTIS, Sonia Verónica et al. La modalidad mixta: un estudio sobre los significados de los estudiantes universitarios. Innovación Educativa, México, DF, v. 15, n. 68, p. 73-97, 2015. • Lorenzo García Aretio. (2014). "¿EDUCACIÓN PRESENCIAL/NO PRESENCIAL?". Editoriales del BENED
3. El currículum colonial y la crisis de la escolarización	• El currículum colonial y la crisis de la escolarización • El currículum educativo y sus raíces coloniales • Descurriculación de la educación superior	• Castro-Gómez, Santiago (2005b). La poscolonialidad explicada a los niños, Universidad del Cauca-Instituto Pensar, Universidad Javeriana. Colombia • Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. Nómadas. (26): 102-113
4. La pertinencia educativa desde la historia y la cultura local	• La escolaridad enjuiciada una vieja deuda educativa	• Castro-Gómez, Santiago (2005a). La Hybris del Punto Cero. Ciencia, raza ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). Pontificia Universidad Javeriana - Instituto Pensar. Colombia. • Chakrabarty, D. (2008). Al margen de Europa: pensamiento poscolonial y diferencia histórica. Barcelona: Tusquets • Foucault, M. (2001) Defender la sociedad. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. • Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad, gramática de la decolonialidad. Buenos Aires, Ed. Del Signo • Salvatore, Ricardo. (2006) Imágenes de un Imperio: Estados Unidos y las formas de representación de América latina., Buenos Aires: Ed. Sudamericana • Wallerstein, I. (2006). El capitalismo histórico, Buenos Aires: Siglo XXI.
5. Modelo educativo desde la perspectiva Sur	• Decolonialidad Educativa y la desescolaridad emergente	• Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad Latinoamericano. Tabula Rasa (1): 51-86. • Mato, D. (2002). "Estudios y otras prácticas latinoamericanas en cultura y poder", Estudios y otras prácticas latinoamericanas encultura y poder. Buenos Aires: CLACSO. • Mignolo, W. (2007). "El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto". En: Ramón Grosfoguel y Santiago Castro-Gómez (eds.), El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. pp. 25-46. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

		• Mignolo, Walter (2007). La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial. Gedisa. España. • Mignolo, Walter (2006). ¿Giro a la izquierda o giro decolonial? Evo Morales en Bolivia. Revista del Sur (164). • Quijano, A. 2000. Colonialidad del poder y clasificación social. Journal of World-System • Restrepo, E., & Rojas, A. (2010). Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Popayán: Editorial Universidad del Cauca. • Lins Ribeiro, G., & Escobar, A. (2008). Antropologías del mundo: Transformaciones disciplinarias dentro de sistemas de poder. Popayán: Ciesas-Enviñón Editores • Trouillot, M-R. (2011). Transformaciones globales. La antropología y el mundo moderno. Popayán: Editorial de la Universidad del Cauca. • Velázquez Castro, Marcel 2008 "Las promesas del proyecto decolonial o las cadenas de la esperanza" en Crítica y Emancipación. Revista latinoamericana de ciencias sociales (Buenos Aires) Año 1, Nº 1, junio. • Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Construyendo interculturalidad crítica, 75(96), 167-181. • Walsh, C. (2005). La interculturalidad en educación. Perú. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. • Walsh, C. (2007). Interculturalidad colonialidad y educación. Revista educación y pedagogía, (48), 25-35.
6. Colonialidad, tecnología y educación superior	• Decolonialidad y tecnología • El modelo tecnológico TPACK desde una mirada decolonial • Aplicaciones del modelo tecnológico TPACK desde una mirada cultural y contextual	• Víctor Manuel Samperio Pacheco, Jorge Francisco Barragán López (2018). Análisis de la percepción de docentes, usuarios de una plataforma educativa a través de los modelos TPACK, SAMR y TAM3 en una institución de educación superior. Universidad de Guadalajara. Revista Apertura. • Jaime Patricio Leiva Núñez, Lastenia Ugalde Meza, Carmen Llorente-Cejudo. (2018). "EL MODELO TPACK EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES: MODELO UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA(UPLA), CHILE". Chile. Revista de Medios y Educación. • Francisco Lenin Morán Peña, Francisco Enrique Morán Peña, José Dionel Albán Sánchez. (2017). FORMACIÓN DEL DOCENTE Y SU ADAPTACIÓN AL MODELO TPACK. Ecuador. Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación. • Ricardo Adán Salas Rueda. (2019). "Modelo TPACK: ¿Medio para innovar el proceso educativo considerando la ciencia de

		datos y el aprendizaje automático?". México. Revista entre ciencias. - Campos, H., y Ramírez, M. Y. (2018). El tic en los procesos educativos de un centro público de investigación. Apertura: Revista de Innovación Educativa, 10(1), 56-70. - Gutiérrez, A., Palacios, A., & Torrego, L. (2010). La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: anatomía de un desencuentro. Revista de Educación, 353, 267-293 - Tapia Silva, H. G., & Sobrino Morrás, Á. (2014). El modelo conocimiento tecnológico pedagógico y del contenido como propuesta de evaluación de la integración de las TIC de Profesores de EREC. VI Congreso Iberoamericano de Pedagogía, 1, 64. - Valverde, J., Garrido, M., & Fernández, R. (2010). Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas educativas con TIC. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 11(3), 203-229 - Julio Cabero Almenara, Verónica Marín Díaz, Carlos Castaño Garrido. (2015). Validación de la aplicación del modelo TPACK para la formación del profesorado en TIC. Valencia-España. Revista @tic/ revista de innovación educativa, 13-22. - Cabero Almenara, J. (2015). Inclusión digital-inclusión educativa. Sinergia. Revista Semestral de Divulgación. Telebachillerato en Chiapas, 2, 15-18.
7. Modelo Educativo de la FAHUSAC y su enfoque socio crítico mitos y verdades	- La inflexibilidad curricular en el modelo de la FAHUSAC - Un modelo educativo dominado por docentes conservadores - Una administración estancada en la burocratización administrativa - La visión tecnoeficientista de la FAHUSAC - La crisis del modelo educativo de la FAHUSAC	- Sonia María Viveros, Luis Sánchez Arce, "LA GESTIÓN ACADÉMICA DEL MODELO PEDAGÓGICO SOCIOCÍTICO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA: ROL DEL DOCENTE". (2018). Cuba. Universidad y Sociedad, 10(5), 424-433. - Flórez, R. (2005). Hacia una pedagogía del conocimiento. Santafé de Bogotá: McGraw Hill. - Moreno, H., & Contreras, M. (2012). Definición e implementación del modelo pedagógico en la institución educativa. Bogotá: Servicios Educativos del Magisterio. - Nubiola, M. R. (2012). Pensamiento y vida: La coherencia del profesor. Vanguardia Educativa. - Fernández Nares, S. (1995). Consideraciones sobre la teoría sociocrítica de la enseñanza. - Alvarado, L. J., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de

	• El horizonte educativo decolonial en la FAHUSAC • Proceso de decolonización de la FAHUSAC	las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. Sapiens: Revista Universitaria de Investigación, (9), 187-202. • Villón Tomalá, A. M. (2018). Un acercamiento al modelo de diseño curricular sociocrítico. • Contreras Moreno, D. (2019). El enfoque socio crítico en la educación. • Moya, F., López, D., & Artigas, W. (2018). Herramientas gerenciales desde el enfoque socio crítico en universidades: Estudio exploratorio en Venezuela y Colombia. Revista de ciencias sociales, 24(1), 101-112.
8. Hoja de ruta para la reforma decolonial del modelo educativo de FAHUSAC.	• Horizontes de cambio educativo y su transitar a la decolonización del modelo educativo de la FAHUSAC. • Matriz de decolonialidad en la FAHUSAC	

Nota: *Vertebración Teórica (creación propia, 2023)*

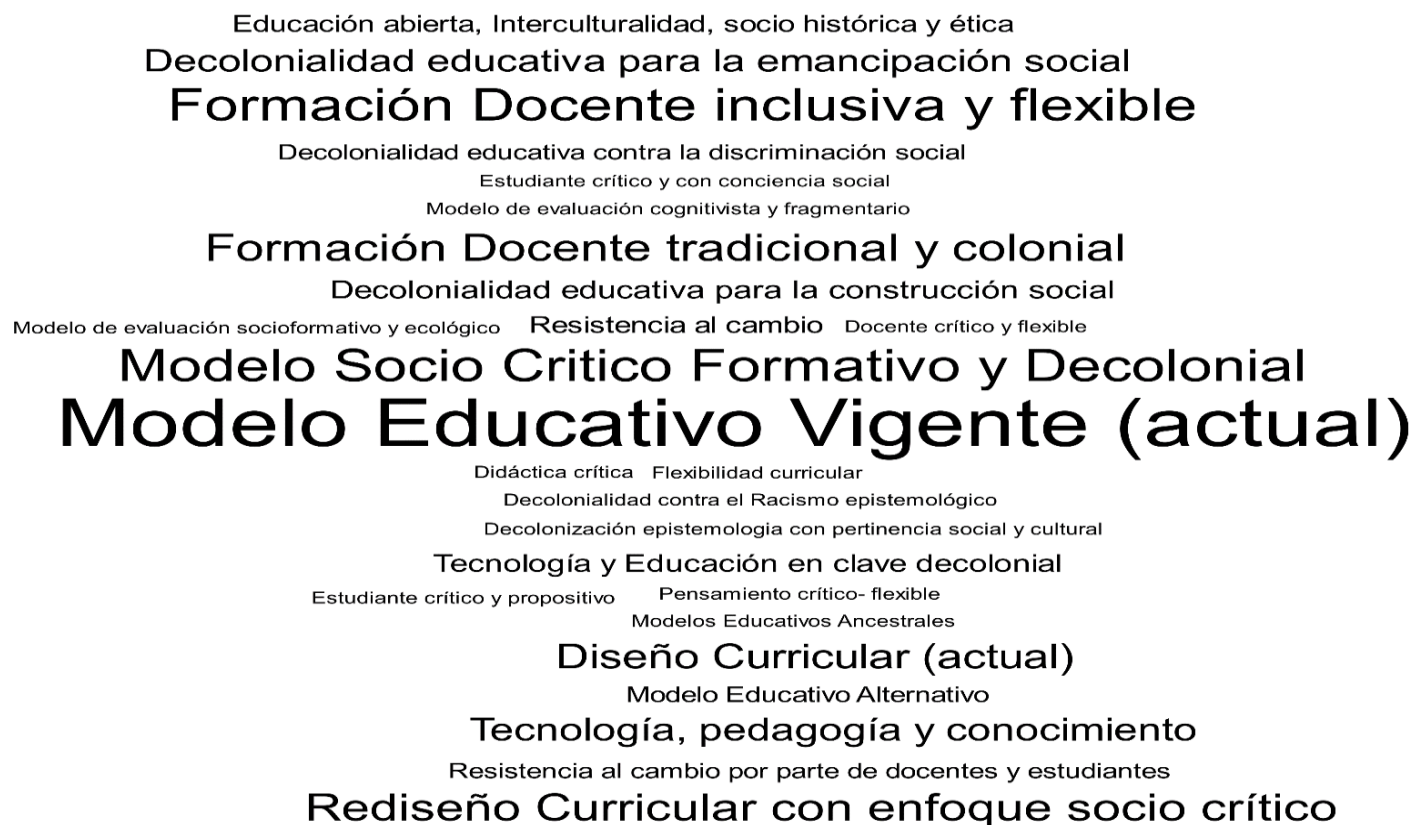


Figura 2

Nube de palabras de códigos analizados por jerarquía de importancia dada por los participantes en el trabajo de campo de la tesis doctoral (creación propia, 2023)

Tabla 7.

Categorías y subcategorías de análisis de la propuesta de tesis doctoral

Categoría Central	Categoría	Código	Subcategorías	Subcategorías emergentes	Código	Subcódigos
Modelo sociocrítico educativo	1. Descolonización Educativa	TE	Decolonialidad y Pensamiento emergente		Modelo Socio Critico Formativo y Decolonial	Modelo Educativo Alternativo
				Educación y Contexto Social	Modelos Educativos Ancestrales	
					Educación abierta, Interculturalidad, socio histórica y ética	Colonialidad educativa para la construcción social
				Currículo y cambio epistemológico	Rediseño Curricular con enfoque socio crítico	Pensamiento crítico- flexible
						Didáctica Crítica
						Flexibilidad curricular
						Formación Docente inclusiva y

						flexible
						Modelo de evaluación sociocrítico y ecológico
			Tecnología y Educación en clave decolonial		Tecnología, pedagogía y conocimiento	Modelo Tecnológico TPACK
					Tecnología como bien social y no instrumental	Modelo educativo que responde al mercado y no a la sociedad
						Tecnología y Educación en clave decolonial
						Tecnología para el cambio cultural y generacional
	2. Modelo Educativo Vigente (actual)	MEV	Diseño Curricular (actual)		Formación Docente tradicional y colonial	
					Modelo de evaluación cognitivista y fragmentario	

					Resistencia al cambio	Resistencia al cambio por parte de docentes y estudiantes
						Formación Docente tradicional y colonial
	3. Facetas donde actúa la Decolonialidad	FD	Poder y Resistencia social		Decolonialidad y discriminación social	
					Decolonialidad y emancipación social	
			Decolonialidad y Articulación Social		Decolonialidad y contexto social y comunitario	
					Decolonialidad condición social y buen vivir	

Nota: Categorías y subcategorías de análisis de la propuesta de tesis doctoral (creación propia. 2023)

Tabla 8.*Ejemplo de segmentos codificados*

Entrevistas a Expertos	Transcripción de entrevista a Dr. 001	Modelo Educativo Vigente (actual)\ Diseño Curricular (actual)	5	el modelo por competencias tiene. Una serie de, digamos, una variante y algunas variantes son muy interesantes, pero en esencia los fundamentos teóricos de ese enfoque por competencias siguen siendo, por una parte, el conducto. Y por otra parte, una forma de entender el constructivismo y, fundamentalmente, el pragmatismo	Marco Castillo	327	0.50
Entrevistas a Docentes de Maestría	Entrevista Docente EE 006	Decolonización Educativa\Tecnología y Educación en clave decolonial\Tecnología, pedagogía y conocimiento	40	maestro, mire, hablamos de modelo Singapur. Del modelo finlandés y yo lo he criticado muy duro en mis clases de filosofía de la educación y que le interesa un niño del quiché que le hablen del modelo de Singapur, pues sean para mí eso es ridículo. Raya en lo ridículo. ¿Y por qué? Están en 2 contextos distintos	Marco Castillo	311	0.57

Entrevistas a Docentes de Maestría	Entrevista Docente EE 006	Decolonización Educativa\Curriculum y cambio epistemológico\Rediseño Curricular con enfoque socio crítico\Formación Docente inclusiva y flexible	40	, maestro, mire, hablamos de modelo Singapur. Del modelo finlandés y yo lo he criticado muy duro en mis clases de filosofía de la educación y que le interesa un niño del quiché que le hablen del modelo de Singapur, pues sean para mí eso es ridículo. Raya en lo ridículo. Y por qué. Están en 2 contextos distintos	Marco Castillo	311	0.57
------------------------------------	---------------------------	--	----	--	----------------	-----	------

Nota: *Ejemplo de segmentos codificados (creación propia, 2023)*

Tabla 9.

Datos de información segmentos codificados por instrumento y grupo participante

Grupo de documentos	Nombre del documento	Segmentos codificados
Grupo Focal estudiantes de Maestría	Transcripción Grupo focal con estudiantes	186
Entrevistas a Docentes de Maestría	Entrevista Docente RM 004	121
Entrevistas a Docentes de Maestría	Entrevista Docente BM 005	107
Entrevistas a Docentes de Maestría	Entrevista Docente EE 006	160
Entrevistas a Expertos	Transcripción de entrevista a Dr. 001	160
Entrevistas a Expertos	Entrevista transcrita Dr. 002	168
Entrevistas a Expertos	Entrevista Dra. 003	106
Entrevista a Estudiantes	Entrevista Estudiante 1	390
Entrevista a Estudiantes	Entrevista Estudiante 2	430
Entrevista a Estudiantes	Entrevista Estudiante 3	350
Total, de segmentos codificados		2178

Nota: Datos de información segmentos codificados por instrumento y grupo participante (creación propia, 2023)

Tabla 10.

Ejemplo de codificación inteligente incluyendo memorandos analíticos con Estudiantes de Doctorado entrevistados

Entrevista estudiante, Pos. 383	la mujer en algunas culturas no habla.	Decolonialidad y discriminación social	Es muy propio de culturas coloniales que las mujeres este relegadas por el machismo y discriminadas por su condición particularmente racial... indígena, afrocaribeña o mestiza (ladina de estratos marginales) ...
Entrevista a estudiante, Pos. 385	Mujeres, oye y se calla.	Decolonialidad y discriminación social	Es muy propio de culturas coloniales que las mujeres este relegadas por el machismo y discriminadas por su condición particularmente racial... indígena, afrocaribeña o mestiza (ladina de estratos marginales) ... el callar es una forma de sumisión y autismo
Entrevista a estudiante, Pos. 387	Tampoco imponer otra cultura porque estoy atentando contra su origen y tengo que tener esa cautela, pero también le tengo que dar oportunidad que se desarrolle en otro ambiente, verdad	Decolonialidad y discriminación social	El colonialismo es la manifestación de imposición de una cultura sobre otra, es una representación de la supremacía del hombre blanco sobre el minorizado ladino empobrecido, el indígena y afrocaribeño...
Entrevista Estudiante, Pos. 511	El problema es que venimos de una sociedad que reprime.	Decolonialidad y discriminación social	La represión es un mecanismo de control de un poder hegemónico a grupos marginados por violencia, marginalidad, ignominia y exclusión social...
Entrevista Estudiante, Pos. 773	Acceso a la Universidad.	Decolonialidad y discriminación social, Decolonización y emancipación social	Se asume que los ingresan a la universidad están dispuestos a “blanquearse”, a modernizarse abandonando su “esencia indígena”; y al mismo tiempo, se lamenta su desarraigo que debe de sufrir al ingresar a universidades coloniales...

Entrevista estudiante, Pos. 1027-1036	Sí, sí, gracias. Afortunadamente, a mi yo conocido, profesionales que dicen, no, eso no se lo ni siquiera se lo sirvo a mi esposo menos servirá aquí. O sea, no es que sea denigrante. ¿Pero es una es una manera sutil de establecer desigualdades? O jerarquías En un librito que escribía decía, yo que el respeto debe darse a los superiores por respeto, no por temor. ¿Entonces, todas esas cosas están bien medidas en el sistema educativo? Pero en tan en gran medida como le digo, tienen que ver con aspecto económico. Porque ahí me meto un tema bien delicado, el de la discriminación. Yo tengo la idea que la discriminación si existe, pero lo discriminan más. ^[P] Si usted llega con dinero a cualquier lado, lo dejan entrar. ^[SEP] Bueno, hay una idea de que la pues eso es técnico, la discriminación es social y la exclusión es Económica por ahí creo que.	Decolonialidad y discriminación social, Decolonización, condición económica social y buen vivir	Mientras las políticas tendientes a la conciliación de responsabilidades familiares y laborales se enfoquen únicamente y de forma prioritaria en las mujeres, difícilmente permitirán un avance sustantivo en la transformación de las desigualdades de género.
Entrevista Estudiante, Pos. 80	Veo que todavía se tiene una concepción muy, muy, digamos, reducida de lo que es el proceso de aprendizaje.	Decolonización Educativa	Pensar en otra educación posible; una educación que nos permita asumirnos como sujetos históricos que dan sentido a su existencia, al romper su sujeción sobre los que se erigió la matriz colonial.
Entrevista Estudiante, Pos. 413	Voy a lanzar mis hilos conductores para poder atraer al estudiante Y meterlo A la	Decolonización Educativa	El docente es un mediador un puente de unión entre el conocimiento y el estudiante. Conocimiento intrínseco y extrínseco...

	didáctica que yo quiero implementar como docente.		
Entrevista estudiante, Pos. 41	un gran avance en el sentido de que una de las pocas facultades que entiendo yo tienen un modelo educativo	Decolonización Educativa	La FAHUSAC cuenta con un modelo educativo , el Socio critico formativo lo que permite integrar el mismo a un proceso educativo de decolonización con más facilidad y pertinencia intercultural...

Nota: *Ejemplo de codificación inteligente incluyendo memorandos analíticos con Estudiantes de Doctorado entrevistados*
(creación propia, 2023)

Tabla 11.

Ejemplo de codificación inteligente que incluye memorandos analíticos con Docentes

Documento	Segmentos codificados	Códigos	Memorandos analíticos
Transcripción de entrevista a Dr. 001, Pos. 5	Algunas universidades argentinas como la uva que propugna por un modelo más social.	Decolonialidad educativa para la emancipación social	Una reflexión situada en el marco del pensamiento crítico en educación fruto de investigaciones en curso orientadas sobre la base de las epistemologías del sur y sus impactos en el campo del saber y la praxis pedagógica. La investigación tiene en cuenta las epistemologías alternativas, las perspectivas del sujeto y la emergencia del paradigma de la complejidad en la presente situacionalidad histórica enmarcada en la configuración de las prácticas del conocimiento. La problemática que nos ocupa adquiere su anclaje en tres pilares sobre lo cual nos venimos cuestionando: a) un racionalismo aplicado que hace pie en una posición intermedia del conocimiento, b) una actitud dialógica que fomenta la praxis como opción teórica práctica y c) una subjetividad decolonial que reposiciona a los sujetos desde otro ángulo que no es el unidireccional (Vitarelli, Marcelo , 2018)

Transcripción de entrevista a Dr. 001, Pos. 5	Modelo por competencias con enfoque crítico. Eso es un enfoque de que articula las competencias. Pero al mismo tiempo tiene unos fundamentos filosóficos epistemológicos y pedagógicos que son propios de la teoría crítica.	Tecnología y Educación en clave decolonial, Rediseño Curricular con enfoque socio crítico	Un modelo educativo que articula los postulados de la Pedagogía crítica con los de un enfoque de competencias. Analizando los planteamientos de Edmundo Husserl acerca del concepto del Mundo de la vida y la manera como la Teoría crítica formulada por Jürgen Habermas los retoma para estructurar una propuesta epistemológica que se convierte en la piedra angular de la Pedagogía crítica. También es importante generar una concepción de la educación como acción comunicativa y su énfasis en el diálogo entre quienes enseñan y quienes aprenden. Esto propone una manera de abordar las competencias como el enfoque que debe asumir hoy la acción educativa y la manera de diseñar planes de estudios a partir de ellas (Unigarro Gutiérrez, Manuel Antonio, 2017)
Transcripción de entrevista a Dr. 001, Pos. 5	Nuestra docencia es una manifestación de los procesos de colonización epistemológica	Modelo Educativo Vigente (actual)	Una descolonización de la docencia universitaria , requiere de la reflexión de diversos autores y establecer un diálogo imaginario para establecer la relación entre estos y las propuestas de los mismos alrededor de un cambio en el modelo vigente de la educación universitaria en América Latina Para ellos se necesita establecer una hoja de ruta donde se resalten las improntas de los autores y el pensamiento descolonizador de cada uno de ellos, desde la descolonización de la economía política, el pensamiento fronterizo y la colonialidad global; la Bios, el poder y la política desde un enfoque decolonial crítico de la educación; Decolonizar la universidad; y Decolonizar el saber, reinventar el poder. finalmente es importante resaltar que nos es posible la Decolonización de la docencia universitaria si esta carece de identidad académica, no existe un perfil epistemológico

			que permita diseñar currículos independientes del sistema Estatal y seguir construyendo propuesta desde una epistemología eurocéntrica (Vargas, Teresa, Lenin Mendieta, 2018).
--	--	--	--

Nota: *Ejemplo de codificación inteligente que incluye memorandos analíticos con Docentes (creación propia, 2023)*

Tabla 12

Ejemplo de codificación inteligente que incluye memorandos analíticos a Expertos

Transcripción de entrevista a Dr. 001, Pos. 5	? Modelo por competencias con enfoque crítico. Eso es un enfoque de que articula las competencias. Pero al mismo tiempo tiene unos fundamentos filosóficos epistemológicos y pedagógicos que son propios de la teoría crítica	Tecnología y Educación en clave decolonial, Rediseño Curricular con enfoque socio crítico	Unigarro Gutiérrez, M. A. (2017) plantea que la búsqueda de una alternativa para la educación superior que responda a las dinámicas contemporáneas surge la propuesta de un modelo educativo enmarcado en la Pedagogía crítica, con enfoque de competencias. Se articulan aquí dos elementos poderosos: todo el acervo de la Pedagogía crítica y los aportes que ha hecho a la educación; y el enfoque de competencias como estrategia para responder desde la educación a las demandas del mundo. Para algunos no es posible unir la Pedagogía crítica y el enfoque de competencias. Es más, se piensa que la Pedagogía crítica rechaza ese enfoque. Es importante aceptar que el ideal emancipador de la Pedagogía crítica se puede construir en la medida que los sujetos sean competentes para hacerlo. Como modelo educativo, la Pedagogía crítica con enfoque de competencias es una manera de aproximarse al acto de educar; no es la única, ni la mejor. Es una opción que busca brindar una educación de calidad, que contemple aquellos aspectos que el mundo va requiriendo, sin dejar de lado la mirada analítica que deben construir los alumnos.
Transcripción de entrevista a Dr. 001, Pos. 5	nuestra docencia es una manifestación de los procesos de colonización epistemológica	Modelo Educativo Vigente (actual)	Rivas Flores, J. I. (2018) la formación del profesorado históricamente se ha estructurado en dependencia al sistema educativo, atrapado entre la capacitación profesional y la científico-pedagógica. Últimamente, con el avance de la perspectiva técnica de la teoría curricular, se están implementando procesos cada vez

			más instrumentales desde lógicas ajenas a la educación, de tipo político partidista, económico productivo y de mercantilización del conocimiento. Se hace necesario mirar hacia otras lógicas de formación que rompan la inercia instituida, reconvierta el conocimiento sedimental con el que llega el alumnado tras su paso por la escuela y cree las condiciones para una transformación de las prácticas pedagógicas. Los procesos de formación que buscan crear puentes y vínculos entre escuela y universidad, transformando tanto la propuesta curricular, entendida como un diálogo controvertido con la realidad, como el escenario físico, social y cultural de la formación.
Transcripción de entrevista a Dr. 001, Pos. 7	la sociedad demanda solución a unos problemas, pero es para que esos problemas pueden ser resueltos. La universidad tiene que investigarlo,	Decolonialidad educativa para la emancipación social, Educación abierta, Interculturalidad, socio histórica y ética p	Gómez, G. A. Á., Fernández, A. J. R., & Armijos, C. E. G. (2018) analizan las necesidades y demandas de la sociedad actual exigen a las universidades asumir un rol protagónico en las transformaciones económicas, políticas y sociales para el logro de un futuro sustentable. La presente investigación desarrolla un análisis teórico sobre la pertinencia de la educación superior en el contexto latinoamericano y propone un instrumento que permita evaluar el grado en que las instituciones de educación superior tributan al desarrollo socioeconómico de la sociedad. En importante evaluar el nivel de la pertinencia de programas de pregrado y postgrado y ver cuánto se ajustan a las características del contexto latinoamericano.

Nota: Ejemplo de codificación inteligente que incluye memorandos analíticos a Expertos (creación propia. 2023)

Tabla 13

Ejemplo de codificación inteligente que incluye memorandos analíticos del grupo focal con Estudiantes de maestría

Transcripción de entrevista a estudiante	algunas universidades argentinas como la uva que propugna por un modelo más social y critico	Decolonialidad educativa para la emancipación social	Hernández Bringas, H. H., Martuscelli Quintana, J., Moctezuma Navarro, D., Muñoz García, H., & Narro Robles, J. (2015) se requiere cambiar los enfoques para la definición de políticas universitarias en la región, ya que los enfoques actuales se han agotado. Es necesario reinventar algunas políticas para que las universidades y los sistemas de educación superior se adapten a los cambios educativos y científicos en el contexto global, que impactan lo nacional y lo local. los retos que enfrentan las universidades en la región, pero no especifica cuáles son estos desafíos. Sin embargo, el menciona que la pregunta "¿Cuál queremos que sea la universidad latinoamericana del siglo XXI?" está vigente entre especialistas y autoridades, y que se han dado algunas ideas sobre las orientaciones que podría seguir el cambio institucional, en las condiciones estructurales en que se ha presentado este periodo histórico, que abarca los últimos lustros del siglo pasado y los primeros tres de este siglo. Durante este tiempo, las universidades de nuestros países, por cierto, han experimentado cambios en las políticas públicas de los gobiernos y en los efectos de la globalización sobre la academia. Finalmente se requiere cambiar los enfoques para la definición de políticas universitarias en la región, ya que los enfoques actuales se han agotado. Es necesario reinventar algunas políticas para que las universidades y los sistemas de educación superior se adapten a los
--	--	--	---

			cambios educativos y científicos en el contexto global, que impactan lo nacional y lo local.
Transcripción de entrevista Estudiante	Modelo por competencias con enfoque crítico. Eso es un enfoque de que articula las competencias. Pero al mismo tiempo tiene unos fundamentos filosóficos epistemológicos y pedagógicos que son propios de la teoría crítica	Tecnología y Educación en clave decolonial, Rediseño Curricular con enfoque socio crítico	Para Jusino, Á. R. V. (2003) la Teoría y Pedagogía del Pensamiento Crítico, identifica los fundamentos y elementos interdisciplinarios de una propuesta de pedagogía del pensamiento crítico. La Teoría del Pensamiento Reflexivo y Crítico, se desarrolla un modelo del pensamiento que sirva de base a las prácticas educativas. En este modelo, se abordan las temáticas de los elementos constitutivos, estructura y niveles del pensamiento crítico. Además, se propone una definición de pensamiento como "la capacidad que tiene el ser humano para construir una representación e interpretación mental significativa de su relación con el mundo. Finalmente, el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo puede contribuir al desarrollo de habilidades como el análisis, la evaluación, la interpretación y la resolución de problemas, entre otras. Estas habilidades son fundamentales para el aprendizaje autónomo y el desarrollo de la capacidad de pensar de manera creativa y efectiva.

Transcripción de entrevista a Estudiante	nuestra docencia es una manifestación de los procesos de colonización epistemológica	Modelo Educativo Vigente (actual)	Para los autores Rivas Flores, J. I., Calvo León, P., Leite Méndez, A. E., & Fernández Torres, P. (2023) la colonización de la formación docente se refiere a la influencia de marcos epistemológicos, discursivos, sociales y políticos que configuran sujetos, conocimientos y realidades en la construcción de la identidad profesional docente. En este sentido, se habla de la colonización del pensamiento y de la propuesta totalizadora que ha ido conquistando todos los aspectos de la vida social, tanto en su dimensión pública y privada. Es importante generar una reflexión crítica sobre la colonización de la formación docente desde marcos epistemológicos, discursivos, sociales y políticos que configuran sujetos, conocimientos y realidades en la construcción de la identidad profesional docente. Es clave trazar las coordenadas y trayectos presentes en la actuación del profesorado y del alumnado en un continuo que alimenta y reproduce el sistema capitalista, eurocéntrico, neoliberal y heteropatriarcal, esto necesidad de revisar los procesos de formación de profesorado actuales en clave decolonial, proponiendo un nuevo relato que transforme la perspectiva actual en una que ponga en evidencia los principales problemas del mundo actual.
--	--	-----------------------------------	---

Transcripción de entrevista a Dr. 001, Pos. 7	la sociedad demanda solución a unos problemas, pero es para que esos problemas pueden ser resueltos. La universidad tiene que investigarlo,	Decolonialidad educativa para la emancipación social, Educación abierta, Interculturalidad, socio histórica y ética p	Para Bojalil, L. F. (2008) es necesario reconocer la importancia de la inserción de las universidades en la sociedad del conocimiento y estrechar los vínculos de la universidad con la sociedad. Además, revisar y resolver problemas relacionados con los modelos de enseñanza y lograr un mayor acercamiento a los problemas sociales. Una de las funciones universitarias es la producción de conocimientos, y que la investigación científica ha sido un motor en la producción de conocimientos que las instituciones educativas se apropian para organizar su trabajo académico. Las universidades deber involucrarse en actividades sociales, como vincularse con organizaciones de trabajadores o del campo, participar en el desarrollo de nuevos compuestos, o vincularse a través de la innovación tecnológica, lo que influye en el mejor conocimiento de los problemas nacionales e informa sobre la direccionalidad de las fuentes de trabajo. En resumen, se puede mejorar el vínculo entre la universidad y la sociedad en la sociedad del conocimiento a través de la producción de conocimientos y la investigación científica, la participación en actividades sociales y la vinculación con organizaciones y empresas para transferir tecnologías y mejorar la calidad de productos con sentido de bien social.
--	--	--	---

Transcripción de entrevista a Estudiante	Walter Miño lo llama la herida colonial. Entonces, la herida colonial es una metáfora que él utiliza para referirse a cómo estos pueblos que fueron conquistados. Fueron también en no sólo colonizados económicamente, sino que son pueblos contruidos a la. Manera de Europa. Y entonces, a partir de eso, como sociedades, nosotros hemos venido creciendo. Con una idea de la de la dependencia de los demás. Entonces nunca hemos podido creer como sociedades en nosotros, en nuestras propias posibilidades, porque nunca nos han dejado que creamos en ellos, es una	Tecnología y Educación en clave decolonial, Modelo Educativo Vigente (actual)
--	--	---

Nota: *Ejemplo de codificación inteligente que incluye memorandos analíticos del grupo focal con Estudiantes de maestría (creación propia, 2023)*

Tabla 14

Ejemplo de segmentos codificados por grupo participante e instrumento aplicado

Principio	Segmento codificado	Creado/ Autor	Área o campo de respuesta	Porcentaje % de respuesta
5	El modelo por competencias tiene. Una serie de digamos, unas variantes y algunas variantes son muy interesantes, pero en esencia los fundamentos teóricos de ese enfoque por competencias siguen siendo, por una parte, el conducto y por otra parte, una forma de entender el constructivismo y, fundamentalmente, el pragmatismo	Marco Castillo	327	0.50
40	maestro, mire, hablamos de modelo Singapur. Del modelo finlandés y yo lo he criticado muy duro en mis clases de filosofía de la educación y que le interesa un niño del quiché que le hablen del modelo de Singapur, pues sean para mí eso es ridículo. Raya en lo ridículo. Y por qué. Están en 2 contextos distintos	Marco Castillo	311	0.57
40	, maestro, mire, hablamos de modelo Singapur. Del modelo finlandés y yo lo he criticado muy duro en mis clases de filosofía de la educación y que le interesa un niño del quiché que le hablen del modelo de Singapur, pues sean para mí eso es ridículo. Raya en lo ridículo. Y por qué. Están en 2 contextos distintos	Marco Castillo	311	0.57

40	, maestro, mire, hablamos de modelo Singapur. Del modelo finlandés y yo lo he criticado muy duro en mis clases de filosofía de la educación y que le interesa un niño del quiché que le hablen del modelo de Singapur, pues sean para mí eso es ridículo. Raya en lo ridículo. Y por qué. Están en 2 contextos distintos	Marco Castillo	311	0.57
40	, maestro, mire, hablamos de modelo Singapur. Del modelo finlandés y yo lo he criticado muy duro en mis clases de filosofía de la educación y que le interesa un niño del quiché que le hablen del modelo de Singapur, pues sean para mí eso es ridículo. Raya en lo ridículo. Y por qué. Están en 2 contextos distintos	Marco Castillo	311	0.57
13	. ¿Quién sabe? Y bueno, o que estoy seguro más que no se está realmente. Aplicando una metodología efectiva. Para que lo que está en el papel o lo que impone la universidad como modelo curricular, realmente se transforme en clases efectivas para el aprendizaje.	Marco Castillo	261	0.48
13	. ¿Quién sabe? Y bueno, o que estoy seguro más que no se está realmente. Aplicando una metodología efectiva. Para que lo que está en el papel o lo que impone la universidad como modelo curricular, realmente se transforme en clases efectivas para el aprendizaje.	Marco Castillo	261	0.48
13	. ¿Quién sabe? Y bueno, o que estoy seguro más que no se está realmente. Aplicando una metodología efectiva. Para que lo que está en el papel o lo que impone la universidad como modelo curricular, realmente se transforme en clases efectivas para el aprendizaje.	Marco Castillo	261	0.48
29	. En la conferencia sobre educación superior, el debate es entre la educación. Cómo bien de mercado. Versus la educación como bien común.	Marco Castillo	137	0.21

5	Modelo por competencias con enfoque crítico. Eso es un enfoque de que articula las competencias. Pero al mismo tiempo tiene unos fundamentos filosóficos epistemológicos y pedagógicos que son propios de la teoría crítica	Marco Castillo	221	0.34
5	Modelo por competencias con enfoque crítico. Eso es un enfoque de que articula las competencias. Pero al mismo tiempo tiene unos fundamentos filosóficos epistemológicos y pedagógicos que son propios de la teoría crítica	Marco Castillo	221	0.34
5	Modelo por competencias con enfoque crítico. Eso es un enfoque de que articula las competencias. Pero al mismo tiempo tiene unos fundamentos filosóficos epistemológicos y pedagógicos que son propios de la teoría crítica	Marco Castillo	221	0.34
31	Creo que independientemente de la formación de los estudiantes, ¿qué clase de maestros hayan tenido? Porque muchas veces yo me he dado cuenta entre el aula que cuando el estudiante Empieza a cuestionar muchas veces el maestro se siente intimidado cuando se siente intimidado y no puede responder a algunas preguntas que los estudiantes hacen para una reflexión, ni el maestro	Marco Castillo	375	0.48

Nota: Ejemplo de segmentos codificados por grupo participante e instrumento aplicado (creación propia, 2023)