



**DECOLONIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LA
ARQUITECTURA MODERNA EN BOGOTÁ, COLOMBIA**

María Angélica Manosalva Sandoval

Unidad Académica de Ciencias de la Educación

Universidad Piloto de Colombia

Especialización en Docencia Universitaria

Bogotá, junio de 2021

**DECOLONIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LA
ARQUITECTURA MODERNA EN BOGOTÁ, COLOMBIA**

Trabajo de grado para optar por el título de especialista en docencia universitaria

María Angélica Manosalva Sandoval

Docente

Fredy Eduardo Duarte López

Unidad Académica de Ciencias de la Educación

Universidad Piloto de Colombia

Especialización en Docencia Universitaria

Bogotá, junio de 2021

CONTENIDOS

Resumen	6
Introducción	8
1. CAPÍTULO 1: Planteamiento del problema de investigación	10
1.1. Justificación	10
1.2. Definición del problema de investigación	13
1.3. Pregunta y objetivos de investigación	18
1.3.1. Objetivo general	19
1.3.2. Objetivos específicos	19
2. CAPÍTULO 2: Marcos de Referencia	21
2.1. Introducción	21
2.2. Marco conceptual	22
2.2.1. Proceso de enseñanza y aprendizaje	22
2.2.2. Enseñanza de la historia de la arquitectura	23
2.2.2.1. Arquitectura moderna	24
2.2.3. Eurocentrismo	25
2.2.3.1. Decolonialidad	26
2.2.3.2. Transmodernidad	28
2.2.3.3. Decolonización curricular	28
2.2.4. Micro currículum	30
2.2.4.1. Fundamentación teórica y conceptual de la enseñanza	

	3
de la historia de la arquitectura	31
2.2.5. Cultura institucional	33
2.3. Marco histórico	34
2.4. Marco legal	35
2.4.1. Acreditación de programas de pregrado	38
3. CAPÍTULO 3: Proceder Metodológico	43
3.1. Introducción	43
3.2. Enfoque metodológico	43
3.3. Perspectiva epistemológica	45
3.4. Diseño de la investigación	47
3.5. Contexto y actores de investigación	48
3.5.1. Contexto de la investigación	48
3.5.2. Actores de la investigación	49
3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de información	50
3.6.1. Entrevista en profundidad	51
3.6.1.1. Guion de entrevista semiestructurada	52
3.6.2. Análisis de documentos	52
3.6.2.1. Guía de análisis documental	53
3.7. Tratamiento de la información recolectada	53
4. CAPÍTULO 4: Propuesta y puesta en marcha del plan de investigación	55
4.1. Formulación de la propuesta	55
5. CAPÍTULO 5: Conclusiones preliminares y futuras líneas de trabajo	56

6. Lista de referencias**66**

ÍNDICE DE ANEXOS

1. Tabla 1: Matriz de coherencia transversal del trabajo de grado	58
2. Figura 1: Proceso de recolección y codificación de información mediante la implementación de un itinerario analítico de corte deductivo-inductivo en TF	59
3. Gráfico 1: Porcentaje de participación de cada área de conocimiento en el total del plan de estudio de la universidad pública a estudiar	60
4. Gráfico 2: Porcentaje de participación de cada área de conocimiento en el total del plan de estudio de la universidad privada a estudiar	61
5. Tablas 2 y 3: Casilleros tipológicos de los actores de investigación (corpus de texto y docentes)	62
6. Instrumento de recolección de información: Guía de análisis documental	63
7. Instrumento de recolección de información: Guion de entrevista semiestructurada	64
8. Tabla 4: Cronograma de la investigación	65

RESUMEN

La presente propuesta de investigación, y trabajo de grado de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Piloto de Colombia, se propone con el fin de fomentar una decolonización curricular, desde las teorías de la decolonialidad y la transmodernidad, a partir del análisis de planes de curso o syllabus dedicados a la enseñanza de la historia de la arquitectura moderna en Colombia.

El documento se estructura en cinco capítulos que describen cómo se desarrollará la investigación. El primero, explica la delimitación del problema, mientras que el segundo, describe los marcos de referencia que definen la base teórica de la investigación. Por otro lado, el tercer capítulo expone el enfoque, la perspectiva y el diseño metodológico, así como el contexto y los actores que harán parte de la investigación. Finalmente, los capítulos cuatro y cinco, plantean tentativamente cómo se llevará a cabo el trabajo de campo, además de presentar algunas conclusiones y futuras líneas de trabajo.

Palabras clave: Decolonialidad, decolonización curricular, arquitectura moderna, enseñanza historia de la arquitectura, syllabus.

ABSTRACT

The present research proposal, and graduation project of the postgraduate diploma in University Teaching of the Universidad Piloto de Colombia, is proposed in order to promote a curricular decolonization, grounded on the theories of decoloniality and transmodernity, from the analysis of syllabi dedicated to teaching the history of modern architecture in Colombia.

The document is structured in five chapters that describe how the research will develop. The first explains the delimitation of the problem, while the second describes the reference frames that define the theoretical basis of the research. On the other hand, the third chapter exposes the approach, the epistemological perspective, and the methodological design, as well as the context and the actors that will be part of the research. Finally, chapters four and five tentatively propose how the field work will be carried out, in addition to presenting some conclusions and future lines of work.

Key words: Decoloniality, curricular decolonization, modern architecture, teaching architectural history, curriculum.

INTRODUCCIÓN

En la historia de la arquitectura, y como una respuesta postmoderna a la hegemonía del movimiento moderno, surgieron reacciones regionalistas en los años ochenta emprendidas contra la modernidad y que motivaron a la construcción de una identidad local de la producción arquitectónica en Colombia. A pesar de esto, en la academia y en la enseñanza de la arquitectura no se problematizó la estructura centro-periferia de la narrativa creada por el “Estilo Internacional” y el movimiento moderno. A raíz de esto, varios investigadores y académicos han desafiado esta problemática puesto que argumentan que la modernidad ha seguido diferentes caminos en lugares distintos a Europa y América del Norte, por lo cual, si bien comenzó como un punto de referencia, a medida que el mundo se moderniza, estas historias comienzan a converger.

Esto, hace referencia a una decolonización del saber enfocados en la teoría de la trasmodernidad o las múltiples modernidades, la cual busca descentralizar y configurar un “modernismo alternativo”. Es cuestionando estas narrativas principales y permitiendo que aquellos que habitan la periferia sean escuchados, como sostiene Vikramāditya Prakāsh (2010), así en lugar de definir lo que hace que algunas expresiones del modernismo distintas de otras, una alternativa que solo podría mantener la idea de que todos los signos de modernización fuera de Occidente son derivados de él, debemos describir “la manera en que el modernismo “en sí mismo” se despliega en los diversos teatros de colonización, incluyendo el llamado Tercer Mundo” (p. 267). Sin embargo, esto rara vez se ha hecho en el contexto latinoamericano.

A partir de lo anterior, se plantea la siguiente propuesta de investigación, y trabajo de grado de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Piloto de Colombia, con el fin de fomentar una decolonización curricular, particularmente en aquellos planes de curso dedicados a la enseñanza de la historia de la arquitectura moderna en Colombia, puesto que en estos hoy en día, y pese a múltiples esfuerzos y reformas curriculares, aún tienden a fomentar una visión limitada de la historia y el desarrollo de la arquitectura moderna.

De esta manera, el presente documento se estructura mediante cinco capítulos. El primero, Problema de investigación, explica y argumenta la delimitación del problema de investigación, mientras que el segundo, Marcos de Referencia, describe y menciona las diferentes fuentes consultadas durante el acercamiento al tema, que posteriormente serán útiles durante el proceso de triangulación, interpretación y análisis de datos. Por otro lado, el capítulo Proceder Metodológico, describe el enfoque, la perspectiva epistemológica y el diseño metodológico que caracterizarán esta investigación, así como el contexto en el que se llevará a cabo y los actores que harán parte de ella. Finalmente, los capítulos 4 y 5, Propuesta y puesta en marcha del plan de investigación y Conclusiones preliminares y futuras líneas de trabajo, respectivamente, plantean tentativamente cómo y cuándo se llevará a cabo el trabajo de campo de la presente investigación. Además, se presentan y proponen algunas conclusiones y futuras líneas de trabajo con base en lo realizado durante esta especialización.

CAPÍTULO 1

Planteamiento del problema de investigación

1.1. Justificación

En las últimas décadas, se han desarrollado múltiples críticas a la mirada privilegiada y sesgada del modelo eurocentrista desde diferentes áreas del conocimiento. Entre estas, como menciona Fernando Martínez Nespral (2019), dentro del campo de la arquitectura se encuentran proyectos e investigaciones como la “Historia Global de la Arquitectura”, impulsada por Mark Jarzombek, las investigaciones decoloniales de la historia de la arquitectura de Vikram Prakash y, en el contexto latinoamericano, las publicaciones de Fernando Luiz Lara, Ana María León y Reina Loredó Cancino (p.78). A pesar de lo anterior, la problematización y decolonización de la enseñanza de la historia de la arquitectura y su impacto en los planes de estudio, sus contenidos y bibliografía están aún muy limitadas y, en muchas ocasiones, incluso ausentes en Colombia y Latinoamérica.

Adicionalmente, la falta de inclusión de referentes en planes de estudio desarrollados en países fuera del Norte Global, entendido como el conjunto de países desarrollados, no solo limita los aprendizajes de los estudiantes al mantener un modelo eurocéntrico en sus syllabus, sino también promueve la idea de que la arquitectura y los arquitectos pertenecientes a Europa y Norteamérica, y particularmente la arquitectura del movimiento moderno, es superior y, por lo tanto, todo lo que se desarrolle fuera de este contexto es inferior dado que solo se consideran como una copia de los primeros.

Por esta razón, se propone deconstruir las múltiples jerarquías hegemónicas desde una mirada general que permita visibilizar otros componentes y pensamientos, en vez de una sola teoría o de un punto de vista único, y así posibilitar un pensamiento crítico en los estudiantes de pregrado de arquitectura, posiblemente evidente en futuros proyectos e investigaciones. Si bien dentro del contexto nacional colombiano no se han realizado investigaciones enfocadas específicamente en la decolonización de los micro currículos de los programas de arquitectura, se seguirá el ejemplo de la investigación *Decolonizando el currículo. Una experiencia con cursos de lectura y escritura académicas* de David L. García León y Javier E. García León (2019), en la cual, los autores analizaron el syllabus de los cursos nivelatorios de lectoescritura de la Universidad Nacional de Colombia durante los periodos académicos 2012-1 a 2013-1, empleando como enfoque metodológico la investigación-acción participativa (IAP), con el fin de replantear un nuevo programa para el curso.

Para García León y García León (2019), una de las problemáticas y razones fundamentales por la cual encontraron necesario decolonizar el currículo fue el rechazo a la integración de los saberes de las comunidades afro, indígenas y campesinas en los programas de enseñanza y en las aulas, lo cual refleja la “forma eurocéntrica de concebir la educación” (p.5). De esta manera, al ignorar los intereses, las necesidades y los contextos y realidades de los estudiantes en la configuración y justificación de los currículos académicos, se consolida el monocentrismo y eurocentrismo académico, por lo cual, los autores proponen replantear las relaciones de poder en el aula y re pensarla como un espacio intercultural y de intercambio de conocimientos, donde además se fomente la

comprensión de la pedagogía desde una mirada decolonial, puesto que esta es “una disciplina cuya metodología se basa en las realidades, subjetividades, historias y luchas de las personas con quienes se trabaja” (p.5).

Debido a lo anterior, se hace necesario de una investigación en donde se problematicen los planes de estudio de cursos enfocados en la arquitectura moderna y su mirada sobre el proceso de modernización arquitectónica en diferentes regiones alrededor del mundo desde un enfoque decolonial, y no postcolonial, dado al contexto en el que se desarrollará la investigación, y a que “las teorías decoloniales van más allá de cuestionar el sistema mundo-capitalista, cuyo fundamento se ancla en los discursos de la posmodernidad y en el criterio económico como única forma de exclusión” (Gómez Vélez et al., 2017, p.49).

Así, el presente proyecto de investigación surge de la necesidad de fomentar un proceso de decolonización epistemológico y un reconocimiento de la pluralidad dentro de las facultades de los pregrados de arquitectura en Colombia, un país que, como expone Felipe Hernández (2021), a pesar de reconocer y fomentar la protección de su diversidad étnica y cultural, falla en reconocer minorías étnicas y mujeres en las discusiones sobre la arquitectura del país (p. 41). La enseñanza de una historia de la arquitectura moderna en programas de pregrado de arquitectura se fundamenta en un sistema jerárquico que sustenta la exclusión de ciertos grupos sociales, y que aún no se ha problematizado. De este modo, la enseñanza de un pensamiento o un saber universal impide que futuros arquitectos encuentren soluciones adecuadas a los problemas locales, como sí lo han hecho firmas como ruta 4 taller en su proyecto Taller de costura comunitario Amairis, donde se

construyó y desarrolló una arquitectura participativa apoyada en saberes y tradiciones locales para establecer estrategias de operación técnica.

1.3. Definición del problema de investigación

De acuerdo con lo reglamentado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia en la Resolución 2770 de 2003, los estudiantes de pregrado de arquitectura deberán cursar distintas materias en las áreas de diseño, construcción, urbanismo, representación arquitectónica, teoría e historia con el fin de obtener los aprendizajes y las competencias necesarias para formarse como profesionales. Esta última, usualmente es presentada a los estudiantes de forma cronológica y fragmentada, debido al marco temporal definido en cada curso. Por ejemplo, en estos los syllabus de los cursos enfocados en la enseñanza de la historia de la arquitectura las unidades y marcos temporales a abordar usualmente se dividen en: Arquitectura Clásica, Moderna o Contemporánea, o marcos físicos como Historia de la Arquitectura Latinoamericana.

Sin embargo, en cursos en los que se aborda específicamente la historia de la arquitectura moderna, los estudiantes de pregrado de arquitectura en Colombia son expuestos a casos de estudio carentes de interculturalidad, en donde se celebra la agenda social y política progresista del movimiento moderno en vez de motivar la transmodernidad y el estudio de la innovación, el progreso y la creatividad de naciones fuera de Europa y Norteamérica (Royal Institute of Art – Kungl. Konsthögskolan, 2020).

Los cursos dedicados a la enseñanza de arquitectura moderna en el país se enfocan principalmente en el estudio de proyectos creados por arquitectos, considerados por muchos como “maestros” de la arquitectura, tales como Mies Van der Rohe y Le Corbusier, entre

otros. Por otra parte, al tratar de integrar proyectos realizados en las “periferias” y “semiperiferias” globales, según la perspectiva del sistema-mundo (Gómez Vélez et al., 2017, p.35), estos currículos los presentan en “relación con los periodos u obras canónicas como “ecos” o “reflejos” regionales surgidos de ideas madre creadas por los grandes maestros europeos o norteamericanos” (Martínez Nespral, 2019, p.77). Internacionalmente, estos planes de curso han sido cuestionados por académicos y profesionales del área de la arquitectura pertenecientes a naciones consideradas antiguas colonias europeas, sin embargo, en Latinoamérica, a excepción de Argentina gracias a la labor de Fernando Martínez Nespral, quien se expondrá más adelante, aún no se han dado los primeros pasos en el proceso de decolonizar la enseñanza y aprendizaje de la historia de la arquitectura moderna.

En primer lugar, en el ámbito internacional es donde más investigaciones se han realizado a favor de la decolonización y problematización de currículos académicos en instituciones de educación superior, realizadas tanto por naciones que fueron y aún son consideradas potencias mundiales, como por naciones fuera de Europa y Norteamérica que en el pasado pertenecieron a antiguas colonias europeas. Entre este grupo de investigaciones cabe resaltar el Manifiesto de Keele para la descolonización del plan de estudios (Keele Manifesto for Decolonizing the Curriculum), publicado oficialmente por la Unión de Estudiantes de Keele (SU), la Asociación de Postgraduados de Keele (KPA) y la Unión de Universidades Universitarias de Keele (KUCU) el 23 de mayo de 2018 y se 7 de junio de 2018.

En este escrito, se describen las brechas, problemáticas y falta de representación, principalmente de minorías y comunidades negras, en los currículos de los programas de pregrado en las universidades del Reino Unido. Para los autores, los contenidos de los planes de estudio “continúan reflejando y manteniendo un legado colonial a través de la presentación de una tradición intelectual occidental blanca, no solo como superior a otras formas de conocimiento sino también como un universal”, lo cual también es evidente en la bibliografía de los cursos al privilegiar el trabajo de principalmente de “hombres blancos” (2018, p. 97). Adicionalmente, en el manifiesto los autores exponen una lista de once reflexiones de lo que significa decolonizar los planes de estudio universitarios, un cambio que tomará diferentes formas en diferentes instituciones educativas y disciplinas. De los anteriores, se destaca el número cuatro:

“La descolonización no se trata solo de traer escritores y textos de minorías étnicas, sino también de cómo leemos los textos de la “corriente principal tradicional”. La descolonización tiene muchos más matices que simplemente reemplazar a los autores y es más que solo los temas cubiertos en un curso. Se refiere no solo a lo que se enseña y cómo se critica, sino también a cómo se enseña, lo que da lugar a una comprensión de la descolonización que aborda cómo se experimentan las alfabetizaciones académicas” (2018, p.98).

Desde otra perspectiva, dentro del contexto internacional cabe mencionar la investigación y el artículo *Curriculum decision-makers on decolonising the teacher education curriculum* de Pryah Mahabeer (2018). Teniendo en cuenta el contexto histórico sudafricano y sus últimos veinte años de democracia y compromiso por una transformación

radical en la formación de docentes dentro del contexto, Mahabeer cuestiona los factores necesarios para reestructurar los planes educativos fundamentales para la formación de docentes.

En su investigación, la autora implementa una metodología cualitativa y fenomenológica en su enfoque, con el fin de “obtener un relato de primera mano, una perspectiva interna y proporcionar descripciones ‘densas’ de los pensamientos, intelectualizaciones y conceptualizaciones de los responsables en la toma de decisiones del currículo sobre el cambio y la descolonización de este” (Mahabeer, 2018). Adicionalmente, Mahabeer propone el método de currere, propuesto por William Pinar, como una forma de motivar la reflexión interna en los autores y diseñadores de currículos destinados a la formación de docentes, y así, lograr una comprensión y contextualización de su pensamiento al momento de reestructurar y tomar nuevas decisiones curriculares. De este modo, al tener en cuenta los debates actuales en torno a la descolonización, es posible instruir y formar docentes “descolonizados”, con la capacidad y responsabilidad de “construir alternativas pragmáticas para un currículo contextualmente relevante que interrumpe los sistemas de conocimiento occidentalizados dominantes y los coloca junto a los sistemas de conocimiento indígenas” (Mahabeer, 2018, p. 11).

Por otra parte, en el contexto latinoamericano, cabe destacar la investigación y labor pedagógica de Fernando Luis Martínez Nespral (2019), quien problematiza la enseñanza de la historia de la arquitectura en Argentina a partir de un modelo eurocéntrico, establecido en Inglaterra desde comienzos del siglo XX por Sir Banister Fletcher (1866-1953) en su canónico libro *A History of Architecture on a comparative method*. En su investigación, el

autor no se concentra en un periodo de tiempo específico, por el contrario, debate el ordenamiento y categorización temático y temporal y las omisiones que caracterizan los syllabus de los cursos dedicados a la enseñanza de la historia de la arquitectura, evidente en los programas de arquitectura en Argentina y Latinoamérica, los cuales inician en Grecia para finalizar con la arquitectura moderna. Además, Nespral debate la inclusión del texto de Fletcher en las bibliografías de estos currículos, seleccionado debido a que se considera como “un instrumento apto para seguir entendiendo hoy la historia en nuestro medio”, a pesar de su clara invisibilización de otras culturas fuera de Europa (2019, p.73).

Así, Martínez Nespral propone no solo una decolonización de los syllabus de los cursos de historia de la arquitectura en la FAU, además, propone un modelo de aprendizaje rizomático donde la enseñanza de la historia de la arquitectura no se ordene por categorías ni jerarquías estilísticas y cronológicas para la selección de temas y objetos de estudio a abordar, sino que se estructure a partir de ejes temáticos definidos con base a procesos interculturales.

Finalmente, en los últimos años dentro del contexto nacional colombiano no se han realizado investigaciones enfocadas específicamente en la decolonización de los syllabus de los cursos de historia de la arquitectura moderna. Por el contrario, las investigaciones enfocadas en los temas de educación y formación en el área de la arquitectura generalmente tratan sobre posibles herramientas de aprendizaje e integración de saberes en el aula y en las escuelas de arquitectura. Adicionalmente, los planes de estudio actuales en algunas universidades exponen y presentan la arquitectura latinoamericana como una serie de “reflejos” regionales, como menciona (Martínez Nespral, 2019), surgidos de ideas madre

creadas por los grandes maestros europeos o norteamericanos. Por ejemplo, en el syllabus de un curso de historia de una universidad pública en Bogotá se busca, mediante “ejemplos paradigmáticos”,

“desarrollar en el estudiante la capacidad de identificar los antecedentes, conceptos, lineamientos urbanísticos y características arquitectónicas que se dieron en Europa y América, en la evolución del pensamiento moderno, así como su influencia en las transformaciones de la arquitectura Latinoamericana”.

De manera similar, en otro plan de curso, esta vez de una universidad privada de Bogotá, el urbanismo y la arquitectura occidental desarrollados durante los siglos XIX y XX, en paralelo con las principales intervenciones modernas realizadas en el contexto nacional, “buscando identificar sus semejanzas y particularidades”. De esta manera, cursos dedicados a la enseñanza de la historia de la arquitectura moderna, y sus respectivos syllabus, mantienen una narrativa eurocentrista de la arquitectura moderna, construyendo así una lectura de la modernidad como un proceso de imitación y adaptación de las experiencias arquitectónicas anglosajonas y europeas. Por lo cual, es necesario problematizar y cuestionar estos diseños curriculares en vista de actuales tendencias curriculares postmodernas y de la necesidad de situarnos en un escenario global y pluricultural.

1.4. Pregunta y objetivos de investigación

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente y la forma en la que se muestra la historia arquitectura moderna en algunos planes de curso en el país, en contraste con cursos

como el MOOC “A Global History of Architecture”, ofrecido por el MIT, donde los estudiantes son presentados con una panorama global de la arquitectura, se propone analizar el proceso y las razones detrás de la formulación de syllabus donde prima el imaginario de una arquitectura moderna ejemplar copiada por otras regiones al tratar dar respuesta en esta investigación a la siguiente pregunta:

¿Cómo se construyen y justifican los planes de curso, sus contenidos y sus propósitos de formación en los cursos dedicados a la enseñanza de la historia de la arquitectura moderna en dos programas de pregrado de arquitectura, uno de una universidad pública y el otro de una privada, acreditados con alta calidad en la ciudad de Bogotá?

1.4.1. Objetivo general

Analizar el proceso y los criterios de formulación de los planes de curso, dedicados a la enseñanza de la historia de la arquitectura moderna en dos programas de pregrado de arquitectura, acreditados con alta calidad, de dos universidades ubicadas en la ciudad de Bogotá, Colombia.

1.4.2. Objetivos específicos

- Identificar los objetivos, los propósitos de formación, las competencias y los problemas centrales a resolver, establecidos por las facultades de arquitectura de dos universidades, una pública y la otra privada, cuyos programas están acreditados con alta calidad, en el planteamiento de planes de curso o syllabus enfocados en la enseñanza de la historia de la arquitectura moderna.

- Analizar la estructura temática y los marcos temporales y físicos en la delimitación de los contenidos propuestos en los syllabus de los cursos dedicados al proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia de la arquitectura moderna en dos programas de pregrado de arquitectura acreditados con alta calidad, pertenecientes a dos universidades ubicadas en la ciudad de Bogotá, una de carácter público y la otra de carácter privado.
- Interpretar, desde la decolonialidad y la transmodernidad, las justificaciones por las cuales el docente opta por la implementación de determinados casos de estudio en el diseño de syllabus dedicados a la enseñanza de la historia de la arquitectura moderna en dos programas de pregrado de arquitectura acreditados con alta calidad, pertenecientes a dos universidades ubicadas en la ciudad de Bogotá, una de carácter público y la otra de carácter privado.

CAPÍTULO 2

Marcos de Referencia

2.1. Introducción

En el siguiente capítulo se mencionarán y describirán los conceptos a desarrollar en el presente trabajo de grado con el fin de contextualizar al lector e informar y profundizar la investigación misma. Puesto que esta última se enmarca tanto en el área de la pedagogía como en el área la arquitectura, las fuentes seleccionadas pertenecen principalmente a estas áreas. Sin embargo, también se incluyeron artículos pertenecientes a otras áreas de estudio siempre y cuando fueran pertinentes para esta investigación debido a la falta de investigación en el proceso de decolonización curricular en los últimos años.

Por otro lado, es pertinente mencionar que los textos y autores mencionados en este capítulo provienen principalmente de instituciones académicas localizadas en naciones que fueron colonias europeas. La preferencia por este tipo de fuentes se debe al contexto histórico que comparte Colombia con ellos, además de que estos actúan de cierta manera como referentes para futuras investigaciones y reformas curriculares en programas académicos de educación superior.

Finalmente, cabe resaltar que el presente capítulo es una primera aproximación a la definición y delimitación teórica y conceptual de la propuesta de investigación en desarrollo. Tanto los marcos teóricos como los marcos de referencia son elementos en constante cambio y desarrollo. Por lo cual, antes, durante y después del proceso de investigación, estos pueden ser ampliados o delimitados con el fin de responder y

fundamentar apropiadamente el anteproyecto de investigación. Por lo cual, si bien el planteamiento del problema y los marcos de referencia planteados en este capítulo mantienen una coherencia transversal, la cual se evidencia en la Tabla 1 (ver anexos), durante el proceso de investigación y trabajo de campo se deberá mantener dicha coherencia.

2.2. Marco conceptual

2.2.1. Proceso de enseñanza y aprendizaje

El proceso de enseñanza y aprendizaje, en palabras de Abreu Alvarado et al. (2018), hace referencia al “espacio en el cual el principal protagonista es el alumno y el profesor cumple con una función de facilitador de los procesos de aprendizaje” (p. 611). Visto desde esta perspectiva, en este proceso los estudiantes son quienes construyen su propio conocimiento y formación integral. Por otro lado, el proceso de enseñanza y aprendizaje se lleva a cabo en diferentes contextos, no solamente en el aula, por lo cual también debe ser estudiado teniendo en cuenta múltiples factores, tales como el currículo oculto, el entorno en donde se lleva a cabo el aprendizaje, los contenidos propuestos, la metodología empleada, y la evaluación de los conocimientos adquiridos por el estudiante, conceptos que Abreu Alvarado et al. omite.

Contrario a esto, Sifuentes-Solís y Torres-Landa López, argumentan que las problemáticas actuales en las asignaturas de Historia de la Arquitectura de las instituciones de educación superior, en el caso de México, se fundamentan en la desmotivación del estudiante y los desafíos físicos, tecnológicos y documentales de la infraestructura educativa de los ambientes de aprendizaje; factores que como se mencionó anteriormente

no son considerados en la definición de proceso de enseñanza y aprendizaje de Abreu Alvarado et al. (p. 119).

2.2.2. Enseñanza de la historia de la arquitectura

La enseñanza de la historia de la arquitectura ha sido un elemento presente en currículos académicos, tanto de pregrado como de posgrado, a lo largo de la historia de la enseñanza de la arquitectura. Esta, como argumenta Londoño Niño (2011), se diferencia de otras áreas en la formación del arquitecto debido a su interés por el pasado, principalmente de ciudades, paisajes, edificios, objetos y sus de autores, además del registro, la documentación, el análisis y la diseminación que se haya hecho de estos (p. 105). Sin embargo, las metodologías y los temas de investigación empleados para abordar la historia de la arquitectura han variado dependiendo del periodo en que se haya ofrecido el curso. Por ejemplo, durante la modernidad se priorizó una búsqueda de cualidades espaciales, que posteriormente pasaron a ser un motivo de reivindicación ideológica y formal durante la posmodernidad (p. 105).

Lo anterior es problematizado por la argentina Susana Torre (2002) quien aborda la enseñanza de la historia de la arquitectura en Latinoamérica. Para ella, a finales del siglo XIX, la enseñanza de la arquitectura latinoamericana dejó de lado los orígenes y argumentos detrás de su proceso de modernización como parte del proceso de construcción de una nación independiente, para concentrarse en la visión expuesta en textos de autores europeos y norteamericanos como Pevsner, Zevi y Hitchcock, los cuales “oscurecieron de manera similar los orígenes de la arquitectura moderna en América Latina, ya que la región

no se incluyó en sus libros o se presentaron ejemplos aislados como versiones con sabor local del Estilo Internacional” (p. 554).

Hoy en día, la forma en la que aborda la enseñanza de la historia de la arquitectura tiene en cuenta seis aproximaciones diferentes, como argumenta Andrew Leach (2010): estilo y periodo; biografías; geografía y cultura; tipo; técnica; y tema y analogía. Así, las posiciones de las facultades de arquitectura sobre los cursos de historia de la arquitectura, ya sea local y latinoamericana o de un estudio histórico occidental varían mucho. Sin embargo, Torre (2002) demuestra que para el siglo XXI la enseñanza de la historia de la arquitectura local en Latinoamérica tiende a ahondar en una visión “crítica de la tendencia universalizadora representada por la encuesta occidental” por lo cual, “el objetivo es desmantelar los marcos históricos excluyentes y remodelarlos con nueva información” (p. 554).

2.2.2.1. Arquitectura moderna

Si bien el término “arquitectura moderna” es ambiguo puesto que puede significar tanto la arquitectura diseñada y construida durante la edad contemporánea, como la arquitectura consciente de su propia modernidad y de su búsqueda por mejorar la sociedad y romper con la tradición estética y constructiva. Esto último es a lo comúnmente se le llama arquitectura moderna, ejemplificada por el racionalismo o “Estilo Internacional” en textos sobre la historia y teoría de la arquitectura. Este discurso euroamericano se explica a partir de las condiciones económicas, sociales y políticas que rodean la construcción de la arquitectura moderna por Anthony King (2012) como un “ejemplo clásico de la forma en que el análisis ‘estilístico’ más que sociopolítico de la arquitectura puede llevarnos en la

dirección completamente equivocada” (p. 30). El énfasis puesto en el estilo, como explica King, llevó a la creación de una selección de proyectos arquitectónicos cuyo objetivo era demostrar que la arquitectura moderna temprana, especialmente la arquitectura europea, tenía cualidades en común que indicaban la existencia de un nuevo estilo global.

Las características del estilo internacional, por las cuales luego sería conocida la arquitectura del movimiento moderno, fueron consolidadas a partir de la exhibición de 1932 del MoMA “Modern Architecture: International Exhibition”, donde se presentó el trabajo de unos cuarenta arquitectos, destacando el trabajo de Le Corbusier, Walter Gropius y Mies van der Rohe. Así, los ejemplos presentados y clasificados bajo esta etiqueta tuvieron un impacto significativo en la apariencia de las ciudades en desarrollo de todo el mundo. A pesar de los retrasos por la depresión económica y la Segunda Guerra Mundial, se hizo evidente en proyectos de gobiernos que eligieron una arquitectura construida de acuerdo con consideraciones técnicas y funcionales para promocionarse como parte del mundo moderno. Al abrazar esta arquitectura, historiadores como William Siew Wai Lim y Jiat-Hwee Chang (2012) la consideran “una variación ejemplar de la arquitectura moderna universalizadora aunque infectada por una cultura local” (p. 9). Como resultado, se desarrolla una estructura asimétrica de poder donde Occidente (Europa y América del Norte) no solo es visto como el origen de la arquitectura moderna sino como la principal fuente de creatividad e innovación.

2.2.3. Eurocentrismo

El término ‘Eurocentrismo’ hace referencia a una visión del mundo donde se supone que la historia y los desarrollos en múltiples áreas del conocimiento, originados

principalmente en la parte occidental del continente europeo, son superiores a aquellos provenientes de otras culturas, incluso llegando a posicionarse como una guía a seguir. El eurocentrismo, como afirman Gómez Vélez et al. (2017), “es universalista, ya que busca implantar un único conocimiento, y este conocimiento es el europeo” (p. 37). De esta manera, se justifica la posición dominante del continente europeo, y en ocasiones norteamericano, dentro del sistema global capitalista.

Por otro lado, dado que el ‘eurocentrismo’ es un fenómeno dependiente tanto de la colonialidad como de la modernidad, cabe señalar la manera como Europa constituye un sistema centro-periferia. Para Gómez Vélez et al. (2017), este modelo excluyente se fundamenta en la creación de categorías como raza, ya que se invisibiliza y subordina el mundo oriental y latinoamericano, por lo que la modernidad se entenderá como aquella que las demás culturas no aportan sino replican (pp. 37-38). Debido al tema en el que se enmarca esta propuesta de investigación, cabe resaltar que lo anterior se evidencia en la internacionalización de estilos arquitectónicos y diseños provenientes de Europa, los cuales, tanto en Latinoamérica como en otros continentes, son vistos como fieles descendientes de estos. Un ejemplo de esto es la Ciudad Universitaria de Bogotá, la cual, es descrita como una propuesta de diseño basada en el estilo cubista originado en la Bauhaus, en Dessau, Alemania.

2.2.3.1. Decolonialidad

Como una de las múltiples reacciones ante el concepto de ‘eurocentrismo’ y las relaciones de poder que se configuran en torno a este, surgen las teorías postcoloniales y decoloniales. Esta última, vista desde la perspectiva de la modernidad/colonialidad o

“crítica decolonial”, como exponen Yasser Farrés y Alberto Matarán (2014), se construye a partir de los señalamientos del sociólogo Aníbal Quijano sobre el concepto de “colonialidad del poder”. Así pues, la crítica decolonial “pone de relieve el rol fundamental de la expansión colonial hispánica en la conformación epistémica de la modernidad y desvela el eurocentrismo del proyecto civilizatorio globalizado” (Farrés Delgado & Matarán Ruiz, 2014, p. 344).

Adicionalmente, la teoría o crítica decolonial surge como una “respuesta a los procesos de colonialidad consolidados antes y después del desmonte de las etapas de colonización”, sin un marco temporal de referencia, lo cual la diferencia de las teorías postcoloniales, ya que estas se localizan en un tiempo determinado, la modernidad (González et al., 2017, p. 48). Adicionalmente, como se menciona en el Manifiesto para decolonizar el currículum de la Universidad de Keele (2018), la descolonización implica desafiar sistemas, estructuras y relaciones jerárquicas y coloniales, tales como jerarquías raciales, étnicas, de género y sexualidad, y la jerarquía del sistema europeo/euro-norteamericano y su relación con lo moderno y colonial, en aras de cambiar el paradigma y “pensar más ampliamente sobre por qué el conocimiento común es lo que es y, al hacerlo, ajustar las percepciones culturales y las relaciones de poder de manera real y significativa” (p. 97).

Teniendo en cuenta lo anterior, en los últimos años varios académicos alrededor del mundo se han enfocado problematizar y decolonizar los actuales currículos académicos. Sin embargo, esta problemática aún es poco abordada por investigadores en Colombia, especialmente en el área de la arquitectura.

2.2.3.2. Transmodernidad

Frente a la pregunta por la existencia de una diversidad homóloga a la cosmovisión moderna y desarrollista occidental y a la perspectiva de la modernidad/colonialidad surge otra propuesta teórica por parte de Boaventura de Sousa Santos, quien acoge la idea de “transmodernidad”. Esta, como exponen Farrés y Matarán (2014), retoma el pensamiento de Enrique Dussel para “describir una situación epistémica global productora de diálogos horizontales y liberadores entre los conocimientos críticos producidos tanto fuera como dentro de la modernidad eurocéntrica” (p. 351). Al oponerse a la propuesta de una modernidad incompleta de Jürgen Habermas, la transmodernidad al buscar establecer un pluriversalismo y una multiplicidad de críticas decoloniales, originadas desde las culturas subalternas y desde el contexto epistémico de los pueblos colonizados en todo el mundo, en vez de completar una modernidad centrada en Europa e impuesta al resto del mundo.

De esta manera, al replantear la modernidad reconsiderando el valor de las tradiciones locales mediante debates culturales poscoloniales, en la teoría de la arquitectura nace una actitud regionalista descrita por Kenneth Frampton como un regionalismo crítico, que en el contexto latinoamericano plantean la posibilidad de una modernidad propia o apropiada. Esta, al ser fomentada en IES durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la formación de arquitectos podría incentivar una decolonización del saber al oponerse y poner en duda el universalismo y la hegemonía de conocimiento científico.

2.2.3.3. Decolonización curricular

Con base en lo mencionado anteriormente, la decolonización es un proceso que abarca múltiples áreas de conocimiento. Por lo tanto, y teniendo en cuenta el contexto en el

cual se enmarca esta propuesta de investigación, se describirá la decolonización en campo de la educación, particularmente la decolonización curricular. Esta ha sido definida y puesta en marcha principalmente por académicos e instituciones de educación superior pertenecientes a naciones que experimentaron más recientemente el colonialismo. Por ejemplo, Mangasini Katundu, docente de la Universidad Cooperativa de Moshi de Tanzania, y citando al Consejo de Educación Superior (CHE), afirma que

“la descolonización del currículo conlleva el resurgir de los subyugados conocimientos y reorientación de la producción de conocimiento con el fin de eliminar con una educación que presume que ‘todo lo avanzado, bueno y civilizado se define y mide en términos europeos’ (Mangasini Katundu, 2020, p. 150).

De acuerdo con lo anterior, descolonización del currículum se entiende como un proceso mediante el cual, a través de la reforma curricular, se formulen e implementen ideas, agendas y estrategias locales con el objetivo de cuestionar el legado colonial de una tradición intelectual occidental blanca, vista no solo como superior a otras formas de conocimiento sino también como universal y así dar voz y visibilidad a grupos étnicos minoritarios. Sin embargo, como se argumenta en el Manifiesto para decolonizar el currículum de la Universidad de Keele (2018), este es un proceso que no se realizará solamente a través de reformas curriculares, ya que también es necesaria “una mayor democratización de la universidad como institución y su relación con la sociedad en general” (pp. 97-98).

2.2.4. *Micro currículum*

El micro currículum, también conocido como plan de curso o syllabus, es en general, el tercer nivel de concreción curricular después del macro currículum y el meso currículum. A pesar de la correlación entre los distintos niveles curriculares, el micro currículum se diferencia de los anteriores, ya que “se compone del conjunto de estrategias y actividades de aprendizaje que cada docente promueve”, siempre manteniendo e integrando los objetivos generales y los fundamentos pedagógicos planteados por la institución de educación superior (Martínez & Petit, 2013, p. 49).

Por ejemplo, en Colombia, los componentes y contenidos de los syllabus deben ser coherentes con los objetivos y la normatividad establecida tanto por las diferentes IES, como por el MEN. Por lo cual, se tiende a una homogenización tanto de currículos como de planes de estudio, limitando así el aprendizaje. Si bien algunos plantean una enseñanza íntegra al tratar de exponer las distintas perspectivas, percepciones y concepciones sobre una misma cuestión, la selección y justificación de estos en múltiples ocasiones fallan al reconocer los diferentes contextos, las culturas y tradiciones tanto de sus estudiantes, como de los casos de estudio a analizar. Como exponen Ortiz Ocaña et. al. (2018) citando a (Palermo 2015),

“los contenidos curriculares, las estrategias pedagógicas y los estilos de enseñanza muchas veces son ajenos a -y están alejados de- muchos estudiantes que provienen de otros contextos socioculturales, viven otros mundos, representan otras historias, tienen subjetividades diferentes, que

han sido configuradas en itinerarios no reconocidos, negados o invisibilizados por el discurso del Estado” (p. 200).

De esta manera, el diseño de los planes de curso de programas académicos, tales como los que se busca analizar en este trabajo de grado, requieren de un proceso de decolonización y reconocimiento de la validez e importancia de los saberes “otros” no oficializados por la matriz colonial.

2.2.4.1. Fundamentación teórica y conceptual de la enseñanza de la historia de la arquitectura

La selección de los recursos educativos y contenidos a emplear en determinado curso es de igual importancia para este que una práctica pedagógica correctamente desarrollada. Esto se debe a que se trata de elementos que acompañarán e instruirán a los estudiantes durante su proceso. En vista de lo anterior, Sifuentes-Solís y Torres-Landa López (2014) identifican la problemática actual en la selección de estos en los currículos del campo de la arquitectura, específicamente aquellos dedicados a la enseñanza de la historia de la arquitectura, la cual se debe al uso limitado de textos en los cursos en aras de “facilitar” el proceso de aprendizaje del alumno. Así, el docente recurre tanto a proyectos europeos y estadounidenses, como a textos canónicos de historiadores de la arquitectura europeos como Manfredo Tafuri, Bruno Zevi, Leonardo Benevolo, Kenneth Frampton, entre otros, para configurar, usualmente, clases magistrales, expositivas, y sustentadas en modelos pedagógicos tradicionales. En otras palabras, “el docente se basa consciente o inconscientemente en la teoría de la transposición didáctica donde el recorrido del saber

erudito hasta llegar al saber del alumno es muy largo, y realmente el trabajo lo ejecuta el profesor, dejando al alumno como un simple receptor” (p. 134).

Por otro lado, Fernando Martínez Nespral comparte el pensamiento de Sifuentes-Solís y Torres-Landa López y argumenta que existe una problemática actual en la selección de contenidos y recursos educativos en la enseñanza de la historia de la arquitectura, particularmente evidente en la preferencia bibliográfica de casos de estudio y textos europeos canónicos o paradigmáticos. Para Martínez Nespral (2019) tanto la bibliografía de los micro currículos de los programas de arquitectura como la formación de los docentes están basadas en relaciones de subordinación, por lo cual, así se mencionen arquitecturas de otras naciones, estas serán vistas “desde una posición exotizante, en cuanto muestras del color local” que pueden tener los movimientos arquitectónicos europeos “en las regiones distantes” (p. 75). Adicionalmente, Martínez Nespral (2019) menciona que, a pesar de los esfuerzos realizados por varios académicos latinoamericanos por reformar los micro currículos de los programas de arquitectura, los casos de estudio y los textos elegidos como ejemplo “es aún muy limitado y en muchas ocasiones incluso ausente” (p. 78).

Esta problemática, si bien ha sido reconocida y trabajada, dando como resultado nuevos syllabus académicos, como en el caso de la Universidad de Los Andes, aún es clara en planes de curso como el de la universidad pública a cuestionar, puesto que sustentan la tesis de Nespral, ya que los casos de estudio originados en el sur global, por ejemplo, en Latinoamérica, son presentados como el resultado de la influencia del pensamiento moderno. Así, en el caso de la enseñanza de la historia de la arquitectura, se demuestra la

falta de la identificación de prácticas y diseños curriculares que reproducen una educación colonizante al interior de IES.

2.2.5. Cultura institucional

Debido a la existente y necesaria correlación y coherencia entre los diseños micro curriculares y los reglamentos, valores, perfiles de egreso, entre otros establecidos en los meso currículos de las instituciones de educación superior, es necesario identificar la posición histórica y actual de estas y las formas en la que influyen decisiones curriculares. Las IES son un factor fundamental para la creación de redes de conocimientos y recursos que fomenten la formulación de nuevas ideas, tecnologías y aplicaciones prácticas, en otras palabras, “las universidades son motores del desarrollo socioeconómico regional e innovaciones empresariales” (Mangasini Katundu, 2020, p. 150). Esta posición y reputación global en las que se ubican las IES fue alcanzada gracias su largo desarrollo histórico y social.

Sin embargo, como afirman García y García (2019), en el caso colombiano y latinoamericano, el proceso histórico por el cual han pasado las instituciones universitarias ha sido la razón por la cual en su estructura actual se valoran conocimientos provenientes de Europa y Norteamérica, dejando de lado aquellos provenientes de comunidades marginadas, tales como la afro, la indígena y la campesina (p. 5). Debido a lo anterior, es evidente el eurocentrismo en la educación profesional impartida en Colombia, por lo cual se hace necesario cuestionarse sobre la perspectiva que asumen tanto las IES como las asignaturas dictadas por estas y la pertinencia de los contenidos y las prácticas pedagógicas seleccionados con base al contexto local.

2.3. Marco histórico

La historia de la enseñanza de la arquitectura en IES en Colombia, como afirma Roberto Londoño (2014), se ha desarrollado a largo de cuatro períodos, cada uno con un entendimiento de la historia diferente: El primer período (1936 a 1960) reconoce a la historia como cultura general; el segundo (1960 a 1980) veía la historia como un problema patrimonial; el tercero (1980 al 2000), define la historia como una asignatura asociada al discurso de la identidad, y el último (2000 al presente) defiende la enseñanza de la historia como una “materia heterodoxa vinculada múltiples enfoques e investigaciones puntuales” (Londoño Niño, 2014, p. 4).

Así, entre 1930 a 1960, periodo en el cual la facultad de arquitectura de la Universidad Nacional inicia labores (1936), debido a cambios sociales, económicos y políticos que responden a la idea de modernización, la producción arquitectónica en el país, así como la enseñanza de esta se inclinó hacia una arquitectura racionalista comúnmente asociada al arquitecto suizo, Le Corbusier. Además, arquitectos europeos como Bruno Violi y Leopoldo Rother llegaron al país y tradujeron las ideas de la arquitectura europea al contexto colombiano. En cuanto a la enseñanza de la historia, esta se “mantuvo sujeta a los patrones convencionales, empezó a tener un carácter más operativo y analítico de cara al ejercicio del diseño” al emplear referentes históricos en cursos de teoría en la UN y fomentar relaciones generales entre la arquitectura con otros campos del conocimiento (Londoño Niño, 2014, p. 5).

Por otra parte, en el segundo periodo de 1960 a 1980, el cual tuvo como énfasis la investigación y restauración de edificaciones patrimoniales, Londoño Niño (2014)

encuentra una contradicción entre la producción arquitectónica y las investigaciones realizadas durante esta época y la enseñanza de la historia de la arquitectura. Las corrientes postmodernas descritas por Silvia Arango, una culturalista, caracterizada por su oposición al internacionalismo, y la otra, individualista y experimental, fueron acogidas en el país, principalmente la primera al motivar una producción de arquitectura reconocida originada en la mirada y el estudio de la historia y de las condiciones locales. Sin embargo, la enseñanza de la historia de la arquitectura, a pesar de los nuevos contenidos incluidos en los programas como panoramas y casos de estudio latinoamericanos, continuó su fundamentación principalmente en teóricos e historiadores europeos y estadounidenses, como Leonardo Benevolo, Kenneth Frampton, Aldo Rossi, entre otros (p. 8).

Por último, los períodos de 1980-2000 y del 2000 al presente se caracterizan por una producción arquitectónica y una enseñanza de la historia de la arquitectura en IES diversa al abordar temas como la construcción de equipamientos colectivos, el paisajismo, la vivienda de interés social, la generación paramétrica de la forma y la sostenibilidad.

2.4. Marco legal

Los programas de pregrado de arquitectura en Colombia se rigen por la siguiente normatividad designada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN): Ley 30 de diciembre 28 de 1992, Resolución 2770 de noviembre 13 de 2003, Ley 1188 de abril 25 de 2008, Decreto 1295 de 2010 y, recientemente, Decreto 1330 de julio 25 de 2019. En primer lugar, la Ley 30 de diciembre 28 de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior, actualmente vigente, pero con algunos artículos han declarados inexequibles parcialmente y otros exequibles condicionados por la Corte Constitucional,

estableció los objetivos de la Educación Superior, los campos de acción de la ES, la autonomía de las IES y la estructura del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), entre otros.

En cuanto a los programas académico de arquitectura, el capítulo II y el capítulo VI, los cuales se plantean los objetivos y la autonomía de las IES, respectivamente, son primordiales para comprender la fundamentación curricular de estos hoy en día. Por ejemplo, el capítulo II fomenta la “formación integral de los colombianos dentro de las modalidades y calidades de la Educación Superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país” (Ley 30, 1992), por lo cual la formación de futuros arquitectos deberá estar enfocada en promover soluciones a las necesidades del país. Además, mediante el Artículo 30 del capítulo VI, donde se expone “el ejercicio libre y responsable de la crítica, de la cátedra y del aprendizaje de acuerdo con la presente Ley” (Ley 30, 1992), se puede argumentar que a pesar de los diferentes énfasis que caracterizaban algunas las carreras de pregrado de arquitectura en un principio, como el enfoque urbano de la Universidad de los Andes y la Universidad Piloto de Colombia o el enfoque social y constructivo de la Universidad Nacional de Colombia, hoy en día esas diferencias se han matizado en aras de proporcionar una formación integral, interdisciplinar y al servicio de problemáticas y contextos locales.

Por otro lado, la Resolución 2770 de noviembre 13 de 2003, se preocupa por definir “las características específicas de calidad aplicables a los programas de formación profesional de pregrado en arquitectura” (Resolución 2770, 2003). Esta, surge como respuesta a la anulación del Decreto 936 de 2002, por el cual se establecen los estándares

de calidad en programas profesionales de pregrado en Arquitectura, puesto que los estándares de calidad de programas académicos de educación superior pasaron a ser regulados por el Decreto 2566 de 2003. Ahora bien, la resolución 2770 expone los aspectos curriculares, los principios y propósitos a los que todo programa de formación profesional de arquitectura deberá inclinarse. Entre estos, cabe resaltar el compromiso que se le da a formación del arquitecto con el país al fomentar “la resolución de problemas locales, regionales y nacionales, en el medio rural y urbano” y la “capacidad para interpretar y solucionar los problemas relativos a la transformación y organización del espacio físico, acorde con las características socioculturales y ambientales del país” (Resolución 2770, 2003).

Adicionalmente, se exponen una serie de componentes de las áreas de formación básica y profesional del arquitecto. Si bien estos no se presentan como una lista de materias a específicas, se proponen áreas de formación como teoría de la arquitectura y la ciudad, formación en proyectos, representación y expresión gráfica, tecnología, urbanismo y ambiente, y una formación en los factores éticos, sociales, económicos, y culturales inherentes a su desempeño profesional.

Luego de establecer los programas académicos de educación superior, se procedió a definir el correspondiente registro calificado, otorgado por el MEN, con vigencia de siete años y cuya renovación permite garantizar el mejoramiento continuo y la calidad de los programas de educación superior. Esto se definió mediante la Ley 1188 de abril 25 de 2008 del Congreso de la República de Colombia, por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones; y posteriormente se reguló

mediante el Decreto 1295 de 2010 del MEN. Este, por su parte, expone los requisitos para obtener un registro calificado y las condiciones de calidad de los programas de pregrado y posgrado.

Finalmente, el Decreto 1330 de julio 25 de 2019 del MEN, por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 - Único Reglamentario del Sector Educación, surge como una actualización a los procesos de registro calificado y calidad académica de las IES acorde con estándares internacionales de disposición de recursos, desarrollos tecnológicos y desarrollos didácticos para el funcionamiento académico de los programas académicos. Adicionalmente, fomenta la formación para la investigación y el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), además de exponer una nueva modalidad educativa dual, la cual fomenta la consolidación de alianzas con el sector empresarial e industrial. Este último, si bien se propone como un método que permitirá certificar el desarrollo de competencias conjuntamente entre las IES y las empresas, para la enseñanza de la teoría e historia de la arquitectura podría significar una reducción y limitación de los temas a abordar al dársele prioridad a una formación práctica enfocada en conocimientos de procesos constructivos y diseño computacional, como potencialmente se evidencia en la reforma actual del programa de pregrado de la Universidad de Los Andes.

2.2.1. Acreditación de programas de pregrado

La acreditación de la calidad de un programa académico de pregrado en Colombia es realizada por el Consejo Nacional de Acreditación. Para que un programa académico sea reconocido con una acreditación de calidad primero debe seguir un proceso de aplicación y

unos lineamientos, factores e indicadores a evaluar. El proceso de acreditación se compone por tres etapas: una autoevaluación llevada a cabo por la IES con base en los criterios, las características, y los indicadores definidos por el CNA; una evaluación por pares, que utiliza verifica los resultados de la anterior e “identifica las condiciones internas de operación de la institución o de los programas y concluye en un juicio sobre la calidad de una u otros” (Consejo Nacional de Acreditación, 2006, p. 28); y finalmente, la evaluación final que realiza el CNA a partir de los resultados de las etapas anteriores.

Ahora bien, los factores centrales a evaluar por el CNA en los programas de pregrado, y sus respectivas características e indicadores, se listan a continuación:

- *Misión y Proyecto Institucional*

La institución tiene una misión claramente formulada y difundida, la cual expresa muestra un grado de correspondencia entre su contenido, los objetivos del programa académico, los procesos académicos y administrativos de cada programa. Además, en esta se “explicita el compromiso institucional con la calidad y con los referentes universales de la educación superior” (Consejo Nacional de Acreditación, 2006, p. 54).

Adicionalmente, en este factor se evalúa la coherencia, existencia y aplicación de políticas institucionales para orientar las acciones, decisiones, procesos de autoevaluación y autorregulación tanto del proyecto institucional, como proyecto educativo del programa. Por otro lado, el CNA evalúa la relevancia del programa y si este responde o no a necesidades locales, regionales, nacionales e internacionales.

- *Estudiantes*

En este factor se tienen en cuenta las especificidades y exigencias equitativas de ingreso de estudiantes; el número y la calidad de los estudiantes que ingresa al programa; los sistemas de evaluación y el seguimiento de la deserción estudiantil; la promoción a “la participación de los estudiantes en actividades académicas, proyectos de investigación, grupos o centros de estudio, actividades artísticas, deportivas y en otras de formación complementaria, en un ambiente académico propicio para la formación integral” (Consejo Nacional de Acreditación, 2006, p. 64); y el reglamento estudiantil.

- *Profesores*

Para la evaluación de la calidad de un programa, el CNA revisa el estatuto profesoral y los criterios académicos para la “selección, vinculación, promoción, escalafón docente, retiro y demás situaciones administrativas; derechos, deberes, régimen de participación en los organismos de dirección, distinciones y estímulos; sistemas de evaluación de desempeño, régimen disciplinario” y remuneración por méritos (Consejo Nacional de Acreditación, 2006, pp. 68-69).

Asimismo, el CNA (2006) evalúa el número de profesores, su dedicación, su producción material, interacción con comunidades académicas nacionales e internacionales y nivel su de formación requeridos para el desarrollo de las actividades de docencia, investigación y extensión o proyección social (2006, p. 70).

- *Procesos académicos*

En este factor se evalúa la integralidad, flexibilidad e interdisciplinariedad del currículo. Además, se valora la cooperación con instituciones y programas en el país y en el exterior; la coherencia con las necesidades y los objetivos del programa de las metodologías de enseñanza y aprendizaje empleados para el desarrollo de los contenidos del plan de estudios; el sistema de evaluación; los trabajos realizados por los estudiantes, según las exigencias de calidad de la comunidad académica; la continua evaluación y autorregulación del programa; la cantidad, calidad y actualización de los recursos bibliográficos, informáticos y de comunicación y de los recursos de apoyo docente.

Adicionalmente, se revisa si el programa fomenta la formación para la investigación, el compromiso con la investigación y “el vínculo con los distintos sectores de la sociedad e incorpora en el plan de estudios el resultado de estas experiencias” (Consejo Nacional de Acreditación, 2006, p. 94).

- *Bienestar institucional*

Hace referencia a las políticas, programas y servicios de bienestar universitario para profesores, estudiantes y personal administrativo del programa y la institución.

- *Organización, administración y gestión*

En este factor, el CNA evalúa la organización, administración y gestión del programa, junto con el número, la dedicación y la formación del personal administrativo; la efectividad de los mecanismos de comunicación interna; la orientación y el liderazgo en la gestión del programa; y la promoción y

transparencia con que hacen pública su oferta educativa, cumpliendo con las normas legales establecidas para tal fin.

- *Egresados e impacto sobre el medio*

Se busca que el programa haga seguimiento “de la ubicación y de las actividades que desarrollan los egresados y se preocupa por verificar si esas actividades corresponden con los fines de la institución y del programa” (Consejo Nacional de Acreditación, 2006, p. 109). Además, se revisa el impacto de los egresados en el medio social y académico y la influencia positiva del programa sobre su entorno.

- *Recursos físicos y financieros*

Como se evidencia en el nombre de este factor, el CNA evalúa la planta física y el mantenimiento que se le haga al espacio en donde se desarrollará el programa; los recursos presupuestales para el funcionamiento de este; y la administración de los recursos físicos y financieros del programa.

CAPÍTULO 3

Proceder Metodológico

3.1. Introducción

En el siguiente capítulo se describirán el diseño, las características y la estrategia propuesta para el proceder metodológico que se llevará a cabo durante la fase de trabajo de campo del presente trabajo de grado. Para la realización de este, se tomaron como fuentes revistas y libros académicos especializados en metodologías de investigación.

Adicionalmente, los subcapítulos expuestos a continuación desarrollan y argumentan las decisiones metodológicas tomadas; sin embargo, cabe resaltar que en los apartados de Diseño de investigación y Técnicas e instrumentos de recolección de información, dado a la naturaleza del diseño metodológico a emplear y del orden de ejecución de las técnicas y los instrumentos propuestos, se realizó una descripción hipotética de las herramientas a emplear, fundamentada principalmente en las fuentes consultadas.

3.2. Enfoque metodológico

Las investigaciones realizadas dentro de las áreas pertenecientes a las ciencias sociales usualmente se enmarcan en alguno de los tres enfoques metodológicos (cuantitativo, cualitativo y mixto) mencionados por Hernández Sampieri et al. (2010) en su libro Metodología de la Investigación. Estos se diferencian entre ellos mediante el tipo de información recolectada, el proceso de análisis, las técnicas e instrumentos empleados para recolectar información, entre otras características.

De esta manera y debido no solo al contexto en el cual se enmarca este trabajo de grado, sino además a la información que se recopilará y analizará, el presente ejercicio investigativo contará con un enfoque cualitativo puesto que este

“se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni completamente predeterminados. No se efectúa una medición numérica, por lo cual el análisis no es estadístico. La recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos). También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos colectividades. El investigador pregunta cuestiones abiertas, recaba datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual, los cuales describe y analiza y los convierte en temas que vincula, y reconoce sus tendencias personales (Todd, 2005)” (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 9).

Teniendo en cuenta lo anterior, la elección de un enfoque cualitativo para el ejercicio investigativo en desarrollo es pertinente dado que este no está fundamentado en la medición numérica ni en la comprobación de una hipótesis previamente establecida, ya que se analizará el proceso, los criterios y los argumentos detrás de la formulación de los propósitos de formación y las competencias y los contenidos expuestos en los syllabus de los cursos especializados en la enseñanza de la historia de la arquitectura moderna, pertenecientes a carreras de pregrado de arquitectura en Colombia. Por esta razón, es evidente que los datos y la información a recolectar son de corte cualitativo al basarse en

aspectos subjetivos, tales como juicios personales, experiencias, entre otros, por lo cual es necesario de un enfoque metodológico no lineal que permita cuestionar e incluso reformular las preguntas de investigación durante el proceso interpretativo.

3.3. Perspectiva epistemológica

Durante el proceso de formulación de un proyecto de investigación, el investigador deberá inclinarse y apegarse a una perspectiva epistemológica que guíe el proceso investigativo. Por lo cual, para el presente trabajo de grado se propone emplear la perspectiva o paradigma socio-crítico, el cual como mencionan Chacón Corzo y González Soto (2007) “trasciende lo cualitativo, lo hermenéutico e interpretativo y trabaja en la consecución de los cambios y transformaciones sociales”, puesto que no solo “busca describir, explicar, predecir, interpretar y comprender, sino también actuar y transformar en aras de hacer al hombre y a su mundo más justo y libre” (p. 117).

Dado que esta perspectiva se fundamenta en la ciencia social crítica y en la teoría crítica social, principalmente de Habermas, Carr y Kemis, para esta es importante recalcar y “explicitar las condiciones socio políticas subyacentes en las problemáticas estudiadas para incorporar alternativas más allá de lo interpretativo y buscar las raíces de los problemas educativos con la aspiración de transformar las estructuras sociales que impiden el desarrollo de la equidad e igualdad social” (Chacón Corzo & González Soto, 2007, p. 117). Por esta razón, se podría afirmar que el paradigma socio-crítica se caracteriza por su carácter emancipativo y transformador, así como se evidencia en la Epistemología del Sur de Boaventura de Sousa Santos, en la cual busca dar visibilidad a “las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente

victimizados, explotados y oprimidos por el colonialismo y el capitalismo global” (Ortiz Ocaña, 2015, p. 20).

Con base en lo anterior, el paradigma socio-crítico es el apropiado para desarrollar el presente trabajo de grado puesto que la decolonialidad y la transmodernidad, como se expone en el Capítulo 2: Marcos de Referencia, se fundamentan en una producción de significados y valores dada a partir de relaciones de poder, saber y ser entre las personas y el mundo del centro-periferia. Además, dado que tanto en el objetivo general como en los objetivos específicos se plantea la búsqueda e interpretación de la justificación y definición, desde la decolonialidad y la transmodernidad, del diseño de syllabus, es necesario investigar, analizar y comprender la realidad, experiencia e interacción subjetiva de los actores de la investigación a realizar en aras de construir una teoría que interprete estas subjetividades así explicar y describir un fenómeno social, en este caso la enseñanza de la historia de la arquitectura moderna en los pregrados de arquitectura en Colombia.

Adicionalmente, esta propuesta de investigación contará con un alcance exploratorio, el cual se emplea cuando un problema de investigación es poco estudiado o no se ha abordado antes, tal como se expone anteriormente. Para Hernández Sampieri et al. (2010), este alcance es necesario cuando “la revisión de la literatura reveló que tan sólo hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio, o bien, si deseamos indagar sobre temas y áreas desde nuevas perspectivas” (p. 79). De esta manera, el alcance exploratorio es el más apropiado para esta investigación dado que el tema que se propone investigar es poco estudiado en Colombia y en Latinoamérica, puesto que las investigaciones pedagógicas dentro del área de la arquitectura usualmente se enfocan en

herramientas y prácticas metodológicas en la enseñanza del diseño arquitectónico, no en enseñanza de la historia de la arquitectura.

3.4. Diseño de la investigación

Con base en lo mencionado en el subcapítulo anterior, el diseño metodológico más apropiado para el presente ejercicio investigativo es el de la teoría fundamentada (TF), puesto que, debido a la falta de estudios previos es necesario recurrir por consolidar una teoría a partir de los datos recolectados durante la fase de trabajo de campo. De esta manera, Hernández Sampieri et al. (2010), citando a Creswell, afirma que “la teoría fundamentada es especialmente útil cuando las teorías disponibles no explican el fenómeno o planteamiento del problema, o bien, cuando no cubren a los participantes o muestra de interés” (p. 493). Adicionalmente, de las tres ramas o vertientes principales de la TF, la presente propuesta de investigación abordará aquel denominado “diseño constructivista”, el cual “se interesa en considerar las visiones, creencias, valores, sentimientos e ideologías de las personas” y participantes de la investigación (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 497), puesto que gran parte de los objetos de estudio de esta investigación se basan en los significados proveídos por los actores de la investigación.

Por otro lado, cabe resaltar que el diseño de teoría fundamentada se basa en un método de indagación inductivo, mediante un proceso ordenado y de constante comparación, análisis y codificación, por lo cual el desarrollo de la teoría que permita la comprensión final de un fenómeno se fundamenta en la práctica, es decir en lo realizado durante la etapa de trabajo de campo (De la Espriella & Gómez Restrepo, 2020, p. 128). Sin embargo, teniendo en cuenta el contexto en el que se enmarca este anteproyecto de

investigación, se propone que el diseño de TF planteado se guíe por un itinerario o ruta analítica de corte deductivo-inductivo. Este, como argumenta García-Serna (2018), consiste en iniciar el proceso investigativo con un conjunto de categorías deductivas iniciales y flexibles, desde las cuales se realizará la labor de codificación (p. 8). Así, las categorías iniciales propuestas en el presente ejercicio investigativo (ver Capítulo 2: Marco de Referencia) podrán ser ampliadas, reducidas o reemplazadas por otras categorías y subcategorías a medida que se avanza a través del proceso de codificación, así como se demuestra en la Figura 1 (ver anexos).

3.5. Contexto y Sujetos de Investigación

3.5.1. Contexto de la investigación

Para este proyecto de investigación se plantea desarrollar el trabajo de campo en dos instituciones de educación superior, una universidad de carácter privado y otra de carácter público, ubicadas en la ciudad de Bogotá. Debido a lo anterior, las características sociodemográficas de los estudiantes que asisten a dichas instituciones, es decir su estrato, estado civil, ciudad de origen, sexo y edad promedio varía. Adicionalmente, en estas instituciones de educación superior se realizan actividades de investigación y de docencia, y se caracterizan por su oferta de programas profesionales de pregrado en arquitectura, con una acreditación vigente concedida por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) y por estar afiliadas a la Asociación Colombiana de Facultades de Arquitectura (AFCA).

La caracterización de las facultades en las que se realizará el presente trabajo de grado se realizó tomando como base la investigación de 2011 de Alberto Saldarriaga Roa, Enseñanza de la Arquitectura en Colombia: Estado Actual.

En primer lugar, la facultad de arquitectura de la universidad pública, fundada en 1935, en 2010 contaba con una población estudiantil de 715 estudiantes y una planta profesoral de 86, dando como resultado una relación de 10.51 estudiantes por profesor. Además, los docentes de esta facultad se distribuyen de la siguiente manera: 50 con una dedicación de tiempo completo, 18 de hora catedra, 13 de medio tiempo y 5 de dedicación exclusiva. Por otro lado, la estructura curricular del programa de arquitectura de esta facultad se divide en 3 áreas o ciclos, 10 semestres y 179 créditos y aborda múltiples áreas del conocimiento. El Gráfico 1 (ver anexos) ilustra la proporción de cada área en relación con la totalidad del programa académico.

Por otra parte, la facultad de arquitectura de la universidad privada, fundada en 1964, para 2010 contaba con una población estudiantil de 990 estudiantes y una planta profesoral de 213, dando como resultado una relación de 23,57 estudiantes por profesor. Los docentes de esta facultad se distribuyen de la siguiente manera: 31 con una dedicación de tiempo completo, 171 de hora catedra y 11 de medio tiempo. Por otro lado, la estructura curricular del programa de arquitectura de esta facultad se divide en 2 áreas o ciclos, 10 semestres y 188 créditos y también aborda múltiples áreas del conocimiento, sin embargo, en una proporción diferente a la facultad ya mencionada. El Gráfico 2 (ver anexos) ilustra la proporción de cada área en relación con la totalidad del programa académico.

3.5.2. Actores de la Investigación

Dentro de los actores de la investigación planteada, se propone consultar e interrogar tanto a los coordinadores encargados las facultades de arquitectura a investigar, como a los docentes encargados de diseñar los planes de curso dedicados a la enseñanza de

la arquitectura moderna, así como los syllabus de estos. Los primeros, independientemente de su sexualidad, se encuentran dentro de un rango de edad promedio, entre los 45 y los 70 años. Además, el tipo de contratación de estos docentes varía, por lo cual pueden ser de cátedra o planta.

Por otro lado, se busca reseñar los planes de curso dedicados a la formación de la historia de la arquitectura moderna, planteados y aplicados en los últimos tres años, independientemente de la modalidad empleada. Estos, se caracterizan por ser cursados por estudiantes de arquitectura entre el tercer y el quinto semestre de su carrera y por contar con un número de créditos académicos que oscila entre los dos y los tres créditos. Debido al amplio marco temporal de los currículos a estudiar, definidos por los semestres académicos en los que fueron vigentes, estarán estructurados de distintas formas al poseer estructuras temáticas y número de unidades o módulos abordados durante el desarrollo del curso.

3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de información

Dado que el presente ejercicio investigativo cuenta con un enfoque cualitativo, una perspectiva epistemológica socio-crítica y un diseño metodológico basado en la teoría fundamentada, para la recolección de datos e información se propone emplear dos técnicas de recopilación de información diferentes: la entrevista en profundidad y el análisis documental. Además, los instrumentos de investigación que corresponderán a estas técnicas serán las siguientes respectivamente: el guion de entrevista semiestructurada y la guía de análisis documental.

3.6.1. Entrevista en profundidad

La entrevista en profundidad se plantea como la técnica de investigación cualitativa a emplear para conocer las opiniones y experiencias de los algunos de los actores de investigación propuestos, quienes en este caso serían los docentes de las clases y de los micro currículos especializados en la historia de la arquitectura moderna, así como los coordinadores encargados las facultades de arquitectura a investigar. Adicionalmente, esta técnica permitirá profundizar en el proceso de interpretación y ordenamiento que los actores realizan del mundo que los rodea, ya que, como describe Pablo Páramo Bernal (2018), “la entrevista en profundidad es una técnica diseñada con el fin de provocar un retrato vívido de las perspectivas del participante en el tópico de investigación en el que está interesado el entrevistador”. De esta manera, sin expresar aprobación o desaprobación de lo mencionado, el investigador interactúa con los “participantes haciéndoles preguntas de una manera neutral y escuchando atentamente las respuestas de los participantes, haciéndoles preguntas de seguimiento o complementarias a esas respuestas”.

Finalmente, esta técnica se usará y ejecutará en dos etapas diferentes de la investigación. En primer lugar, al comienzo de la investigación con el fin de conocer y comprender conceptos y teorías que nutran y ayuden a estructurar el trabajo de campo, por lo cual no será el entrevistador el que guíe a los participantes durante la entrevista. Por otro lado, se realizará una segunda entrevista, en este caso semiestructurada, en la cual, con la ayuda de un guion de entrevista, se buscará dar respuesta a las preguntas e inquietudes producto del análisis documental.

3.6.1.1. Guion de entrevista semiestructurada

Como instrumento que complementará la técnica mencionada anteriormente, se plantea el uso de un guion de entrevista semiestructurada, el cual se aplicará de forma personal tanto a los docentes como a los coordinadores académicos identificados como actores en la presente propuesta de investigación.

Para el diseño de la guía de entrevista semiestructurada, Hernández Sampieri et al. (2010) recomienda tener en cuenta tres aspectos: el práctico, el ético y el teórico. Mientras que el primero hacen referencia a la necesidad de mantener una entrevista que mantenga la atención y motivación del participante, el segundo se refiere a la capacidad de reflexión que debe poseer el investigador sobre las consecuencias que tendrá la discusión de ciertos temas. Finalmente, el aspecto teórico de la guía de entrevista “tiene la finalidad de obtener la información necesaria para comprender de manera completa y profunda el fenómeno del estudio” (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 424).

Teniendo en cuenta lo anterior se propone una guía de entrevista tentativa, puesto que, como se mencionó anteriormente, la formulación, organización y selección de los tópicos a abordar dependen del ejercicio de recolección de información mediante la guía de análisis documental y el proceso de codificación que se realice.

3.6.2. Análisis de documentos

Puesto que en esta propuesta de investigación tanto los docentes y los coordinadores, así como sus diseños micro y meso curriculares (corpus de texto) hacen parte de los actores de esta investigación es necesario de la técnica de análisis documental para poder establecer, describir, caracterizar y analizar los contenidos de estos últimos.

Esta, como mencionan Dulzaides Iglesias y Molina Gómez (2004), consiste en un método de investigación que permite describir y representar los documentos a analizar de forma unificada y sistemática para facilitar su recuperación.

3.6.2.1. Guía de análisis documental

Dado que se busca analizar diseños micro y meso curriculares propuestos y puestos en práctica en los últimos tres a cinco años, cursados por estudiantes de arquitectura entre el tercer y el quinto semestre de su carrera y con un número de créditos académicos que oscila entre los dos y los tres créditos, se requiere de un formato o guía de análisis documental que facilite la clasificación y el tratamiento de estos documentos. Este, deberá “partir de una estructura de datos que responda a la descripción general de los elementos que lo conforman”. Además, como variables o categorías a incluir en la guía, Dulzaides Iglesias & Molina Gómez (2004) mencionan “la descripción bibliográfica o área de identificación (autor, título, datos de edición, entre otros), así como la descripción del contenido o extracción y jerarquización de los términos más significativos, que se traducen a un lenguaje de indización (tesauros, tablas de materias, entre otros)”.

De esta manera, las temáticas, el número de unidades o módulos abordados durante el desarrollo del curso, los créditos propuestos, entre otros serán ordenados mediante la guía de análisis documental propuesta (ver anexos) la cual permitirá y facilitará el proceso de selección y estructuración de los datos obtenidos de forma que sea objetivo y comparable entre los distintos documentos a analizar.

3.7. Tratamiento de la información recolectada

El tratamiento de la información que se recogerá durante el trabajo de campo de la

presente propuesta de investigación, la sistematización, y el proceso triangulación de esta se realizará teniendo en cuenta los siguientes pasos descritos por Francisco Cisterna Cabrera (2005) y así poder construir patrones o tendencias que permitan desarrollar una interpretación del fenómeno estudiado:

“seleccionar la información obtenida en el trabajo de campo; triangular la información por cada estamento; triangular la información entre todos los estamentos investigados; triangular la información con los datos obtenidos mediante los otros instrumentos y; triangular la información con el marco teórico” (p. 68).

De esta manera, se espera emplear dos tipos de triangulación, una metodológica y una de datos, los cuales serán triangulados con el marco teórico. La primera, se usará ya que se busca “analizar un mismo fenómeno a través de diversos acercamientos” (Okuda Benavides & Gómez-Restrepo, 2005, p. 120) los cuales ofrecen una visión total del fenómeno observado, más que una repetibilidad de los hallazgos. Por otro lado, la triangulación de datos se empleará para verificar y comparar la información obtenida mediante las diferentes técnicas propuestas, así como las características y el contexto en el que se evidenció esta.

CAPÍTULO 4

Plan de investigación y puesta en marcha del plan de investigación

4.1. Formulación de la propuesta

Para el desarrollo de la presente propuesta de investigación se proponen dos fases de trabajo: una de planteamiento del problema, el cual se ha llevado a cabo durante los diferentes cursos del área de formación investigativa de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Piloto de Colombia; y la otra de trabajo de campo y presentación y comunicación de los resultados. Así, el plan de acción y el cronograma propuesto inician en junio de 2020 y terminan, tentativamente, en julio de 2022, puesto que se plantea que la primera fase se desarrolle entre junio del 2020 y junio del 2021, y la segunda fase inicie en enero del 2022 y termine en julio del mismo año.

Adicionalmente, las fases propuestas se dividen tanto en etapas de trabajo, como en actividades a realizar. En primer lugar, la fase uno cuenta con las siguientes etapas: delimitación del problema de investigación, diseño de una estrategia de acercamiento al tema y recolección de fuentes y diseño de una estrategia metodológica. Por otro lado, la fase dos consiste en las siguientes etapas: trabajo de campo, análisis de datos, plan de redacción de los resultados de la investigación y comunicación final de los resultados. La organización y secuencia de las etapas ya mencionadas y de sus respectivas actividades, así como las fechas de inicio y terminación de estas se ilustra en la tabla 4 (ver anexos).

CAPÍTULO 5

Conclusiones preliminares y futuras líneas de trabajo

Debido al contexto en el que se enmarca el presente trabajo de grado y a los requisitos exigidos en la Especialización en Docencia Universitaria, solo ha sido desarrollada la primera fase de propuesta la propuesta de investigación. Sin embargo, a pesar de que no se realizó la fase dos, el trabajo de campo y la presentación y comunicación de los resultados, aún es posible destacar las siguientes conclusiones y proyecciones.

Si bien el sistema de aseguramiento de la calidad del MEN y del CNA fomentan, en cierta medida, una homogenización de los currículos académicos, debido a la autonomía universitaria de las IES y de sus PEIs, los planes de curso, particularmente aquellos enfocados en la enseñanza de la historia de la arquitectura varían considerablemente. Sin embargo, tendencias curriculares actuales han tenido un papel fundamental a la hora de formular cursos diversos y multiculturales en donde se involucre la perspectiva de cualquier persona, independientemente de su índole social, religión, y estilo de vida, como se evidencia en reformas curriculares de universidades privadas como la realizada por la Universidad de los Andes.

Por otro lado, la decolonización curricular, particularmente desde una perspectiva transmoderna, aún es un tema poco explorado y empleado en la formulación de planes de curso enfocados en la enseñanza de la arquitectura moderna dado que aún se evidencias syllabus donde, si bien se muestran realidades y casos de estudio pertenecientes al sur global, esto se hace de forma tal que se mantiene una jerarquía epistemológica al mantener

un discurso donde los modelos europeos y anglosajones son vistos como precursores, y por ende, focos de inspiración para proyectos realizados en otras regiones.

Finalmente, a futuro se propone continuar la presente investigación con la revisión de la puesta en marcha e implementación real de los syllabus estudiados. Analizar las practicas pedagógicas de los docentes en los cursos dedicados a la enseñanza de la historia de la arquitectura moderna es fundamental para establecer cómo se desarrolla la interacción entre docente, estudiante y contenido, además de revelar el proceso de reflexión sobre la investigación y experimentación didáctica del docente en el aula para fomentar el proceso de formación integral en el estudiante.

ANEXOS

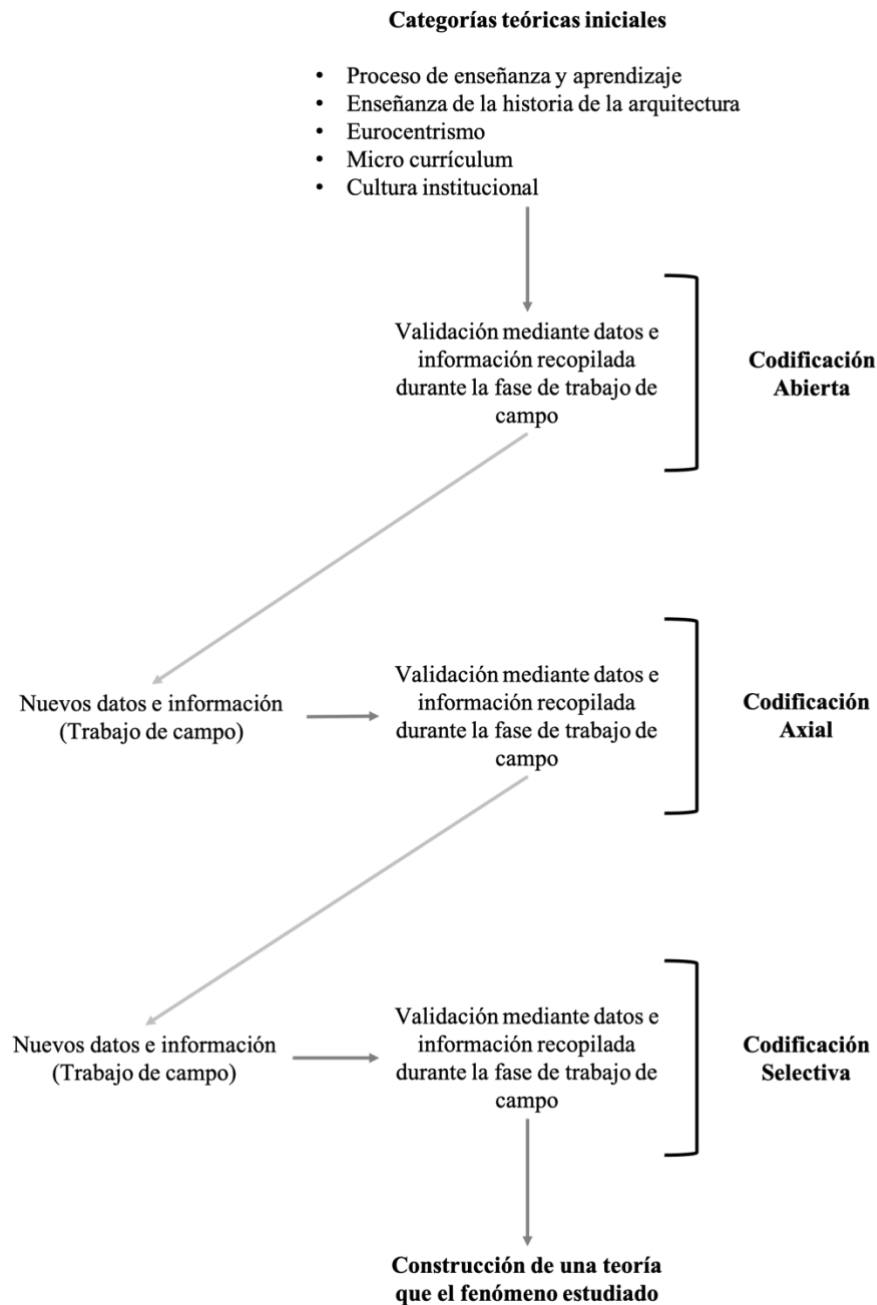
1. Tabla 1: Matriz de coherencia transversal del trabajo de grado.

Fuente: Elaboración propia.

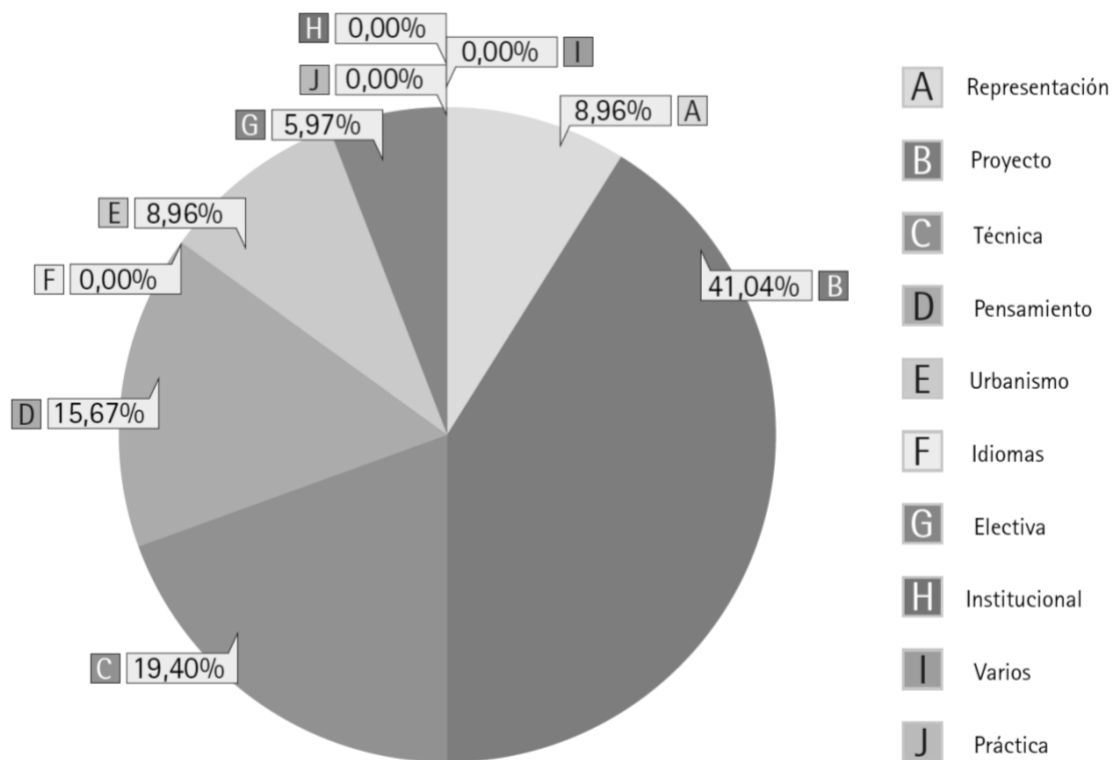
UNIVERSIDAD U2 Piloto DE COLOMBIA		DECOLONIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LA ARQUITECTURA MODERNA BOGOTÁ, COLOMBIA			
TEMA	Descolonización de la enseñanza de la historia de la arquitectura moderna en dos programas de pregrado de arquitectura en Colombia, ofrecidos universidades acreditadas con alta calidad, uno perteneciente a una universidad privada y el otro a una pública.				
PROBLEMA	De acuerdo con lo reglamentado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia en la Resolución 2770 de 2003, los estudiantes de pregrado de arquitectura deberán cursar distintas materias dentro en las áreas de diseño, construcción, urbanismo, representación arquitectónica, teoría e historia con el fin de obtener los aprendizajes y las competencias necesarias para formarse como profesionales. Esta última, usualmente es presentada a los estudiantes de forma cronológica y fragmentada, debido al marco temporal definido en cada curso. Por ejemplo, en estos micro currículos, planes de curso o syllabus de los cursos enfocados en la enseñanza de la historia de la arquitectura usualmente se dividen en marcos temporales, ej. Arquitectura Clásica, Moderna o Contemporánea, o marcos físicos como Historia de la Arquitectura Latinoamericana. Sin embargo, en cursos en los que se aborda específicamente la historia de la arquitectura moderna, los estudiantes de pregrado de arquitectura en Colombia son expuestos a casos de estudio carentes de interculturalidad, en donde se celebra la agenda social y política progresista del movimiento moderno en vez de motivar la transmodernidad y el estudio de la innovación, el progreso y la creatividad de naciones fuera de Europa y Norteamérica (Royal Instituto of Art – King. Konsthögskolan, 2020) (...).				
PREGUNTA	¿Cómo se construyen y justifican los planes de curso, sus contenidos y sus propósitos de formación en los cursos dedicados a la enseñanza de la historia de la arquitectura moderna en dos programas de pregrado de arquitectura, uno de una universidad pública y el otro de una privada, acreditados con alta calidad en la ciudad de Bogotá?				
OBJETIVO GENERAL	Analizar el proceso y los criterios de formulación de los planes de curso, dedicados a la enseñanza de la historia de la arquitectura moderna en dos programas de pregrado de arquitectura, acreditados con alta calidad, de dos universidades ubicadas en la ciudad de Bogotá, Colombia.				
OBJETIVOS ESPECIFICO	Identificar los objetivos, los propósitos de formación, las competencias y los problemas centrales a resolver, establecidos por las facultades de arquitectura de dos universidades, una pública y la otra privada, cuyos programas están acreditados con alta calidad, en el planteamiento de planes de curso o syllabus enfocados en la enseñanza de la historia de la arquitectura moderna.		Analizar la estructura temática y los marcos temporales y físicos en la delimitación de los contenidos propuestos en los planes de curso de los syllabus dedicados al proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia de la arquitectura moderna en dos programas de pregrado de arquitectura acreditados con alta calidad, pertenecientes a dos universidades ubicadas en la ciudad de Bogotá, una de carácter público y la otra de carácter privado.		Interpretar, desde la decolonialidad y la transmodernidad, las justificaciones por las cuales el docente opta por la implementación de determinados casos de estudio en el diseño de syllabus dedicados a la enseñanza de la historia de la arquitectura moderna en dos programas de pregrado de arquitectura acreditados con alta calidad, pertenecientes a dos universidades ubicadas en la ciudad de Bogotá, una de carácter público y la otra de carácter privado.
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS TEÓRICAS	Micro curriculum / Plan de curso / Syllabus Objetivos Metodología Evaluación Competencias Fundamentación teórica y conceptual de la enseñanza de la historia de la arquitectura (contenidos)		Proceso de enseñanza y aprendizaje	Cultura institucional Historia institucional Reglamentos Valores Perfil de egresado	Enseñanza de la historia de la arquitectura Arquitectura moderna Eurocentrismo Decolonialidad Transmodernidad Decolonización curricular
TÉCNICAS	Análisis de documentos	Entrevista en profundidad	Análisis de documentos		Resultado del proceso de triangulación de los resultados obtenidos en los anteriores objetivos
INSTRUMENTOS	Guía de análisis documental	Guion de entrevista semiestructurada	Guía de análisis documental		

2. Figura 1: Proceso de recolección y codificación de información mediante la implementación de un itinerario analítico de corte deductivo-inductivo en TF.

Fuente: Elaboración propia.

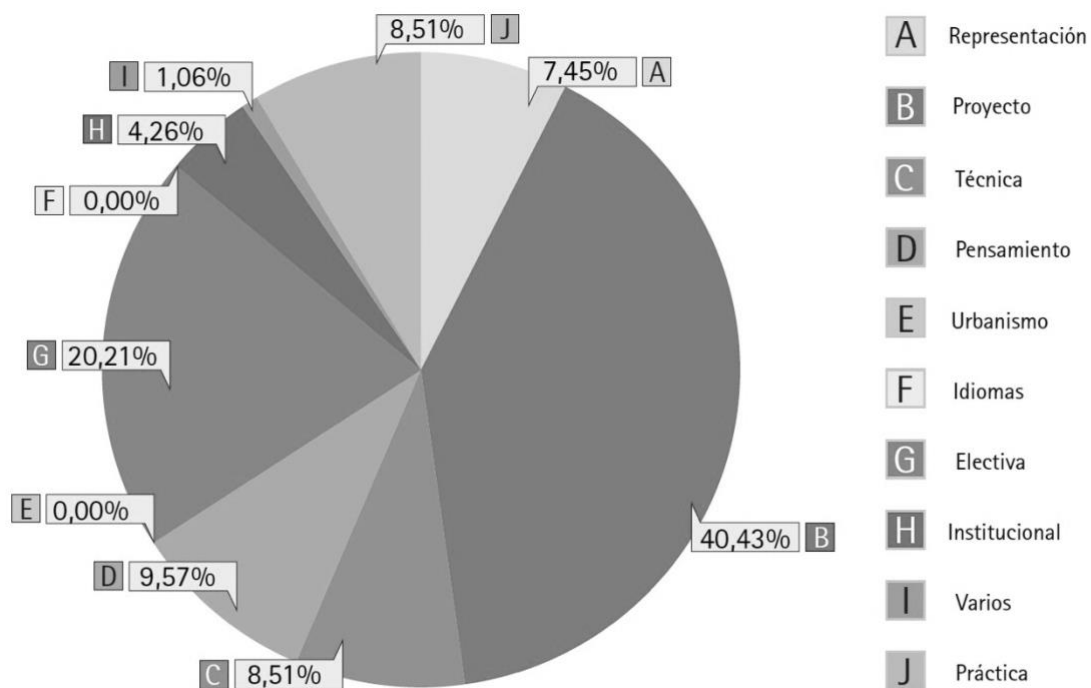


3. Gráfico 1: Porcentaje de participación de cada área de conocimiento en el total del plan de estudio de la universidad pública a estudiar



Nota: Gráfico 34. Porcentaje de participación de cada área de conocimiento en el total del plan de estudio. (p. 155), de Alberto Saldarriaga Roa, 2011, Enseñanza de la Arquitectura en Colombia: Estado actual. Asociación Colombiana de Facultades de Arquitectura / ACFA.

4. Gráfico 2: Porcentaje de participación de cada área de conocimiento en el total del plan de estudio de la universidad privada a estudiar



Nota: Gráfico 32. Porcentaje de participación de cada área de conocimiento en el total del plan de estudio. (p. 154), de Alberto Saldarriaga Roa, 2011, Enseñanza de la Arquitectura en Colombia: Estado actual. Asociación Colombiana de Facultades de Arquitectura / ACFA.

5. Tabla 2 y 3: Casilleros tipológicos de los actores de investigación (corpus de texto y docentes). Fuente: Elaboración propia.

TABLA DE ACTORES (Corpus de Texto)								
Syllabys	Identificación	Clasificación	Créditos académicos	Modalidad	Duración (Semanas)	Número de módulos o unidades	Semestre en el que se cursa	Semestres en los que se dictó o dicta
	PE-UP-1	Corpus de texto	3	Presencial / Virtual / A distancia	15	-	3-5 semestre	2017-20
	PE-UP-2	Corpus de texto	3	Presencial / Virtual / A distancia	16	2	3-5 semestre	2020-20
	PE-UPR-3	Corpus de texto	X	Presencial / Virtual / A distancia	16	2	3-5 semestre	2017-20
						Total de syllabus		3
TABLA DE ACTORES (Docentes)								
Docentes	Identificación	Clasificación	Sexo	Edad	Línea(s) de investigación	Nivel de Formación**	Dedicación*	
	D-UP-1	Persona natural	M/F	X	-	P, ESP, MA, PhD	TC, 3/4 T, MT, CT, HC, DE	
	D-UP-2	Persona natural	M/F	X	-	P, ESP, MA, PhD	TC, 3/4 T, MT, CT, HC, DE	
	D-UP-3	Persona natural	M/F	X	-	P, ESP, MA, PhD	TC, 3/4 T, MT, CT, HC, DE	
	D-UP-4	Persona natural	M/F	X	-	P, ESP, MA, PhD	TC, 3/4 T, MT, CT, HC, DE	
	D-UPR-3	Persona natural	M/F	X	-	P, ESP, MA, PhD	TC, 3/4 T, MT, CT, HC, DE	
	**Profesional (P), Especialización (ESP), Maestría (MA), Doctorado (PhD)							
*Dedicación exclusiva (DE), Tiempo completo (TC), Tres cuartos de tiempo (3/4 T), Medio tiempo (MT), un Cuarto de tiempo (CT) o Cátedra (HC).								
					Total de docentes		5	
					TOTAL DE ACTORES		8	

6. Instrumento de recolección de información: Guía de análisis documental.
Fuente: Elaboración propia.

		GUÍA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL	
Título de la investigación	Decolonización de la Enseñanza de la Historia de la Arquitectura Moderna en dos Pregrados de Arquitectura, Acreditados con Alta Calidad, Ofrecidos por dos Universidades en Bogotá, Colombia		
Fecha de aplicación	DD/MM/AAAA		
Objetivo(s) específico(s)	Identificar los objetivos, los propósitos de formación, las competencias y los problemas centrales a resolver, establecidos por las facultades de arquitectura de dos universidades, una pública y la otra privada, cuyos programas están acreditados con alta calidad, en el planteamiento de planes de curso o syllabus enfocados en la enseñanza de la historia de la arquitectura moderna. Analizar la estructura temática y los marcos temporales y físicos en la delimitación de los contenidos propuestos en los planes de curso de los syllabus dedicados al proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia de la arquitectura moderna en dos programas de pregrado de arquitectura acreditados con alta calidad, pertenecientes a dos universidades ubicadas en la ciudad de Bogotá, una de carácter público y la otra de carácter privado.		
Categoría	Subcategoría	Alcance	
Micro currículo / Plan de curso / Syllabus	Objetivos	Analizar cómo los objetivos, la metodología, las competencias y el sistema de evaluación propuesto en el plan de curso aportan y motivan al estudiante a desarrollar habilidades y aprendizajes sobre la historia de la arquitectura moderna y sus respectivos contextos sociales, políticos, culturales y económicos.	
	Metodología		
	Evaluación		
	Competencias		
		Fundamentación teórica y conceptual de la enseñanza de la historia de la arquitectura (contenidos)	Identificar los temas, las fuentes y recursos, los autores y los casos de estudio establecidos por el docente en el syllabus para estructurar y motivar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el curso.
Proceso de enseñanza y aprendizaje		Identificar cómo se desarrollaría el proceso de enseñanza y aprendizaje en el curso a examinar según las técnicas y estrategias didácticas, además del acompañamiento docente propuesto en el syllabus a estudiar.	
Cultura institucional	Historia institucional	Verificar si los principios del plan de curso a examinar son coherentes y responden a los lineamientos, los valores, la misión, los objetivos y el perfil de egreso propuestos para el programa académico al que pertenece.	
	Reglamentos		
	Valores		
	Perfil de egresado		
Título del documento			
Tipo de documento			
Micro currículo ☐	Meso currículo ☐	Otro ☐	
Autor(es) del documento			
Fecha de creación del documento	Última modificación del documento	Fecha(s) de aplicación	
DD/MM/AAAA	DD/MM/AAAA	DD/MM/AAAA	

7. Instrumento de recolección de información: Guion de entrevista semiestructurada.
Fuente: Elaboración propia.

UNIVERSIDAD U2 Piloto DE COLOMBIA		GUION DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	
Título de la investigación	Decolonización de la Enseñanza de la Historia de la Arquitectura Moderna en dos Pregrados de Arquitectura, Acreditados con Alta Calidad, Ofrecidos por dos Universidades en Bogotá, Colombia		
Fecha de aplicación	DD/MM/AAAA		
Objetivo específico	Identificar los objetivos, los propósitos de formación, las competencias y los problemas centrales a resolver, establecidos por las facultades de arquitectura de dos universidades, una pública y la otra privada, cuyos programas están acreditados con alta calidad, en el planteamiento de planes de curso o syllabus enfocados en la enseñanza de la historia de la arquitectura moderna.		
Categoría	Subcategoría	Preguntas	Alcance
Micro currículum / Plan de curso / Syllabus	Objetivos	1. Considerando los contenidos del curso y las actividades propuestas, ¿qué competencias y habilidades espera que desarrollen los estudiantes que tomen este curso?	Las anteriores preguntas se plantean con el fin de identificar qué actitudes, habilidades y destrezas, personales, técnicas y teóricas, aspira el docente a que el estudiante adquiera durante y al finalizar el curso propuesto.
	Competencias	2. Explique ¿qué arquitecto espera usted formar con la propuesta micro curricular que plantea?	
	Evaluación	3. ¿De qué manera las actividades y momentos de evaluación propuestos responden y mantienen una coherencia transversal entre lo enseñado y lo evaluado?	Reconocer la propuesta metodológica, las actividades, momentos y razones que justifican la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje en el plan de curso a analizar.
	Metodología	4. ¿Qué estrategias didácticas y metodológicas emplea en su curso para motivar el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus alumnos y por qué le parecen apropiadas?	
	Fundamentación teórica y conceptual de la enseñanza de la historia de la arquitectura (contenidos)	5. ¿Cuáles considera usted que son los textos, casos de estudio y autores principales del curso planteado y de qué manera estos aportan al proceso de enseñanza y aprendizaje del arquitecto que usted busca formar? 6. Como docente de un curso de historia de la arquitectura moderna, ¿Considera necesario realizar ajustes temáticos, de localización o temporales a los contenidos teniendo en cuenta la diversidad cultural tanto global como del país? Si lo hace, ¿cuáles ajustes haría?	Identificar cuáles son las fuentes, los autores y sus aportes principales para el desarrollo del curso. Reflexionar y valorar las justificaciones detrás de la elección de ciertas fuentes, casos de estudio y autores a la hora de definir cuáles serán los contenidos del syllabus propuesto.

[illegible]

LISTA DE REFERENCIAS

- Abreu Alvarado, Y., Barrera Jiménez, A., Breijo Worosz, T., & Bonilla Vichot, I. (2018). El proceso de enseñanza-aprendizaje de los Estudios Lingüísticos: su impacto en la motivación hacia el estudio de la lengua. *Mendive. Revista de Educación*, 16(4), 610-623. Recuperado de <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1462>
- Álvarez-Álvarez, J. J. (2019). Apuntes para el repensamiento de la enseñanza de la Arquitectura. La cuestión epistemológica y la necesidad de una razón ampliada. *Revista de Arquitectura*, 21(2). <https://doi.org/10.14718/RevArq.2019.21.2.1917>.
- Campos y Covarrubias, G., & Lule Martínez, N. E. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai*, 7(13), 45–60.
- Chacón Corzo, M. A., González Soto, Á. P. (2007). Ámbito Metodológico. En *La Enseñanza reflexiva en la formación de los estudiantes de pasantías de la carrera de educación básica integral* (pp. 111–158). Universitat Rovira i Virgili. <http://www.tdx.cat/TDX-0625107-120634/>
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- Consejo Nacional de Acreditación. (2006). *Lineamientos para la Acreditación de Programas*. Corcas Editores Ltda.

De la Espriella, R., & Gómez Restrepo, C. (2020). Teoría fundamentada. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 49(2), 127–133.

<https://doi.org/10.1016/j.rcp.2018.08.002>

Decreto 1295 de 2010 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior. 21 de abril de 2010.

Decreto 1330 de julio 25 de 2019 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015-Único Reglamentario del Sector Educación. 25 de julio 25 de 2019.

Dulzaides Iglesias, M. E. & Molina Gómez, A. M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2), 1.

Duque, P. A., Rodríguez, J. C., & Vallejo, S. L. (2013). *Prácticas Pedagógicas y su relación con el desempeño académico* [Universidad de Manizales – CINDE].

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140805022434/paulaandreaduque.pdf>

Farrés Delgado, Y., & Matarán Ruiz, A. (2014). Hacia una teoría urbana transmoderna y decolonial: Una introducción. *Polis, Revista Latinoamericana*, 13(37), 339–361.

García León, D. L., & García León, J. E. (2019). Decolonizando el currículo. Una experiencia con cursos de lectura y escritura académicas. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 52, 1–23. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)0052-004](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0052-004).

- García-Serna, Jaime. (22-24 de febrero 2018). *Notas sobre la selección del Itinerario Analítico Deductivo-Inductivo en el Análisis de Materiales Curriculares*. 1º Congreso Mundial de Educación. EDUCA 2018. A Coruña. España.
- González García, E. A. (2012). *Fundamentos Teóricos y Metodológicos del Microcurrículo*. Universidad Francisco de Paula Santander. Recuperado el 23 Agosto 2020, de https://www.researchgate.net/profile/EfrenGonzalezGarcia/publication/272482480_FUNDAMENTOTEORICOYMETODOLOGICODELMICROCURRICULO/links/54e567980cf29865c3372840/FUNDAMENTO-TEORICO-Y-METODOLOGICO-DEL-MICROCURRICULO.pdf.
- Gómez Vélez, M., Saldarriaga Grisales, D., López Gil, M., & Zapata Botero, L. (2017). Estudios decoloniales y poscoloniales. Posturas acerca de la modernidad/colonialidad y el eurocentrismo. *Ratio Juris UNAULA*, 12(24), 27-60. <https://doi.org/10.24142/raju.v12n24a2>.
- Hernández, F. (2021). Modern Fetishes, Southern Thoughts. *Dearq*, 29, 40–53. <https://doi.org/10.18389/dearq29.2021.05>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). Los enfoques cuantitativo y cualitativo en la investigación científica. En *Metodología de la investigación* (5a ed., pp. 1–32). McGraw-Hill.
- Katundu, M. (2020). Which road to decolonizing the curricula? Interrogating African higher education futures. *Geoforum*, 115, 150–152. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2019.05.025>

- Keele Manifesto for Decolonizing the Curriculum. (2018). *Journal of Global Faultlines*, 5(1–2), 97. <https://doi.org/10.13169/jglobfaul.5.1-2.0097>
- King, A. (2012). Modernism: Where We're At (and How We Got Here). En *Non West modernist past: On architecture & modernities* (pp. 27–36). World Scientific Pub.
- Leach, A. (2010). *What is architectural history?* Polity.
- Ley 30 de Diciembre 28 de 1992 [Congreso de Colombia]. Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. 28 de diciembre de 1992.
- Ley 1188 de Abril 25 de 2008 [Congreso de Colombia]. Por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones. 25 de abril de 2008.
- Lim, W. S. W., & Chang, J.-H. (Eds.). (2012). Introduction. Non West Modernist Past: Rethinking Modernisms And Modernities Beyond The West. En *Non West modernist past: On architecture & modernities* (pp. 7–25). World Scientific Pub.
- Londoño Niño, R. J. (2014). La Enseñanza de la historia de la arquitectura en Colombia, a partir de 1936. Matices de una tradición. VI Encuentro de Docentes e Investigadores en Historia del Diseño, la Arquitectura y la Ciudad "Iván Hernández Larguía" (La Plata, 2014), *Facultad de Arquitectura y Urbanismo*.
- Londoño Niño, R. J. (2011). La docencia de la historia de la arquitectura en la Universidad de los Andes, Colombia. *Dearq*, 9, 102–113.
<https://doi.org/10.18389/dearq9.2011.10>

- Mahabeer, P. (2018). Curriculum decision-makers on decolonising the teacher education curriculum. *South African Journal of Education*, 38(4), 1–13. <https://doi.org/10.15700/saje.v38n4a1705>.
- Martínez, A., & Petit, K. (2013). Una Visión Reflexiva sobre la Evaluación del Microcurrículo y la Calidad Educativa. *Revista Educación en Valores*, 1(19), 47–66.
- Martínez Nespral, F. L. (2019). ¿Misteriosas? ¿Para quién? Hacia una decolonización de la enseñanza-aprendizaje de Historia de la Arquitectura. *Arquitecturas del Sur*, 37(56), 70–83. <https://doi.org/10.22320/07196466.2019.37.056.05>
- Melero-Aguilar, N., Torres-Gordillo, J. J., & García-Jiménez, J. (2020). Retos del profesorado universitario en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Aportaciones del método ECO (explorar, crear y ofrecer). *Formación Universitaria*, 13(3), 157–168. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000300157>
- Morales Acosta, M. A., & Reyes Machain, J. de J. (2018). Estudio del currículo, competencias y las TIC en los conjuntos estudiantiles al ingreso de la carrera de arquitectura. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información: RIT*, 6(12), 28–35.
- Okuda Benavides, M., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: Triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118–124.
- Ortiz Ocaña, A. (2015). Capítulo 1. Enfoques y metodologías de Investigación. En *Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales* (pp. 13–30). Ediciones de la U.

- Ortiz Ocaña, A., Arias López, M. I., & Pedrozo Conedo, Z. E. (2018). Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. *Revista NuestrAmérica*, 6(12), 195–222.
- Páramo, B. P. (2018). *La investigación en ciencias sociales: técnicas de recolección de la información*. [ePub]. Universidad Piloto de Colombia.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlbk&AN=1944111>
- Prakāsh, V. (2010). Epilogue: Third World Modernism, or Just Modernism: Towards a cosmopolitan reading of modernism. En *Third World Modernism: Architecture, Development and Identity* (1a ed., pp. 255–270). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203840993>
- Ramos, C.A. (2015). Los Paradigmas de la Investigación Científica. *Avances en Psicología. Revista de la Facultad de Psicología y Humanidades*, 23(1), 9–17.
- Resolución 2770 de noviembre 13 de 2003 [Ministerio de Educación Nacional]. Por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado en Arquitectura. 13 de noviembre de 2003.
- Rodríguez, D. F. (2018). Herencia y cultura arquitectónica. El estudiante como creador del conocimiento en arquitectura. *Dearq*, 22, 26–35.
<https://doi.org/10.18389/dearq22.2018.02>.
- Rodríguez-Ahumada, C. (2018). Los artículos científicos como herramienta de aprendizaje en las escuelas de arquitectura. *Revista de Arquitectura*, 20(2).
<https://doi.org/10.14718/RevArq.2018.20.2.2161>.

Royal Institute of Art – Kungl. Konsthögskolan (KKH). *Decolonizing Architecture:*

Modernism and Demodernization. Art & Education (2020). Recuperado el 23

agosto 2020, de

<https://www.artandeducation.net/announcements/320831/decolonizing-architecture-modernism-and-demodernization>.

Saldarriaga Roa, A. (2011). *Investigación. Enseñanza de la Arquitectura en Colombia:*

Estado actual. Asociación Colombiana de Facultades de Arquitectura / ACFA.

Sifuentes-Solís, M.-A., & Torres-Landa López, A. (2014). La e-a de la “Historia de la

arquitectura” en las ies de la era digital: Hacia una nueva e-topía. Universidad

Autónoma de Aguascalientes, 2013. *Revista Iberoamericana de Educación*

Superior, 5(13), 117–141. [https://doi.org/10.1016/S2007-2872\(14\)71957-2](https://doi.org/10.1016/S2007-2872(14)71957-2)

Torre, S. (2002). Teaching Architectural History in Latin America: The Elusive

Unifying Architectural Discourse. *Journal of the Society of Architectural*

Historians, 61(4), 549–558. <https://doi.org/10.2307/991875>

Zapata Callejas, J. S. (2015). El modelo y enfoque de formación por competencias en

la Educación Superior: Apuntes sobre sus fortalezas y debilidades. *Revista*

Academia y Virtualidad, 8, 24–33.