



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Carrera de:

Educación Básica

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua y Literatura

**Propuesta pedagógica para reforzar la expresión escrita desde un enfoque
decolonial**

Trabajo de Integración Curricular
previo a la obtención del título de
Licenciado/a en Ciencias de la
Educación Básica

Autoras:

Liliana Estefania Mejia Arias

CI: 0107968273

Gabriela Lizbeth Peralta Alvarracín

CI: 0106857816

Tutor:

Mauricio Bustamante Fajardo

CI: 1714136692

Azogues - Ecuador

Abril, 2022



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN

Agradecimientos

El presente proyecto de titulación le agradecemos a Dios, por ser quien guía nuestro camino para continuar cumpliendo nuestros sueños y metas.

A nuestros padres, por su entereza, amor, sacrificio y paciencia, gracias a ustedes logramos cada uno de los objetivos que nos propusimos.

A nuestros hermanos y hermanas por siempre estar presentes en cada uno de los pasos que damos, por su ayuda y comprensión.

A nuestro tutor que nos apoyó y ayudo en cada una de las dificultades que tuvimos en nuestra investigación.

Finalmente, agradecemos a todas las personas que indirectamente estuvieron en nuestro proceso académico.

Liliana y Gabriela



Resumen:

Esta contribución ofrece un primer esbozo sobre las prácticas decoloniales en el área de Lengua y Literatura en Educación Básica subnivel superior. Nuestro principal objetivo fue diseñar una propuesta pedagógica que tenga un enfoque decolonial dentro de la enseñanza de la expresión escrita. Esta pedagogía decolonial tiene ciertos principios importantes como el repensar lo curricular y didáctico dentro del aula. Además, tiene en cuenta a todos los actores educativos para fomentar espacios dialógicos desde la diversidad y alteridad. Entre los principales resultados encontramos que al generar ambientes donde se comunique sobre la diversidad familiar, se conflictúa a los estudiantes, despertando su visión crítica sobre el mundo que los rodea. En resumen, la pedagogía decolonial puede aportar desde la escritura procesos de razonamiento que ayuden a impulsar el saber colectivo.

Entre los principales teóricos abordados podemos mencionar a Catherine Walsh, Silvia Rivera Cusicanqui, Walter Mingolo, Frantz Fanon, Paulo Freire, con los cuales se procuró construir un camino hacia la concepción de la propuesta pedagógica. Consecuentemente, el diseño investigativo se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, paradigma socio-crítico, método investigación-acción y diversas técnicas de recolección de datos que ayudaron a guiar nuestro estudio. En conclusión, el proyecto de titulación propició formas de pensamiento desde lo decolonial para la creación de textos contextualizados por medio de la reflexión y el diálogo.



Palabras claves: pedagogía decolonial, enfoque decolonial, expresión escrita, reflexión, diálogo, propuesta pedagógica.

Abstract:

This contribution offers a first outline of decolonial practices in the area of Language and Literature in Basic Education at the higher sublevel. Our main objective was to design a pedagogical proposal based on a decolonial approach for teaching written expression. This decolonial pedagogy has certain important principles such as rethinking the curriculum and didactic within the classroom. In addition, it takes into account all educational actors to promote dialogic spaces from diversity and otherness. Among the main results, we found out that generating environments where family diversity is communicated, creates disagreement among students. Also, notions that families, teachers and students have pre-established were evidenced. In short, decolonial pedagogy can provide reasoning processes from writing that helps to promote collective knowledge.

The theorists addressed are: Catherine Walsh, Silvia Rivera Cusicanqui, Walter Mingolo, Frantz Fanon, Paulo Freire; among others. All of this is imerse to build a path towards the conception of the pedagogical proposal. Consequently, the research design is developed under a qualitative approach, socio-critical paradigm, action research method and several data collection techniques which guided our study. In conclusion, this project fostered ways of thinking based



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN

on the decolonial approach which promotes the creation of contextualized texts through reflection and dialogue.

Keywords: decolonial pedagogy, decolonial approach, written expression, reflection, dialogue, pedagogical proposal.

Índice del Trabajo

Introducción	1
Marco Teórico	6
Metodología	10
Capítulo 1: Entretejer una Pedagogía Decolonial	15
1.1. Del Colonialismo a la Decolonialidad	16
1.2 Relación del Pensamiento Decolonial con lo Pedagógico	24
1.3 La Pedagogía Decolonial Frente al Currículo Ecuatoriano	27
1.4 Relación entre la Pedagogía Decolonial y la Didáctica de la Lengua y Literatura	31
Capítulo 2: Reflexiones Teórico-Prácticas en Clave Decolonial sobre las Percepciones de la Educación de las Familias, Docente y Estudiantes	37
2.1. Los Estudiantes y su Percepción sobre la Escuela	39
2.1.1 Como Veo mi Escuela	39
2. 1.2 Conociendo Otras Escuelas	44
2.2 Las Familias y su Percepción sobre la Educación	50
2.3 La Educación y el Quehacer Docente	55
2.4 Reflexiones Teóricas sobre la Escuela y sus Funcionalidades	61
2. 4.1 La Escuela y la Enseñanza como Matriz Decolonial	62
2.4.2 Análisis de una Propuesta Educativa a partir de los Principios Decoloniales	64
Capítulo 3: Propuesta Pedagógica con un Enfoque Decolonial	68
3.1 Teorización del Diseño de la Propuesta Pedagógica con un Enfoque Decolonial	69
3.1.1 Metodología Didáctica desde una Pedagogía Decolonial	69
3.1.2 Estrategias Didácticas de Enseñanza y Aprendizaje	70
3.2 Reflexión sobre la Propuesta	72
3.2.1 Contextualización de Destrezas hacia el Contenido	73
3.2.2 La Diversidad en mi Escuela: Desarrollo y Aplicación de la Propuesta Pedagógica	75
3.3 Percepción de los Resultados desde los Estudiantes	83
Conclusiones	91



**UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN**

Referencias Bibliográficas	96
Anexos	104
Anexo 1: Propuesta	104
Anexo 2: Escala de Evaluación de la Propuesta	112
Anexo 3: Guía de Preguntas para la Entrevista al Tutor Profesional	114
Anexo 4: Guía de Preguntas para la Entrevista a los Padres de Familia o Representantes	115



Introducción

La búsqueda de una pedagogía decolonial en nuestra investigación, parte del estudio y crítica de autores como Orlando Fals Borda, Catherine Walsh, Walter Mignolo y Silvia Rivera, entre otros. Quiénes plantean concepciones, posicionamientos y contradicciones con respecto a la decolonialidad. Por ende, el interés y la finalidad de explicar y poner en práctica esta propuesta, es repensar la educación desde la idea de la colonialidad hacia la decolonialidad. Con el objetivo de formar un pensamiento emancipador, democrático y crítico, que posibilite a la persona: ser, existir, construir, pensar, escuchar, conocer otras alternativas; porque busca una enseñanza dirigida a procesos transformadores.

La pedagogía es una ciencia amplia que permite al profesor desarrollar una serie de métodos y metodologías dentro del aula para adquirir habilidades, destrezas y competencias. En la práctica docente hay un desarrollo de transposición didáctica para que el conocimiento que se brinda a los estudiantes sea fácil de comprender. Sin embargo, en las clases esta modificación es insuficiente y muy a menudo no es pensada desde la diversidad cultural, necesidades de aprendizaje, diferencias lingüísticas, cantidad de alumnos, entre otros. Por lo tanto, en la clase se propicia la enseñanza como un proceso cognitivo, donde se pone de lado la creatividad, pluralidad, sentimientos y emociones.



Actualmente, se promueve una educación “transformadora” desde los documentos gubernamentales, pero en la praxis se aplican y desarrollan metodologías que tienen poca vigencia pedagógica. Los métodos obsoletos, frecuentemente, van de la mano con pensamientos capitalistas, antidemocráticos y coloniales. De esta forma, es significativo preguntarnos ¿Qué genera la educación actual en los estudiantes y cómo responde a los desafíos del siglo XXI? Con este análisis, la observación participante y el diagnóstico inicia nuestra investigación, donde se ha tenido presente las formas en las que se desenvuelven las prácticas pedagógicas y como hay nociones eurocéntricas implícitas y explícitas en la enseñanza.

Nuestra razón investigativa parte de la observación en la Unidad Educativa Víctor Gerardo Aguilar en el aula de sexto año de Educación Básica. En este contexto se reflejó una práctica centrada en el libro de texto como principal material didáctico. Las clases en su mayoría eran expositivas y el espacio de enseñanza aprendizaje era un ambiente de apropiación hacia el consumo, reproducción y comprobación del saber. Por lo tanto, se crea una estructura de doctrina cognitiva que se limita a los sentidos y el criterio del maestro, es decir, no permite percibir el movimiento real de los procesos de conocimiento en los estudiantes (Zuluaga et al., 2003). Esto, a su vez, condiciona el desarrollo de pensamiento crítico de los alumnos.

De toda esta situación emergente surgió la siguiente pregunta: ¿En qué se focaliza la enseñanza? Evidentemente, el modo de desempeñar la labor docente se rige a través de los estatutos gubernamentales como la LOEI y el RLOEI, aterrizados en el Plan de Educativo



Institucional, el Plan Curricular Anual, el Currículo Nacional de Educación, entre otros. Todos estos documentos guían la pedagogía, pero -desde una mirada colonial- en los instructivos prima una visión eurocéntrica. Además, en la práctica, no se desarrollan los saberes ancestrales de forma transversal, esto frecuentemente se acompaña de procesos educativos que incentivan la competencia, la memorización y las evaluaciones estandarizadas.

Es sustancial recalcar que, el Currículo Nacional se muestra como un instrumento flexible, donde el docente puede adaptar lo que necesite para el contexto sociocultural de los alumnos. Sin embargo, es paradójico porque en el aula de clases no se visibiliza tal flexibilidad. De este modo, para desarrollar lo curricular y decolonial en la presente investigación se trabajó con la expresión escrita, por ende, se tuvo en consideración el objetivo que se plantea desde la herramienta general para los docentes. El mismo propone que los estudiantes adquieran habilidades comunicativas, a partir de la comprensión, dominio de figuras literarias, entre otros aspectos. Con esta descripción, se evidencia que no se habla del entorno de la escritura y temas a abordar. Por esto, es fundamental transversalizar el Currículo bajo las concepciones de la pedagogía decolonial, para reconocer cómo la reflexión, diálogo y la crítica apoyan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Después del análisis descrito anteriormente, por situaciones dentro del aula se cambió de grado y escuela, a pesar de esto, el contexto fue similar porque las clases se desempeñaban de acuerdo al libro, existía una relación vertical entre docente-estudiante, entre otros aspectos. Por



ende, se continuo con el tema de investigación, luego de reconocer esta situación también se identificó dificultades en el área de Lengua y Literatura específicamente en la expresión escrita. Es relevante recalcar que, el desarrollo del proyecto fue en su mayoría de forma virtual, sin embargo, al finalizar se desarrolló de manera presencial donde se distinguió problemas que no se presentaron precedentemente.

Por ello, nuestro objetivo es dar a conocer las concepciones y propuestas de la pedagogía decolonial para llevarlas a la práctica pedagógica en la asignatura de Lengua y Literatura en cuanto a la expresión escrita y, de este modo, diseñar una propuesta. El proyecto se justifica en la medida que aporta reflexiones y recomendaciones para propiciar el desarrollo de un pensamiento crítico a partir de la reflexión, diálogo y el reconocimiento de los saberes culturales desde una orientación áulico y curricular. Esto incluye a los sujetos educativos (docente, estudiante, padres de familia y representantes), a su vez, proporciona una crítica al Currículo Nacional frente a lo que propone el enfoque decolonial con respecto a las funciones, praxis y procesos curriculares.

La investigación tiene un sentido emancipador que busca la diversidad de pensamientos desde un tema en común. Por ello, se presenta una propuesta que responde a las necesidades educativas detectadas en el aula. En ella, se ponen en práctica las funciones y finalidades de la pedagogía decolonial dentro de la educación general básica en el octavo grado del subnivel superior. También, se aportan recomendaciones y posibles alternativas a las comunidades de



aprendizaje bajo la hipótesis de la transformación del contexto, explícitamente con construcciones culturales y la subversión en la praxis docente.

Los posibles beneficios son la transversalización desde un enfoque decolonial en planes de clase; nuevas opciones de ejecutar los contenidos con base en la interculturalidad y diversidad; desarrollo de habilidades de expresión escrita de acuerdo con la construcción de textos contextualizados en realidades sociales, experiencias y la reconstrucción en la evaluación. Es decir, se busca una nueva forma de pensamiento dentro de la didáctica de las clases. También, existen dos tipos de beneficiarios; los directos, es decir, los sujetos educativos; y los indirectos, concretamente las personas que tengan interés por modificar sus prácticas docentes (docentes en ejercicio, pedagogos, entre otros).

Es este sentido, el proyecto de titulación tiene la intención de propiciar formas de razonamiento, por medio de la aplicación de una propuesta contextualizada que se acople directamente a las necesidades, vivencias, experiencias, prácticas y situaciones que surgen dentro de los grupos de clase. Se parte de un desarrollo teórico que se encamina hacia lo práctico. Su utilidad en el campo educativo, es buscar nuevas perspectivas para generar un posible “cambio educativo” que permita desarrollar personas sensibles y críticas frente al impacto colonial, aún presente en el contexto ecuatoriano. Es así que surgió la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo la pedagogía decolonial propicia la reestructuración de pensamiento en la enseñanza de la escritura?



Después de construir la pregunta que guíe esta investigación, nos encaminamos a responder esta interrogante, por ello se planteó el siguiente objetivo general:

- Diseñar una propuesta pedagógica enfocada en lo decolonial para la enseñanza de la expresión escrita.

Para llegar a este resultado, tenemos que armar un camino investigativo, por eso, nuestros objetivos específicos se estructuran de la siguiente manera:

- Reflexionar sobre la articulación de la pedagogía y lo decolonial con el régimen curricular ecuatoriano y la didáctica.
- Analizar las percepciones de los actores educativos referente a la educación y la escuela, replanteando el aprendizaje en el aula de octavo de la Unidad Educativa República del Ecuador.
- Diseñar y aplicar una propuesta para razonar sobre cuáles fueron los resultados y conclusiones.

Marco Teórico

El siguiente epígrafe tiene el propósito de presentar los antecedentes nacionales e internacionales que se tuvieron en cuenta al momento de desarrollar la investigación. Además, se dará una breve síntesis sobre lo que se abordará en el capítulo uno, porque en ese apartado se realizó una reflexión teórica en cuanto a lo didáctico, curricular y pedagógico desde la pedagogía



decolonial. Por lo tanto, el objetivo de esta sección es introducir al lector para que pueda comprender las nociones generales de la pedagogía decolonial y lo que gira en torno a ella.

El inicio de este apartado se dedica a presentar los antecedentes nacionales que ayudan a contextualizar nuestro estudio. Primero, Gaona & Reyes (2021), en su artículo complejidad, transdisciplinariedad y pedagogía decolonial, establece la importancia de idear una pedagogía que configure espacios dialógicos desde interdisciplinariedad para crear una nueva epistemología decolonial. En la misma línea, el segundo escrito reflexiona sobre los aportes de una autora reconocida, Catherine Walsh (2012), quien habla de la pedagogía decolonial en un capítulo muy citado. En ese sentido, se realiza un análisis de los planteamientos que tiene la pedagogía decolonial frente a los retos educativos, esta reflexión contribuye con aportes filosóficos a nuestra investigación.

Por otra parte, el libro de Méndez (2021), establece varios fundamentos con respecto a la pedagogía decolonial, donde realiza una relación axiológica, epistemológica y ontológica desde la propuesta educativa. El aporte de cada uno de estos documentos fue fundamental para comprender lo pedagógico y decolonial, además se sitúan en el contexto nacional, aunque de igual modo se tuvo en consideración aportes internacionales para contrastar sus contribuciones y perspectivas.

Este apartado rescata investigaciones internacionales alrededor de la pedagogía, enfoque y pensamiento decolonial a nivel de Latinoamérica. Estos estudios abarcan análisis de orden



práctico-experimental, reflexivo y sistemático, con el fin de conocer perspectivas diferentes en cuanto a las prácticas decoloniales. Además, estas contribuyen con nuestra investigación porque promueven formas de razonamiento, a partir de la interculturalidad y diversidad, con el propósito de fomentar el conocimiento desde la experiencia.

Desde el ámbito internacional se han realizado investigaciones alrededor de prácticas y proyectos decoloniales. En primera instancia, se consideró un estudio realizado en Colombia-Medellín, que aborda un proyecto decolonial desde una pedagogía de la inconformidad, enfatizando en los saberes y la educación. Este estudio aborda las “prácticas de educación intercultural, desde una perspectiva crítica decolonial” (Martínez, 2014, p.165). Examina apuestas pedagógicas desde la diversidad cultural hacia una propuesta de praxis pedagógica decolonial. En resumen, esta investigación tiene un proceso teórico reflexivo para la creación de conciencia desde prácticas pedagógicas que desajusten e inciden en estructuras de poder-dominación, racismo y coloniales que están presentes en las prácticas educativas y sus epistemologías.

Desde otro punto, en Venezuela, la Universidad del Zulia realiza una investigación sobre la ciudadanía, interculturalidad y universidad desde los aportes de una pedagogía decolonial. Este artículo aporta un debate contemporáneo a partir de un juego de roles en cuanto a la formación de la ciudadanía. Se toma como referente teórico el pensamiento y praxis decoloniales. Esto parte de la diversidad social, política y ética de nuestros pueblos y



nacionalidades de América. Esta investigación busca co-construir la universidad con base en la propuesta decolonial. Se concluye que para promover una educación decolonial desde la universidad es necesario trabajar desde experiencias no sistematizadas que permitan mostrar otras rutas didácticas y metodológicas para el aprendizaje (Méndez, 2021).

Así mismo, se tuvo en consideración un artículo de Colombia que trata sobre la urgencia de la construcción de una pedagogía decolonial para la acción humana, su propósito es analizar tres lineamientos para el desarrollo de una pedagogía decolonial. El primer lineamiento, el reconocimiento de lo nuestro, en el cual se reflexiona sobre la relación entre el hombre y la naturaleza desde la historia, herencias culturales y saberes ancestrales, para generar un pensamiento propio. Como segundo lineamiento, la interculturalidad, se trata de un proyecto epistémico social y educativo usado a manera de herramienta pedagógica, además, desmonta el papel idealizado de la escuela como reproductora de formas de poder, conocer, pensar y ser propias de la colonialidad. Para finalizar, el tercer lineamiento, la pedagogía crítica, que se desarrolla para una práctica democrática que permite un proceso reflexivo, epistémico, didáctico y pedagógico. Esto ha permitido una transformación de una insurgencia del saber y el ser, con la finalidad que el conocimiento se emancipe (Bustos, 2020).

En resumen, estos estudios a nivel nacional e internacional permiten expandir la visión frente a los estudios decoloniales; sin embargo, no se ha encontrado estudios directos en la educación básica. En resumen, las investigaciones promueven las formas de pensamiento



reflexivo que parten del diálogo entre sujetos, además se usan temas como educación y escuela desde un lugar que coloniza el conocimiento de una verdad absoluta, es decir, formas de producir más no de crear. Por último, fomentan las prácticas desde la experiencia, transversalizando la diversidad a partir de la interculturalidad para entender la historia, identidad, prácticas culturales, tradiciones, costumbres, entre otros, para así reconocer y reconstruir un mundo sensible que entienda al otro desde su verdadero origen.

Es preciso señalar que, una reflexión teórica más exhaustiva se realizó en el primer capítulo. A modo de síntesis, en este capítulo se relata el abordaje teórico que va de acuerdo a las categorías de análisis. En un inicio, se definen los conceptos decolonialidad, colonialismo y colonialidad con el objetivo de comprender el camino recorrido en estos procesos. Luego, se establece la relación entre lo pedagógico, didáctico, curricular y decolonial, para entender su vínculo en una propuesta pedagógica. Este análisis cuenta con autores que han contribuido de manera significativa en nuestro proyecto de titulación; por un lado, unos reflexionan, argumentan y cuestionan aspectos como el currículo, la didáctica, la pedagogía y lo decolonial; otros nos ayudan a situarnos dentro de la investigación.

Metodología

El diseño de investigación está bajo un enfoque cualitativo, el mismo que constituye un modo particular de acercarse al contexto sociocultural y reconocer el valor subjetivo en los procesos, caracterizado por ser de tipo humanista. Tiene relación con el estudio, debido a que en



la práctica educativa el investigador interviene e indaga situaciones o problemas que nacen del entorno. Según Otero (2018): “Este enfoque busca un conocimiento que pueda abarcar una parte de la realidad y descubrir tantas cualidades como sea posible” (p. 12). También, los fenómenos son estudiados mediante técnicas de recolección de datos a partir del problema que se va construyendo. A su vez, este planteamiento propone una exploración inductiva.

Además, se investiga dentro de un paradigma socio-crítico, el cual tiene la intención de comprender y transformar la realidad educativa. Unzueta (2011) afirma que permite: “la construcción compartida de los conocimientos en un proyecto político cuyo propósito central es la transformación de las relaciones sociales por medio de la búsqueda y ejecución de soluciones a problemas significativos de las comunidades” (p. 12). En este sentido, la investigación busca trabajar con los estudiantes, padres, madres familia o representante y docente para percibir sus perspectivas acerca de la educación para así, conocer y reflexionar sus concepciones. La finalidad es construir una propuesta que se centra en buscar nuevas formas de pensamiento a partir del diálogo y la reflexión para la creación de textos desde un enfoque decolonial.

En concordancia con el enfoque y paradigma se empleó el método de investigación-acción. Este “permite la expansión del conocimiento y genera respuestas concretas a problemáticas que se plantean los investigadores y co-investigadores cuando deciden abordar una interrogante, temática de interés o situación problemática que requiera de un cambio” (Castro, Guevara & Verdezoto, 2020, p. 8). Dentro del estudio se busca un cambio en el proceso



de enseñanza aprendizaje, a partir de una serie de técnicas e instrumentos que permitieron construir una propuesta pedagógica que responda a las necesidades educativas del docente y los estudiantes.

Por esto, el enfoque y paradigma se relaciona con un cambio a nivel social que se transversaliza en la asignatura de Lengua y Literatura en el bloque de escritura. Baptista, Hernandez & Fernández (2010) mencionan que el propósito fundamental “es aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales”. En resumen, el proyecto articula su enfoque, paradigma y método para el desarrollo metodológico con el fin de diagnosticar las necesidades educativas desde las perspectivas de los sujetos educativos, reflexionar los resultados obtenidos a partir de los roles educativos e institucionales y desde esto construir una propuesta que procure la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las técnicas de recolección de datos van en correspondencia al arsenal metodológico que se planteó. Dentro de la investigación se empleó: entrevistas semi-estructuradas, la observación participante, grupos focales e información documental. Esto se aplicó para la comprensión de la realidad desde múltiples perspectivas sociales. Recordemos que la entrevista semi estructurada es concebida como “un diálogo que presenta un objetivo determinado, presenta mayor flexibilidad en la estructura de las preguntas por que se ajusta a las respuestas de los entrevistados” (Díaz, 2013, p. 12). Se aplicaron entrevistas a estudiantes, padres de familia o representados y docente



de la básica superior. De esta forma, el análisis se realizó contemplando el dialogo con cada uno de los actores educativos, considerando las categorías del estudio pedagogía decolonial, didáctica y expresión escrita.

También se empleó la observación porque “forma parte de la psicología de la percepción, por lo que es un componente tácito del funcionamiento cotidiano de los individuos en tanto negocian los acontecimientos de la vida diaria” (Evertson & Merlin, 2008, p. 175). Aunque, visto desde el punto del estudio tiene el propósito de guiar lo que habrá de hacerse. De tal modo, la técnica fue sustancial para comprender como se desenvuelven los estudiantes en el entorno virtual y presencial; además, permitió identificar necesidades educativas específicas. En este sentido, se reconoció la situación, caso o problema presente en la investigación. La observación fue contrastada con el análisis documental, asimismo, con la experimentación en la práctica. De esta forma, se constató cómo se efectúan las clases de manera virtual para reconocer que situaciones surgen en el ambiente de aprendizaje.

Para finalizar, se usó la técnica de grupos focales porque este genera un espacio de opinión para captar, sentir, pensar y vivir de las/los individuos participantes. A su vez, nos permitió obtener datos cualitativos a través de auto explicaciones que se generan a partir del tema y su objetivo. Según Hamui-Sutton & Ruiz (2013), “La técnica es particularmente útil para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, que permite examinar lo que el individuo piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera” (p. 1).



El instrumento fue la guía de observación que fue orientada según las categorías empleadas en esta investigación. Para el análisis, se consideró lo percibido en las prácticas educativas tanto nuestras como de los estudiantes. En conclusión, la descripción de estos datos sigue un orden conceptual con respecto al objeto de estudio y la aplicación. Es fundamental recalcar que, la reflexión de resultados se presenta en el segundo capítulo.



Capítulo 1: Entretejer una Pedagogía Decolonial

Es preciso señalar que, el presente proyecto de investigación se centra intrínsecamente en el quehacer pedagógico y los razonamientos decoloniales, como una búsqueda de repensar la educación dentro de la clase. Por lo cual, la intención del siguiente capítulo es presentar las concepciones entre lo pedagógico y decolonial para luego mostrar su vínculo. De esta manera, es significativo reconocer las diferencias entre algunas concepciones como colonialismo, colonialidad y decolonialidad porque nos ayuda a entretejer el nexo con lo educativo. Aunque estos conceptos tienen un recorrido histórico extenso, no se procura en este trabajo de titulación construir una reflexión exhaustiva de estas nociones y sus controversias. Se pretende más bien analizar algunos aspectos generales, que se utilizaran para la propuesta pedagógica.

En un primer apartado, se presenta el desarrollo de procesos trascendentales como el trayecto del colonialismo a la decolonialidad. Todo ello se aborda desde argumentos generales, con la intención de entender cómo este procedimiento nos llevó a reflexionar sobre la comunidad educativa y sus prácticas. En el segundo, se abordará el vínculo de lo pedagógico, didáctico, curricular y decolonial con el objetivo de entrelazar teorías. Si bien estas cuestiones tienen su propia dinámica conceptual es fundamental para esta investigación tejer nexos entre estos conceptos, puesto que nos permite cuestionar y contemplar argumentos y nociones determinadas en la escuela. Por esa razón, se describen de manera breve los principios de cada concepto para finalmente demostrar su nexo con lo educativo.



Para concluir, en este capítulo se analiza y reflexiona sobre los fundamentos decoloniales y cómo estos pueden plantearse desde un contexto escolar. Para ello, se consideraron aspectos y orientaciones fundamentales dentro de la educación como el currículo, la didáctica, lo pedagógico, la escuela entre otros. La finalidad es reconocer que hay cuestiones que necesitan ser repensadas, reconstituidas y reflexionadas, sin lugar a dudas ahí aparece la pertinencia del pensamiento decolonial y sus planteamientos como una propuesta para razonar sobre lo educativo.

1.1. Del Colonialismo a la Decolonialidad

Para empezar, esta sección mostrará una parte del recorrido histórico que tiene el colonialismo y que marca el camino de la decolonialidad, por ello es necesario citar algunos acontecimientos históricos importantes que forjan el camino hacia una pedagogía decolonial. Se presenta un esbozo de estos acontecimientos, con el fin de entender cómo este proceso de reflexión, lucha y rebeldía, busca que la educación sea un espacio emancipador y liberador de las clases sociales y de sus injusticias. No tenemos la intención de narrar las diferentes expediciones europeas, ni de relatar sucesos relativos de manera detallada, sino de reflexionar sobre las dimensiones simbólicas de la colonización.

Como punto de partida hay que recordar ¿Qué se entiende cómo colonialismo? Según Rojas y Restrepo (2010), “Se refiere al proceso y los aparatos de dominio político y militar que se despliegan para garantizar la explotación del trabajo y las riquezas de las colonias en beneficio



del colonizador” (p. 15). Por tanto, es un sistema que adopta una nación para ejercer una forma de control gubernamental sobre otra sociedad con la finalidad de obtener más poder. Esto mostró como resultado, desigualdad, desplazamiento de poblaciones indígenas, vulnerabilidad de derechos, dependencias socioeconómicas, entre otros aspectos.

Las bases ideológicas del colonialismo se sostienen en una presunta inferioridad del colonizado, quienes ocuparon los cargos inferiores en la sociedad colonial. Estos hechos históricos toman fuerza a partir del siglo XV, cuando empieza la conquista de ciertos pueblos latinoamericanos, hoy frecuentemente categorizados como “pueblos del sur”. A su vez, este proceso pone en tela de juicio los sistemas de dominación implantados en estas sociedades. Dentro de la práctica social surge una actitud “paternalista europea” que hace referencia a los amos europeos frente a las poblaciones nativas (Lander, 1998). Según Gareis en América Latina los poderes coloniales con mayor influencia fueron: “Los españoles y portugueses, y en menor grado los holandeses, franceses e ingleses los que vinieron más tarde para arrebatar posesiones a los poderes coloniales de primera hora” (2005, p. 11).

La implantación de estos poderes si bien fue territorial, económica, mercantil y político-militar, también se busca conocer qué sucedía con la población, cuál era su posición frente a estos acontecimientos y cómo se modifica su pensamiento. En primera instancia, desde la historia de la conquista europea los pueblos del sur se vieron sometidos a la “cristianización”, que fue además la justificación moral del colonialismo. Es decir, la conversión del individuo al



cristianismo como una transformación de cultura, creencias y tradiciones propias para ajustarlas a los usos cotidianos.

La inserción de la cristianización es considerada como un proceso violento por la opresión de la religión autóctona de los pueblos originarios, debido a que, la iglesia tomó las riendas del dominio ideológico con el proceso de evangelización (Martínez, 2018). Paralelo a este acontecimiento, el colonialismo tenía una misión civilizadora que pretendía educar a la gente mediante la lengua española y portuguesa. Sin embargo, desde una mirada humanista Fanón (como se citó en Restrepo & Rojas, 2010) plantea que:

El colonialismo no se contenta con imponer su ley al presente y al futuro del país dominado. El colonialismo no se contenta con apretar al pueblo entre sus redes, con vaciar el cerebro del colonizado de toda forma y de todo contenido. Por una especie de perversión lógica, se orienta hacia el pasado del pueblo oprimido, lo distorsiona, lo desfigura, lo aniquila. (p. 45)

En efecto, estas formas de conquista del colonialismo van más allá de los hechos históricos que acontecen en un momento determinado, además, impone una verdad universal en espacios temporales que no se muestran a simple vista en la historia de los pueblos colonizados. Por esta razón, el colonialismo no sólo se articula en acciones económicas y de operación militar, sino que, busca una transformación profunda de los pueblos colonizados y su vivencia frente a estos actos de opresión, explotación laboral, dominación, desvalorización del ser humano y la



pérdida de su identidad (Barreto et al., 2018). Este apoderamiento cultural es caldo de cultivo para el surgimiento de discursos de inferioridad y sumisión que pretendían crear subalternidad en las poblaciones.

Esto no solo es una representación de dominación de los europeos frente a las poblaciones originarias, también, implica condiciones de reproducción de pensamiento heredadas, que se encuentran interiorizadas y orientan nuestro actuar, sentir y percibir que dejaron los sistemas de conquista implantados. Su difusión es considerada como la desculturización de lo originario de sus habitantes; la desculturización producida por el colonialismo dio como resultado formas de ser y de existir desde una asimilación externa donde predominan lenguas, religiones, costumbres, cultura, tradiciones e identidad que no son propias de un pueblo (García, 2012). El proceso de asimilación externa tiene como objetivo civilizar al colonizado, pero en realidad busca tachar lo propio para que surja un “pueblo nuevo”.

El colonialismo no es un proceso que desaparece cuando se marcha el colonizador, este deja un fenómeno más complejo entre los pueblos conquistados que es la colonialidad. Esta se extiende y persiste hasta el presente. Se refiere a un modelo de supremacía que funciona con la naturalización de jerarquías regionales, étnicas, culturales y cognitivas que permiten la reproducción de relaciones de dominación. Este paradigma de poder asegura no solo la explotación del capital para algunas personas a escala global, sino también la subalternización y



eliminación del conocimiento, la experiencia y la forma de vida de quienes, en consecuencia, son oprimidos (Rojas & Restrepo, 2010).

Este colonialismo del saber o epistemología hegemónica se ha ejecutado de forma sigilosa y victoriosa, tanto como en los sistemas escolares y en las comprensiones pedagógicas. Estos no reconocen los saberes ancestrales, distintos, singulares que configuran un conocimiento (Arias, Pedrozo & Ortiz, 2019). En suma, la colonialidad es un conjunto de acciones arraigadas a prácticas destructivas. Por ejemplo, después que estos actos de barbarie cesaron, por los procesos de independencia en las diferentes zonas de Latinoamérica, Zapata (2018) explica que el colonialismo dejó un sin número de rasgos arraigados en los pueblos, en cuanto a la identidad, lengua, estilos de vida, pensar y actuar. Es decir, muchas de las formas de vida de los colonizadores se establecieron en las actividades de la población latinoamericana (García, 2012).

En síntesis, se aborda el colonialismo como una forma de entender hechos históricos y aquellas formas de pensar, actuar y sentir que surgieron a lo largo de los procesos de invasión en Latinoamérica. Los distintos sucesos que trascienden en la historia a partir de la conquista europea son considerados como los primeros indicios para el surgimiento de las interpretaciones del colonialismo. Estas diferentes visiones son tomadas desde las vivencias de los marginados, quienes fueron víctimas de todos los actos de violencia y explotación.

En el periodo de los años treinta a los setenta, varios autores en diferentes partes del mundo anuncian una crítica frente a los actos del colonialismo y sus persistencias. Estas nuevas



ideas nacen para mostrar la relación entre lo particular y universal de las formas de lucha. Estas reflexiones dan lugar al surgimiento de un sinnúmero de teóricos post-coloniales repartidos en varias regiones del mundo, que estudian la cuestión de la realidad nacional en concordancia con el colonialismo y las luchas de liberación (Zapata, 2018).

A pesar de que el desarrollo de los estudios post-coloniales propiamente dicho es una forma de reflexión que surge particularmente en países asiáticos y de Oriente, estos se han consolidado y han tenido una gran influencia en América Latina. Por un lado, a mediados del siglo XX, Gayatri Chakravorty Spivak inicia investigaciones en la India, sus principales inquietudes teóricas giran en torno al feminismo, la subalternidad y la relación entre el individuo y el otro. Por otro lado, Antonio Gramsci y Guha, en sus postulados enfatiza la búsqueda: “De un intento por recobrar al subalterno como el sujeto de la historia, y buscó repensar la historiografía colonial de la India a partir de la cadena discontinua de insurrecciones campesinas en la India colonial” (Banerjee, 2014, p. 6).

Mientras tanto, Silvia Rivera Cusicanqui, gran representante de esta corriente de pensamiento en América Latina, indica que después del colonialismo llega el post-colonialismo a Latinoamérica. En una de sus principales disertaciones menciona que: “Indixs somos todxs en tanto personas colonizadx. Descolonizarse es dejar de ser indix y volverse gente. Gente es una palabra interesante porque se dice de maneras muy distintas en cada idioma” (Gago, 2015, p. 3). Ella escribe con base en las rebeliones del siglo XVIII que fueron una puesta en marcha del



orden social en Bolivia. Es decir, buscaron el reconocimiento a las diferencias, la posibilidad de una civilidad compartida y una autoridad legítima, este nuevo precepto tenía la imagen de reconstitución planteado como un mundo al revés (Rivera, 2010).

En efecto, el post-colonialismo surge a modo de un movimiento intelectual que se consolida a partir de ideas de académicos que cuestionan los supuestos implícitos de los discursos dominantes, los cuales intentan dar sentido al mundo que habitamos. Desde esta postura, la incógnita es comprender cómo estos estudios post-coloniales se relacionan con la decolonialidad. Maldonado (2007), menciona que tanto el post colonialismo como la decolonialidad se desarrollan dentro de políticas amplias de producción de conocimientos, porque surgen como cuestionamiento del orden mundial colonial, establecido en la conquista de los imperios europeos, aunque estén en diferentes periodos de tiempo y orientaciones geográficas.

Ahora bien, después de describir a grandes rasgos las concepciones de diferentes autores frente a lo que se entiende por colonialismo, colonialidad y post colonialismo, se puede comprender mejor qué pretende desarrollar una postura pedagógica desde la decolonialidad. Según Chaparo, et al (2018), la decolonialidad: “No es más que herramientas pedagógicas y críticas que cuestionan el conocimiento que a través de la historia se nos ha impuesto, es el proceso de emancipación de diferentes fenómenos” (p.11). La principal propuesta de los estudios



enmarcados en la idea decolonial es ampliar el desarrollo del reconocimiento que ha sido silenciado, es decir:

Lo decolonial vive, se hace tangible, se manifiesta, se concreta y materializa en las miradas y voces de los ‘subalternos’, los “otros” silenciados, los colonizados, quiénes por vivir en esa condición de subalternidad, comprenden a cabalidad los macabros designios y dispositivos perversos de la colonialidad. (Arias, Pedrozo & Ortiz, 2019, p. 216)

Dentro de este orden de ideas, la decolonialidad es un movimiento que expone la deshumanización e insensibilidad de una identidad latinoamericana preconstruida desde una óptica colonial, para dar lugar a una revalorización de diferentes formas de orden social, pensamiento, sentir y actuar que estuvieron sumidas en las formas de colonialismo. Por esto, es posible pensar en formas válidas de estar en el mundo, desde un intercambio cultural y no desde relaciones de dominación, redescubrir lo nuestro y quienes somos desde un diálogo entre dominados y dominantes.

En suma, lo expuesto ofrece un panorama de aquellos acontecimientos que situaron las formas de pensar, actuar y sentir. Por un lado, el colonialismo muestra la apropiación de territorio y la imposición cultural sobre nuestros saberes. Por otro lado, el post-colonialismo presenta un proceso de reflexión sobre lo sucedido en la colonia y finalmente lo decolonial es la adopción del pensamiento eurocéntrico impregnado en nuestros razonamientos explícitos e implícitos y en nuestras formas de vivir.



1.2 Relación del Pensamiento Decolonial con lo Pedagógico

Si bien en el apartado anterior se mencionó sobre el colonialismo y el camino a la decolonialidad. Es fundamental enunciar que todo el recorrido abordado, ayuda para que replanteemos y reformulemos nuestra noción sobre la educación. En esta parte, se exponen algunos de los principios fundamentales de la pedagogía decolonial, con el fin de entender cómo se concibe este pensamiento y cómo se lo puede comprender en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En este marco, el pensamiento decolonial se manifiesta por la necesidad de criticidad e introspección ante las situaciones de injusticia. Esta toma fuerza al buscar un camino de reflexión crítica del actuar de los colectivos, para dar lugar a las múltiples verdades y desmentir las realidades equivocadas de las historias antes contadas (Erazo, 2020). A partir de estos acontecimientos, lo pedagógico y lo decolonial encuentran su razón política, social y cultural. Por consiguiente, surge la pregunta ¿Cómo se introduce el pensamiento decolonial en lo pedagógico? Torres (2019) menciona que:

La escuela moderna privilegió e instaló un sentido de historia neutra, objetiva, homogénea y lineal que se limitó al simple registro y recuento aséptico de hechos que conformaron el pasado glorioso y heroico de los pueblos civilizados, o de aquellos que asumieron la afrenta de subsumirse en ellos. (p. 33)



Por diferentes razones (culturales, económicas y sociales), la escuela adoptó un juicio colonial, tanto en su desenvolvimiento de sus praxis educativas y su jerarquización. El conocimiento de la historia se reproduce año tras año de la misma manera, aunque se han levantado voces alternativas en las últimas décadas. Por ejemplo, el descubrimiento de América con sus “héroes” invasores y sus “fechas importantes” como el 12 de octubre de 1492. En tal sentido, la colonialidad persiste, es por eso que se plantea una mirada crítica desde lo decolonial, donde la enseñanza sea considerada un espacio de relación con los distintos actores. Este puede contemplarse como un lugar en el que se forje una estrategia que transforme las prácticas pedagógicas. Por ello, se toma como referencia a Walsh (2009), quien tiene una visión desde las acciones de insurgencia escolar, lo cual se modifica en un desarrollo de creación de procesos culturales de pensamiento que busca nuevas ideas políticas y sociales.

Entonces, la pedagogía busca disminuir las desigualdades sociales; no obstante, muy a menudo las praxis docentes mantienen un discurso pedagógico que expresa “disgusto por la diversidad de sus estudiantes o los trata con desprecio, no merece ejercer esta noble y digna profesión” (Arias, Pedrozo & Ortiz 2018, p. 2). Por esto, la interculturalidad, según Palermo (2015), es la base descolonizadora activa del ejercicio educativo, puesto que si no se descoloniza no hay una verdadera interculturalidad. En este sentido, Walsh (como se citó en Arias, Pedrozo & Ortiz, 2018) señala que: “La noción de pedagogía decolonial se elabora desde los principios del buen vivir, es decir, no sólo con criterios teóricos críticos sino desde acciones prácticas” (p. 9).



A su vez, la pedagogía decolonial no solo se configura para las escuelas, si no debe ser una forma de educar a la sociedad en general como forma realista, con mejores alternativas de pensamiento, conocimiento y aprendizaje a partir de propuestas creativas, donde se combine campos científicos, morales y políticos, que apunten a un objetivo en común (Walsh, 2014). Por lo tanto, la educación no es un proceso sistemático y reproductor, sino debería ser un espacio reflexivo y crítico que ayuda a expandir el pensamiento de todos.

La pedagogía decolonial establece un criterio dialógico entre la interculturalidad y la pedagogía. Esto se puede observar, en el siguiente análisis: “La praxis emancipatoria de las comunidades afro y pueblos indígenas, quienes han ejercido posturas liberadoras y han configurado proyectos políticos vistos como pedagogías” (Walsh, 2014, p. 23). Esto desafía y desconfigura el monólogo de las teorías moderno/occidental/colonial, porque provoca aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes, que buscan diferentes caminos de entender y no posicionar una verdad absoluta.

Aunque esto no quiere decir que se puede obtener resultados descolonizados absolutos. Por ejemplo, “Los estudios de transmisión oral, el pensamiento decolonial impulsa a construir atajos de rebeldía y desobediencia para edificar situaciones de debate sobre fenómenos socio-históricos” (Lara, 2015, p.2). No obstante, los conocimientos emanados por Europa deben ser desentendidos desde su óptica puramente esencialista o fundamentalista sobre la autenticidad



cultural. La idea es situar la diferencia colonial en la producción de saberes (Mignolo, 1998; 2010).

Por tanto, lo decolonial va de la mano con lo pedagógico, porque al reflexionar sobre los procesos históricos que vivimos, estos nos permiten que seamos conscientes de nuestras formas de vida y de lo que adoptamos y afecta a otros seres humanos. Desde esta pedagogía decolonial se plantea la altersofía, que se configura como un pensamiento alterativo que quiere decir pensar en el otro, esto propone una nueva visión desde y hacia la escuela. En este sentido, lo decolonial propone el reconfigurar estos espacios de saber y aprender para constituir otros procesos más emancipadores y reflexivos.

1.3 La Pedagogía Decolonial Frente al Currículo Ecuatoriano

En cuanto a lo mencionado en el apartado anterior, la relación entre lo pedagógico y decolonial marca un camino hacia lo educativo. Esta vía busca una configuración de pensamiento para una nueva noción de la educación que se integre en el sistema educativo. El planteamiento pedagógico-decolonial permite entender los principios de reflexión, reconfiguración y reestructuración de pensamiento al momento de enseñar y aprender. En este inciso, conoceremos la propuesta de la pedagogía decolonial en el currículo de educación desde su rediseño curricular. Esta se plantea en dos ítems: la transversalización del eje interculturalidad con el modelo dialógico y el uso de metodologías emergentes. Se analizan las dos con el fin de identificar elementos que se podrían adoptar en la aplicación del currículo ecuatoriano.



La pedagogía decolonial, como primera idea, propone un rediseño curricular basado en la transversalización del eje de interculturalidad y un modelo dialógico. Esta propuesta es una forma de establecer relaciones entre distintos saberes, donde convergen múltiples perspectivas culturales (Martínez, 2019). Pero, es necesario analizar circunstancias que están establecidas dentro de la construcción del diseño curricular que se explicarán posteriormente.

Si bien, el currículo ha alcanzado cierta integración y emancipación aún es precario. Debido a que no profundizan en la: “Configuración epistémica de la decolonialidad y su potencial epistemológico, liberador y emancipador” (Arias, Pedrozo & Ortiz 2018, p. 6). Es decir, no se toma la idea de decolonialidad como tal, porque no ha logrado desprenderse de la noción eurocéntrica instaurada por el sistema capitalista moderno y colonial (Argüello, 2016). Esta convicción eurocéntrica de currículo busca enseñar a partir de una realidad absoluta y que la reflexión nazca de una verdad preconcebida.

Al tener en cuenta estas limitaciones, la pedagogía decolonial toma el puesto de función renovadora inicial para el rediseño curricular. Pedrozo & Ortiz (2018), plantean que el papel fundamental para desarrollar esta propuesta es el rol que desarrollan los sujetos en las instituciones frente a la colonialidad del ser, de la identidad y del saber. Así mismo, la relación que presentan permite un diálogo intersubjetivo que aporta a la construcción de un pensamiento otro, desde lugares de praxis de las diversas culturas, nacionalidades y de grupos subalternos



(Walsh, 2012). Esto, explica que el diseño curricular que propone la pedagogía decolonial nace de las prácticas educativas y sus formas de pensamiento.

Por otro lado, una segunda idea parte de la praxis y la teoría con la combinación de diseños curriculares desde el paradigma de complejidad y los supuestos de la pedagogía decolonial. Dicho de otra manera, se habla de una transversalización curricular que parte de ideales sociales. De esta forma, se logra despojar un sistema educativo colonizador en el que se niega la esencia del ser capaz de develar y transformar su realidad con el fin de posicionar su pensamiento, realidad, espíritu, rasgos, saber, pensar y sentir como otra verdad (Méndez y Morán, como se citó en Salinas, 2020).

A partir de lo mencionado anteriormente, la propuesta curricular busca la fragmentación de la relación lineal entre educando y educador por medio del diálogo intersubjetivo (Freire, 2005). También, rompe la idea de una verdad absoluta para dar lugar a opiniones y creencias diversas. Podemos decir que, busca una nueva racionalidad dialógica a través del encuentro transdisciplinario, donde no solamente se trata el saber científico (contenido), sino se construyen saberes vivenciales (Salinas, 2020).

Como segunda propuesta, se plantea el uso de metodologías emergentes. El rediseño curricular menciona que, a través de la pedagogía dialéctica, dialógica, intersubjetiva e intercultural, se crean nuevos espacios para aprender, olvidar y volver a aprender a partir de los saberes invisibilizados (Mendez, 2021). Dicho de otra manera, las metodologías emergentes



buscan que el diseño curricular surja de los contextos de lucha y re-existencia de los pueblos en tiempos de colonia.

Esta propuesta tiene relación con la anterior porque busca transversalizar el conocimiento con su propia praxis. Este proceso es una base transformadora de ver y entender el mundo desde otras realidades éticas y epistémicas. Tiene como objetivo incorporar la historia y riqueza cultural al nuevo proyecto pedagógico (Contreras, 2013). Walsh (2012) analiza sobre cómo los contextos educativos interculturales aseguran un auténtico diálogo de saberes interdisciplinarios, que reconoce como iguales las diferentes experiencias, cosmovisiones e ideas de todos.

Para cerrar la idea, la incorporación de metodologías colaborativas emergentes en el rediseño curricular genera espacios de diálogo, donde los estudiantes participen no sólo como aprendices, sino que, formen parte de la construcción de una nueva realidad, de su propia realidad, para configurar saberes, aprender y reaprender de su riqueza cultural. A partir de estas ideas de integrar la pedagogía decolonial al currículo de educación es momento de analizar cómo se apega a esta nueva forma de ver la pedagogía. Dentro de nuestra guía curricular se generaron cambios desde la perspectiva del “Buen Vivir”. El término conecta a los pueblos, nacionalidades, saberes ancestrales relacionados con el saber científico (contenido académico), porque se relaciona directamente con el eje de interculturalidad (Salinas & Méndez, 2021).

Con esta noción, la propuesta radica en el rediseño de constructos teóricos para que abarquen temas donde se rescaten los saberes contextualizados y su historia. A pesar de ello, la



reorganización curricular es un reto en la educación ecuatoriana, debido a que no tiene un espacio de análisis que permita pensar la idea de una reforma curricular decolonial. En síntesis, la pedagogía decolonial plantea la idea de transversalización del eje de interculturalidad con el modelo dialógico. Esto permite la fragmentación lineal de las relaciones entre sujetos educativos y el diálogo intersubjetivo. Por otro lado, el incluir metodologías emergentes rescata la riqueza y saberes culturales para la reconfiguración de pensamiento a partir de la experiencia. Estos ítems se relacionan y se enmarcan en el diálogo como modelo y metodología para propiciar un diseño curricular que se apegue a la realidad de los pueblos latinoamericanos.

1.4 Relación entre la Pedagogía Decolonial y la Didáctica de la Lengua y Literatura

La pedagogía tiene una relación inherente con la didáctica, por lo que, desde lo decolonial se puede concebir como una disciplina fundamental. Es por ello que después de abordar los argumentos anteriores, ahora se desarrolla los procesos de enseñanza con la intención de demostrar que la educación puede ser transformadora y revolucionaria. Debido a que: “Enseñar no es solo transferir conocimientos, sino ofrecer posibilidades para que puedan construir y reflexionar sobre otras realidades” (López & Hurtado, 2015, p. 50).

La didáctica generalmente es conceptualizada como el arte de enseñar, porque estudia las metodologías y métodos de enseñanza. Aunque existen varias concepciones alrededor de la palabra que apoyan a una configuración más amplia de su definición, todas reflejan la importancia de enseñar. Actualmente, hay una discusión sobre el concepto de didáctica general



porque algunos autores intentan relacionar a los estudios curriculares, el diseño instruccional y las didácticas especiales como el eje central de la educación (Montanero, 2019).

Existen otros autores que precisan que la enseñanza debe tener como objeto el aprendizaje de todo para todos, porque la educación no es solo un sistema de pasos a seguir (Comenio, 1998). En este sentido, le da mayor énfasis a la persona que aprende. Pestalozzi (1746; 1827), en la misma línea, le da realce al ser humano y no a los contenidos que se abordan en la clase. Entonces, la didáctica cumple varias funcionalidades para desarrollarse de una manera fructífera en la educación.

En el campo de la didáctica, encontramos diferentes dominios que se pueden considerar como subdisciplinas. La didáctica de la Lengua y Literatura se enfoca, en este sentido, en la concepción propia de la materia y no en derivados o áreas afines (Mendoza & Cantero, 2003). Por ello, esta área ha tenido su propio desarrollo, que se constituye como una forma de actuar sobre los métodos de formación y transformación. En este sentido, Calderón (2012) divide en dos etapas al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y literatura; la primera considera que el estudio de las estrategias sólo se reduce a las técnicas para enseñar; la segunda estima que la didáctica se ocupa de contenidos de la lingüística teórica o contenidos generales. Además, concluye con que la segunda da como resultado que los contenidos son tomados directamente de las teorías lingüísticas y tal relación es poco funcional y poco comprensiva con este tipo de contenidos para la formación de los estudiantes.



Es sustancial considerar que, los procesos de lectura y escritura deben ser compartidos y no individuales, porque necesitan una finalidad. Además, no deben ser empleados sólo para memorizar conocimientos. El estudiante debe saber por qué lee y qué hacer con lo que lee; qué hacer con las lecturas que le brinda su proceso educativo, por qué las lee y no qué hacer. Pero, sobre todo, la generalización: ¿Qué escriben sobre lo que han leído?, ¿Cuáles son las reflexiones que surgen de dicha lectura? y ¿Qué dicen sobre dicha lectura? (Ocaña, López & Conedo, 2018, p. 8).

Es preciso mencionar que la ejecución de las actividades en el aula depende del docente. Por un lado, algunos profesores propician el abordaje de contenidos para la resolución de tareas; por otro lado, ciertos profesores se enfocan en la vida fuera de la escuela, es decir, en que los estudiantes aprendan para la vida (Fillola, 1998). Sin embargo, la didáctica se rige por los principios generales que propone la pedagogía, es decir los métodos, metodologías y estrategias de enseñanza van ligados a los principios teóricos generales.

La pedagogía decolonial por su parte, se propone como:

Mediadora del tiempo y de la historia dominante en el sentido de tratar la relación sujeto-mundo, no solo desde un enfoque culturalista o estrictamente antropológico, sino desde una infranqueable dimensión cósmica que retoma la fuerza de las alter-racionalidades, modos de ser, de pensar y de vivir que constituyen apuestas educativas en tanto tarea social permanente y proyectos éticos integradores (Arguello, 2016, p. 430).



La influencia de la pedagogía decolonial frente a la didáctica parte de repensar los contenidos, las estrategias, la relación docente-alumno, las metas u objetivos educativos, las metodologías, las formas de evaluación, etc. (Ocaña, López & Conedo, 2018). La educación desde lo decolonial se plantea desde el Buen Vivir, no sólo con bases teóricas, sino desde prácticas de insurgencia escolar, lo que resulta en un desarrollo de creación de nuevos contextos culturales, nuevos planteamientos y condiciones sociales (Walsh, 2009).

El fundamento de la pedagogía decolonial son “las acciones pedagógicas, curriculares, didácticas y/o evaluativas que tienen en cuenta “al otro”, no lo subalternizan, no lo llevan a la periferia, ni lo abandonan en la frontera, sino que lo aceptan en la convivencia formativa” (Ocaña, López & Conedo, 2018, p. 12). En este sentido, el proceso educativo se convierte en un pensar para los demás, desde cómo se definen y en quienes se quieren convertir, la escolaridad debe ser un espacio para todos. Para resumir, la didáctica orienta la educación de diversas maneras, no hay algo preestablecido para desarrollarla en el aula, pero sí es importante tener en cuenta que factores intervienen en la enseñanza de los estudiantes. También es sustancial considerar que métodos benefician la enseñanza para encaminar la actividad educativa hacia el aprendizaje comunicativo, formativo y estético (Montanero, 2019). La educación va más allá de lo teórico, es una experiencia de vida, para la vida.

En conclusión, este capítulo pretende restituir algunos fundamentos teóricos e históricos que estructuran el pensamiento decolonial y las pedagogías que lo sustentan. Es sustancial hacer



hincapié, en que la pedagogía decolonial no busca formar a los seres humanos como hasta ahora propone la educación. En este sentido, tomamos la mirada de Palermo (2014), que apuesta por una pedagogía decolonial que desmantela la: “Pedagogía de la crueldad” orientada a formar “Sujetos dóciles al mercado y al capital” (p. 136). El sentido decolonial va más allá de lo ya establecido, el primer paso es hacer una introspección hacia el enfoque que se le da a lo educativo. Es así que en este apartado abordamos el punto de a dónde se dirige esta propuesta decolonial.

La pedagogía decolonial idealiza una: “Biopraxis pedagógica decolonial conformada por acciones formativas que se desarrollan en clave decolonial, es decir, desde una perspectiva o con un enfoque decolonial” (Ocaña, López & Conedo, 2018, p. 12). En consecuencia, tienen en cuenta al “otro”, a sus diferencias, a sus similitudes, a sus problemas. Sus prácticas contribuyen con el desarrollo personal del ser humano, no solo a partir de un enfoque ontológico sino también epistemológico.

También, el análisis del Currículo (2016), define tres valores fundamentales para el perfil de salida de los estudiantes egresados: la justicia, la innovación y la solidaridad. La adquisición y fortalecimiento de los valores se encuentran presentes en el desarrollo de su escolaridad, la organización de las destrezas con criterio de desempeño se encuentra vinculadas a uno o varios de los mismos, que concuerdan con la propuesta general de una pedagogía decolonial. Desde la visión de la pedagogía decolonial, el estudiante debe saber que existen distintas perspectivas,



percepciones y concepciones sobre una misma cuestión. Además, promueve una: “Formación holística y la construcción del ser humano integral sin conflictos” (Ocaña, López & Conedo, 2018, p. 9).

Desde las pedagogías decoloniales se incentiva acciones críticas, emancipadoras, insubordinadas, insurgentes, liberadoras, obstinadas, resistentes y transformadoras que encaminan a fragmentar la colonialidad, como respuesta al quehacer educativo en el aula que, en muchas ocasiones, es descontextualizado y cumple con parámetros retrógrados. Las pedagogías decoloniales buscan trazar horizontes futuros, de alternativas a la matriz de colonialidad, en un espacio en el que todos podamos mirarnos como iguales.

Por ende, este apartado permitió el análisis teórico desde un recorrido histórico, la decolonialidad en relación con la pedagogía, el análisis de la propuesta decolonial en el currículo de educación y la pedagogía decolonial en la didáctica de la Lengua y Literatura con respecto a la expresión escrita. Esta base teórica permite comprender los fundamentos, concepciones y propuestas que presenta la pedagogía decolonial. Dentro de la investigación, este apartado da paso al análisis de la información empírica recolectada para analizar cómo –desde los espacios de diálogo– la aplicación de técnicas y herramientas se puede relacionar con la realidad educativa.



Capítulo 2: Reflexiones Teórico-Prácticas en Clave Decolonial sobre las Percepciones de la Educación de las Familias, Docente y Estudiantes

Este capítulo tiene como finalidad reflexionar sobre los hallazgos obtenidos a través de las diferentes técnicas y herramientas para la recolección de datos y su respectivo análisis. El principal objetivo es comprender la concepción de los estudiantes, padres de familia o representantes legales y el docente sobre la educación. Esto con el propósito de entender qué nociones se tienen preconcebidas y cómo desde la pedagogía decolonial se puede reconfigurar este espacio educativo, cabe recalcar que todo este proceso analítico-reflexivo tiene la intención de hacer una propuesta hacia la enseñanza dentro del aula de clases para configurar espacios de reconocimiento del otro.

Dentro de este apartado se empleó la estrategia de grupos focales, con la finalidad de generar espacios dialógicos que promuevan experiencias que giran en torno al estudiante y su realidad. El primer grupo focal tuvo la intención de conocer las perspectivas de los alumnos sobre su escuela, para ello se empleó el dibujo y la pregunta como formas de reflexión alrededor del tema. Para el segundo grupo focal, se trabaja sobre la reflexión y el contraste de la experiencia que tienen los estudiantes a partir de temas como educación y tipos de escuelas. El principal hallazgo fue conocer cómo piensan y repiensen desde temas ya establecidos.



En este capítulo también se aborda a las familias porque cumplen un rol indispensable en los hogares de los estudiantes. El objetivo es analizar y reflexionar sobre las prácticas educativas y pensamientos de los niños sobre la escuela. Es necesario conocer las perspectivas de las familias, sus pensamientos y concepciones con respecto a la educación. Para ello, se realizaron entrevistas que se enmarcaron en dos temáticas: la primera trata sobre la concepción de la educación que tienen sus hijos, los elementos que rescatarían de la educación que recibieron para implementarla en la actualidad y el involucramiento de los padres en la educación de sus representados.

En la segunda, se aborda las ideas de los padres sobre qué les gustaría que sus hijos aprendan, las dificultades presentes en la lengua y literatura y la opinión sobre la enseñanza de conocimientos ancestrales. Este análisis tiene la finalidad de entender y considerar sobre el pensamiento instaurado y preconcebido de la escuela y sus formas de enseñanza-aprendizaje, con el fin de realizar nuestra propuesta pedagógica, porque como ya se ha mencionado es sustancial que la comunidad educativa intervenga en el desarrollo de enseñanza-aprendizaje.

Desde el rol del docente, se busca conocer y a su vez reflexionar acerca de su visión y concepción de la educación y el contexto áulico. Esta reflexión se basa en el posicionamiento de la pedagogía decolonial en cuanto a las prácticas educativas, con el fin de identificar, vincular, comprender las experiencias y saberes desde la postura del pedagogo en su propia práctica. Además, se abordará la escuela como matriz decolonial, todo esto con el propósito de conocer



que se propone desde la pedagogía decolonial. También, se analizará y reflexionará sobre la visión que plantea la Unidad Educativa República del Ecuador, con la finalidad de reconocer hacia donde proyectan a los estudiantes y a la escuela en un futuro próximo.

2.1. Los Estudiantes y su Percepción sobre la Escuela

La intención de esta sección es presentar los hallazgos más importantes de los grupos focales y la observación participante, es fundamental recalcar que el espacio en el que se realizó estas estrategias fue virtual. El objetivo de los grupos focales fue conocer a los estudiantes para propiciar espacios dialógicos donde se piense sobre el otro. Debido a que este ambiente promueve la interacción entre los diferentes actores, propicia a su vez intervenciones, debates, discusiones que son fructíferas para el grupo. Adicionalmente, este método tiene una visión colectivista centrada en la pluralidad y diversidad (Miguélez, 2004). A modo general, los puntos a desarrollar en este apartado son, en primer lugar, las clases de refuerzo académico; en segundo lugar, reconocer lo que se realizó con la anticipación antes de armar la propuesta pedagógica decolonial y como se reflexiona en este proceso.

2.1.1 Como Veo mi Escuela

Antes de iniciar con la reflexión teórico práctica de la información recopilada en los grupos focales, se empezará con el relato de nuestro primer contacto con los estudiantes, que fueron las clases de refuerzo académico. En necesario subrayar que nuestra practica pedagógica se vinculó con nuestro quehacer investigativo. Por eso, las clases extra que se desarrollaron con



los estudiantes se enfocaron en trabajar con las siguientes destrezas: “LL.4.4.1. Escribir textos periodísticos y académicos con manejo de su estructura básica, y sustentar las ideas con razones y ejemplos organizados de manera jerárquica”; y “LL.4.4.2. Lograr cohesión y coherencia en la escritura de textos periodísticos y académicos mediante la construcción y organización de diferentes tipos de párrafo”. De manera que la parte curricular se emprende como una práctica pedagógica en clave decolonial.

Según Ocaña, López y Conedo: “Las biopraxis pedagógicas decoloniales se expresan, manifiestan y materializan en la configuración del currículo, es decir, en el diseño, desarrollo y/o evaluación curricular; y cobran vida en la didáctica: en el enseñar, en el aprender y en el evaluar” (Ocaña, López & Conedo, 2018, p. 12). Nuestra intención fue conocer a los estudiantes a través de las clases de refuerzo académico. Inicialmente, se dividió el aula en cuatro grupos heterogéneos, cada grupo tenía un espacio extra fuera del horario habitual de clases. Allí se trabajó con las destrezas mencionadas anteriormente, las cuales proponen que los alumnos escriban textos académicos, en este mismo sentido se abordó el ensayo porque es un tipo de texto que permite analizar, reflexionar, evaluar un tema.

El docente a cargo en ese momento, les envió de tarea elaborar un ensayo sobre el tema que los estudiantes quisieran. Entonces, se revisó su escritura y estructura, como resultado gran parte de los estudiantes mostraron dificultades ortográficas y de sintaxis. Además, la mayoría de alumnos presentaron dificultades para formular su criterio sobre el tema que eligieron. Por esa



razón, se trabajó en cuestiones básicas de gramática como: la oración (sujeto, verbo y predicado), sustantivos, adjetivos, artículos, adverbios, entre otros.

Con este pretexto se aplicaron estrategias para que los estudiantes puedan escribir sobre ellos y sus gustos. También se buscó reflexionar sobre la actividad que desarrollaban, para que este proceso les permita la formación de su propio criterio a partir de lo que conocen. De este modo, fue más fácil conocer a cada uno de ellos, porque como docentes a cargo se propició un espacio de pluralidad y diversidad tanto en: “Formas de vivir, estar, ser, pensar de nuestros estudiantes, para no incurrir en estas acciones excluyentes en las que subyace la colonialidad en alguna de sus dimensiones” (Ocaña, López & Conedo, 2018, p. 2).

Al culminar este proceso de conocernos, con las ideas que configuraron a lo largo de las clases de refuerzo, cada estudiante escribió una breve presentación sobre sí mismos. Cabe recalcar que, después se continuo con las clases de refuerzo, pero con distintas temáticas. La educación tiene un propósito fundamental en el espacio social de los seres humanos, como ya se ha abordado anteriormente, la intención de educar no es solo formar, sino propiciar ambientes de reflexión, crítica, lucha, concientización, entre otros aspectos. Es por ello, que la pedagogía decolonial conocer a los estudiantes y sus realidades para intentar brindar una educación para todos y todas.

El estudiante debe saber que existen distintas perspectivas, percepciones y concepciones sobre una misma cuestión. Además, no hay formación holística y desarrollo humano



integral sin conflictos. La diversidad cognitiva configura contradicciones en los estudiantes, las cuales lo hacen pensar y reflexionar. Y esto garantiza el aprendizaje auténtico y profundo (Ocaña, López & Conedo, 2018, p. 9)

La temática que se abordó para un primer ensayo fue “Mi escuela” que propicio un espacio dialógico, los estudiantes iniciaron dibujando su institución. Como dice Freire (citado por Corral y Moreno, 2019), el dibujo ayuda a detonar el diálogo. Lo sorprendente es que debido a la pandemia por el Covid-19, algunos estudiantes no conocían cómo era su lugar de estudio, en consecuencia, algunos de sus compañeros comenzaron a relatar y describir el lugar. Mientras los alumnos dibujaban, comentaban cosas como: “Me gustaba la cancha de atrás de la escuela”; “Hace mucho tiempo que no voy a la escuela”; “El llano es la mejor parte”. Al finalizar la actividad se analizó cómo es su escuela. Entonces, para generar más diálogo se les preguntó ¿Qué cambiarían del lugar donde estudian? Un estudiante respondió “nada”, y le preguntamos ¿Por qué? Nos respondió que no le cambiaría nada porque tiene todo lo necesario para estudiar y que por algún motivo era de esa manera.

Este comentario llamó nuestra atención, porque nuevamente se preguntó ¿Qué cambiarían del lugar donde estudian? Inmediatamente, se escuchó opiniones distintas; por un lado, algunos estaban de acuerdo con el compañero; por otro lado; otros estudiantes sí modificarían su escuela, algunos no decían nada sobre el tema. Para continuar la clase, los alumnos dibujaron la escuela de sus sueños, varios participaron emocionados, aunque el mismo



alumno dijo que no cambiaría nada, anunció que no dibujaría nada porque no tiene una escuela de sus sueños, le respondimos que no había problema, aunque dentro de la clase se siguió con preguntas como: ¿Su aula les gusta? ¿Qué espacios agregarían? ¿Qué le quitarían a su institución?

El uso de la pregunta fue una estrategia que sirvió para aprender de los alumnos, como mencionan Ocaña, López & Conedo (2018) “No se aprende escuchando sino preguntando, cuestionando todo lo dado, problematizando. El preguntar, el reflexionar sobre lo preguntado y el conversar sobre lo reflexionado constituyen la configuración trídica que garantiza la formación holística y el desarrollo humano integral” (p.18). Mientras dibujaban, nos pidieron escuchar música y nuevamente eso llamó la atención porque deseaban que fuera música ecuatoriana. Al finalizar la canción, seguían dibujando y comentando experiencias educativas y no educativas. Finalmente, la clase terminó con la reflexión sobre la escuela y su importancia.

Este primer grupo focal dio como resultado un sin número de opiniones sobre el tema abordado, la intención fue reflexionar sobre el espacio educativo, cómo está diseñado, qué le hace falta, qué más podría tener. Este es un primer paso para reflexionar sobre las situaciones cotidianas que se viven en un centro educativo; además, este ambiente permite conocer las individuales de los estudiantes. En resumen, las clases de refuerzo académico nos permitieron conocer a los estudiantes y entender sus necesidades educativas en el área de Lengua y Literatura, al mismo tiempo que se pudo reflexionar y criticar algunas ideas sobre la institución.



Asimismo, se percibieron varias perspectivas en cuanto a cómo visualizan los estudiantes su escuela y cómo les gustaría que fuera. También, esta primera parte, nos ayudó a reflexionar sobre estrategias aplicables desde una visión decolonial.

2. 1.2 Conociendo Otras Escuelas

El rol del estudiante, es indispensable para el desarrollo educativo, por esta razón siempre debe estar en primer plano y tomar en cuenta sus necesidades, lo que siente y percibe sobre su formación. Consecuentemente, este apartado tiene el objetivo de dialogar acerca de la educación y los tipos de escuelas. En este sentido, los principales hallazgos fueron conocer la concepción que tienen los estudiantes en cuanto a su educación y reflexionar sobre la diversidad de escuelas que existen o existieron. El trabajo realizado, se desarrolla a partir de estrategias didácticas que potencian el diálogo, escucha activa y reflexión.

Para el desarrollo de este segundo grupo focal, se trabajó durante tres clases. Se abordó el concepto de educación y los tipos de escuela con la intención de generar espacios de saberes. Según James (2010), “Propiciar espacios formativos coadyuvan en la transformación crítica de la realidad social” (p. 225). Por esto, en las sesiones se desarrolló actividades que despierten el interés de estudiante por opinar, reflexionar y decidir con respecto a la educación y escuela que les gustaría tener. Podemos afirmar que, al crear espacios de saberes, donde la visión crítica se forma en un rincón cognitivo, esto es capaz de generar nuevos significados sobre sí mismo y la realidad que lo constituye (James, 2010). Estos espacios en el aula de clase permiten el



intercambio de ideas por medio de las meditaciones –políticas y comunicativas–, para construir reflexiones con respecto a un tema que se desarrolla en el contexto del estudiante.

Para iniciar, se realizó una reflexión con la pregunta ¿Qué es para mí, la educación? A partir de una estrategia de lluvia de ideas, las respuestas repetitivas fueron enseñanza, aprendizaje y familia. Se puede inferir que los estudiantes construyeron su propia concepción acerca de la educación. El resultado de todas las intervenciones fue que, educarse es considerado como un momento de enseñanza-aprendizaje de contenidos y experiencias; así mismo, es la construcción de la familia porque mediante este proceso educativo comparten tiempo juntos entre compañeros. La pedagogía decolonial menciona que los espacios de encuentro, diálogo y asociación de saberes generan pensamiento individual y colectivo (Walsh, 2012).

Luego, para abordar el tema sobre los tipos de escuelas, se eligió la escuela tradicional, especial, infantil, bilingüe, religiosa y unidocente. Se escogieron estas escuelas, con el fin de que los estudiantes conocieran que no solo existe una realidad, sino que hay una variedad de instituciones educativas dentro de nuestro contexto ecuatoriano e incluso en otros países. De esta forma, los estudiantes pueden pensar sobre las características que les gustan de cada escuela con respecto a su institución actual y además reconocer otros espacios.

Por tal motivo, la actividad consistió en mostrar las características generales de cada tipo de escuela por medio de estrategias activas y de reflexión. Algunas actividades fueron vivenciales porque se buscó la forma de que los estudiantes tengan una experiencia cercana a



cada realidad escolar. Se inició con la escuela especial, se planteó una actividad donde los estudiantes tenían que vendarse los ojos y reconocer los sonidos que se presentaban en un video. El propósito es entender al otro, debido a que resaltamos la discapacidad visual. Argüello (2011) afirma que: “El reconocimiento del otro en su ser, implica confrontar las sinonimias” (p. 92). A través de esta acción, los estudiantes tuvieron dificultad en mantenerse con los ojos vendados por mucho tiempo. Algunos mencionan que les molestaba estar así, se sentían desesperados e incómodos, también, otros se esforzaron por terminar la actividad y reconocer aquellos sonidos que se reprodujeron.

Posterior a esta actividad, se planteó el tema de la escuela normal, para esto se mostró un video con las características de las escuelas fiscales del Ecuador. A partir de esto, se abordó la experiencia individual en la vida escolar. Las vivencias de los niños, en su mayoría, son en escuelas urbanas y en menor cantidad rurales. Algunos de ellos mencionaban que la escuela tiene bastantes alumnos y que los espacios eran pequeños para jugar, compartir y servirse los alimentos. Méndez (2020), menciona que las experiencias previas y saberes establecen verdaderos encuentros educacionales que da lugar a un diálogo intercultural.

Después, se abordó la escuela bilingüe, con respecto a esta escuela se planteó una actividad en un padlet donde los estudiantes tenían que escribir ¿Qué idiomas se debe aprender en la escuela bilingüe? Las respuestas que predominaron fueron inglés y una minoría mencionó el Kichwa. De esta manera, podemos identificar que los estudiantes de cierta forma no aprecian y



no creen que en una escuela bilingüe se puedan abordar lenguas ancestrales de los pueblos y nacionalidades originarias del país. Por el contrario, ellos conciben que una educación bilingüe está focalizada solo en idiomas de otros países. Algunos mencionan que: “No es necesario conocer idiomas como el Kichwa o Shuar porque nadie de los que conocemos hablan este idioma”. Por ende, se puede ver poco a poco que se ha perdido el interés por estudiar lenguas propias del Ecuador. Aunque, en la mayoría de escuelas se enseña palabras en quechua, esto no resulta significativo para los estudiantes.

Posterior a esta actividad, se aborda la escuela infantil, la actividad consistió en comparar por medio de fotos su escuela con la escuela infantil. La mayoría de los estudiantes eligieron la escuela infantil por su colorido, los recursos didácticos, la forma de sus bancas, los juegos; en fin, eligieron un lugar que para ellos sería adecuado para estudiar. Los estudiantes mencionan que les gustaría que su aula de clase fuera de esa forma, pero con la modalidad de estudio virtual no tenían un aula física y no conocían el aula de la escuela debido a que todos eran nuevos en la clase. Freire (1965), señala que el acto educativo es liberador cuando las posibilidades de educar están enmarcadas en y para la libertad. En este sentido, los estudiantes eligen el espacio donde creen que su proceso de enseñanza aprendizaje sería óptimo.

Seguidamente, se abordó la escuela religiosa, aquí se inició con una serie de preguntas a los estudiantes ¿Conocen una escuela religiosa? ¿Qué es lo que más te llama la atención? Todos mencionaron que sí conocen una escuela religiosa porque la han visto y otros la conocen debido



a que en años anteriores estuvieron en una de ellas. Además, los estudiantes, en el debate de este tipo de escuelas, mostraron apatía pues les pareció aburrido hablar acerca del tema. Según Méndez (2020), la manera de discutir aquellos temas que se someten a cuestionamiento crítico pueden ser simbólicos de la presencia de una lógica del pensamiento colonial.

Para finalizar, se abordó acerca de la escuela unidocente, para esto se usó la herramienta de quizziz, donde se creó un cuestionario para activar el conocimiento previo sobre el tema. Las respuestas, en su gran mayoría, reflejaban el poco conocimiento de este tipo de escuela. Entonces, se inició un diálogo con los estudiantes, ahí solventaron sus dudas con respecto a la escuela. Inicialmente, ellos preguntaban en qué lugar aún existen instituciones multigrado, cómo aprenden los estudiantes con un solo profesor para todos los cursos y cómo el docente puede enseñar a diversos alumnos.

La pedagogía decolonial tiene un eje esencial que busca reaprender desde lo diferente, el conocer, hacer, aprender y vivir desde la propia praxis intersubjetiva en la comunidad. Esto permite promover la libertad y autonomía de pensamiento entre los estudiantes (Méndez, 2020). En este sentido, la producción de pensamiento individual en los estudiantes acerca del tema, permite reaprender de una realidad en apariencia desconocida. Entonces, se obtuvo una reflexión, cuestionamiento y varias perspectivas de ver las cosas con respecto a su propia realidad.



En resumen, la aplicación de los grupos focales tiene como resultado la reflexión del estudiante respecto al contraste de experiencias. Esta reflexión nace del saber propio y de lo que se busca enseñar con el fin de conocer concepciones que se generan desde el pensamiento individual para llevarlo hacia una reflexión colectiva. El principal hallazgo se centra en el pensar y repensar que tiene el estudiante, a su vez, darle el lugar que tiene en su propia educación, formación y conocimiento.

En conclusión, esta experiencia investigativa dio como resultado varias opiniones, reflexiones y concepciones acerca del contexto escolar del cual los estudiantes forman parte. Esto permitió conocer al estudiante, saber sobre lo que piensa, siente con respecto a su educación y cómo la mejoraría. También, por medio de estas actividades, se abrió camino a espacios de reflexión más amplios que permiten pensar, repensar y reaprender sobre aquello que conocían y desconocían. Esta acción es un primer paso para reflexionar sobre las situaciones cotidianas que se viven. De esta forma, se analizó al estudiante como sujeto que reflexiona sobre su propia educación para dar paso a la concepción de los padres de familia. La familia es otro aspecto importante del análisis del contexto, en razón de que las formas de pensamiento y concepción se dan en el entorno en el que se desenvuelve el sujeto, como lo analizaremos en el siguiente apartado.



2.2 Las Familias y su Percepción sobre la Educación

Las familias cumplen un rol en las formas de pensamiento que tienen los estudiantes, debido a que, el hogar es el primer lugar donde se construye el conocimiento de las personas. Por esta razón, después de analizar y reflexionar las prácticas educativas y pensamientos de los niños sobre la escuela, es necesario conocer las perspectivas de las familias, sus pensamientos y concepciones con respecto a la educación. Por esto, en la investigación, se realizó entrevistas semiestructuradas a dieciséis padres de familia para comprender cuál es su percepción en cuanto a la enseñanza-aprendizaje que reciben sus representados en la actualidad.

Las entrevistas se enmarcaron en dos temáticas: la primera, trata sobre la concepción de la educación que tienen sus hijos, los elementos que rescatarían de la educación que recibieron para implementarla en la actualidad y el involucramiento de los padres en la educación de sus representados. En la segunda, se aborda sobre que les gustaría que sus hijos aprendan, las dificultades presentes en la Lengua y Literatura y la opinión sobre la enseñanza de conocimientos ancestrales. Este análisis tiene la finalidad de reflexionar acerca del pensamiento instaurado y preconcebido de las familias sobre la escuela y sus formas de enseñanza-aprendizaje, con el fin de entender estos pensamientos a partir de la reflexión propuesta por la pedagogía decolonial, además de comprender la importancia de conocer otros saberes.

Como idea inicial, la pedagogía decolonial vincula a la sociedad y sus relaciones debido a que esto favorece al desarrollo integral del ser humano (Mendez, 2020). Desde este concepto, se



asocia el pensamiento de los padres de familia con respecto al proyecto de educación que tienen sus hijos. La mayoría de los padres de familia mencionan que la educación es buena porque realizan tareas en clase, se envían deberes y cumplen con lecciones. Sin embargo, la modalidad de estudio virtual se ha vuelto un reto para ellos, dado que no conocen el funcionamiento de las diferentes plataformas.

Frecuentemente, los padres conciben la educación como una institución bancaria donde los estudiantes solo cumplen y responden a las necesidades de una sociedad capitalista. Estas necesidades se fundamentan en la acción de generar conocimientos y personas que respondan a las demandas de grupos hegemónicos y no a necesidades propias frente a su educación. Además, las familias mencionan que los niños y niñas van a la escuela para “ser alguien” en la vida, que según sus concepciones consiste en que los niños y niñas tengan un cierto reconocimiento social.

Seguidamente, se introduce la reflexión de la educación que recibieron y los elementos que rescatarían para adaptarla a la educación actual. La mayoría de padres de familia menciona que recuperarían las formas de memorizar los contenidos porque de esa forma se aprende la materia. Algunos no opinaron debido a que no fueron a la escuela. Para finalizar, muchos de ellos no cambiarían nada, debido a que en sus escuelas recibían maltrato por parte de los docentes; es decir, reconocen que las condiciones de los niños han mejorado actualmente. Entonces, la reproducción de pensamiento en cuanto a la idea de educación se ha transformado significativamente. Así mismo, tenemos la memorización como forma de aprender, este



pensamiento margina a la reflexión y la formación del pensamiento para aprender. Los padres de familia reproducen este patrón de dominación donde el docente es la cabeza y el estudiante quien acata (Rojas & Restrepo, 2010).

Ahora, se aborda ¿Cómo es el involucramiento de los padres de familia en la educación de sus hijos? Para esta pregunta, contextualizamos la situación de las familias, en cuanto al factor económico. Algunos se han visto obligados a tomar alternativas, por ejemplo, en la mayoría de hogares, el padre y la madre trabajan tiempo completo, en otro caso han migrado; además, hay estudiantes que no viven con sus padres por razones desconocidas. Desde esta idea, el involucramiento de los familiares en la educación es precario, muchos de ellos no conocen las dificultades que los estudiantes tienen en las diversas materias, ni el horario de clases por día, además, no tienen una comunicación fluida debido a la falta de tiempo. Es decir, los representantes tienen dificultad en participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ende, no conocen la realidad que viven sus representados.

Como siguiente punto se abordó sobre ¿Qué les gustaría que sus hijos aprendan? Esta pregunta en la mayoría de entrevistas fue algo conflictiva, porque muchos padres no cuestionan los planteamientos que se tienen dentro de la enseñanza de sus hijos. Es así que varios respondieron que está bien lo que aprenden en la escuela; sin embargo, hubo tres respuestas diferentes. La primera, una madre de familia mencionó que le gustaría que su hija aprenda sobre



educación financiera; el segundo, comentó que le gustaría que enseñen arte dentro del aula de clases; el tercero, explicó que le gustaría que desarrollen habilidades creativas.

A modo de reflexión, esta pregunta muestra que varias personas ya no cuestionan el sistema educativo y se cree que está bien porque es la única manera de pensar la educación que conocen, que se perpetua por años. Sin embargo, la respuesta de estos tres padres de familia nos pareció importante tener en cuenta en las aulas de clases, porque la creatividad y el arte propician formas de resolución de problemas de la cotidianidad; además, la educación financiera es una realidad que cada ser humano debería aprender, porque le da instrumentos para desenvolverse en un mundo capitalista.

La siguiente pregunta que se realizó fue ¿Qué dificultades presentan los estudiantes en la materia de Lengua y Literatura? Varios padres de familia concordaban con su respuesta porque decían que no existía dificultades, solo cuatro padres mencionaron que tienen dificultades, pero que con la práctica se mejora la ortografía, redacción y lectura. Además, comentaron cosas como: “El docente de Lengua si los prepara a los estudiantes”, “El docente es estricto y eso les ayuda a que ellos aprendan y no tengan dificultades”, además, explicaron que el profesor siempre está para ellos y eso les ayuda a no tener problemas en la materia de lengua y literatura.

La reflexión a la que llegamos con esta pregunta fue que, en su mayoría, los padres de familia no acompañan a los estudiantes en las clases porque trabajan o tienen otras actividades, eso fue algo que ellos comentaron. De acuerdo a lo que observamos en la investigación, toda el



aula presenta debilidades en el área de Lengua y Literatura que necesitan ser reforzadas y trabajadas. Es importante mencionar que el rol de la familia no debe desapegarse de la educación de sus hijos, porque es sustancial que la familia se integre en la escuela.

Para concluir con las entrevistas se pidió a cada entrevistado que de una opinión sobre incluir conocimientos ancestrales en la educación. Con todo lo escuchado se llegó a una conclusión alentadora: lo ancestral es y seguirá siendo nuestro, es por eso que debemos seguir enseñándoles a nuestros hijos sobre los conocimientos pasados. Una gran parte de padres de familia está de acuerdo, debido a que creen que se han perdido muchas costumbres y tradiciones. Las entrevistas realizadas a los padres de familia nos dieron un panorama fuera de la escuela y el aula. Desde lo decolonial, las familias son las comunidades que deben involucrarse para problematizar las necesidades de los estudiantes y buscar soluciones viables sobre lo que acontece en la cotidianidad.

En síntesis, las familias de los estudiantes viven en contextos y realidades diferentes, pero hay algo que los vincula que es el querer que sus hijos se “superen” o “sean alguien en la vida”. Algunos padres o madres de familia no tienen muy claro las necesidades educativas que tienen sus hijos en el área de Lengua y Literatura; sin embargo, se muestran seguros de que la educación que reciben es de calidad. Otros creen que las dinámicas de poder donde el docente mantiene una relación vertical con los alumnos son las óptimas para que los niños aprendan. En cuanto a los contenidos, algunos tienen la idea de que hay cosas que se podrían adaptar a la



enseñanza como el arte y la educación financiera. Desde lo decolonial el pensamiento de las familias es primordial porque son quienes conocen de primera mano a sus hijos y saben lo que necesitan y que deberían potenciar y fortalecer, aunque las escuelas deberían establecer lazos más sólidos con las familias para involucrarlos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus hijos.

2.3 La Educación y el Quehacer Docente

El quehacer docente va de la mano con el rol de las familias y los estudiantes debido a que son los sujetos educativos que priman en el proceso de enseñanza aprendizaje. Este apartado tiene la finalidad de analizar datos acerca de la situación actual que tiene la educación y cómo se entran estos retos en la educación. También, se busca conocer el contexto en el que se desarrolla el aula de octavo “B” y saber cómo es su proceso en cuanto a su plan didáctico. Para de esta forma, contrastar con la idea de la pedagogía decolonial, mencionada anteriormente, a las prácticas en cuanto al rol del pedagogo. Estos datos se recolectaron a través de una entrevista semi-estructurada al docente de Lengua y Literatura.

El análisis de la entrevista se basa en la idea del posicionamiento que plantea la pedagogía frente a las prácticas educativas, donde el maestro es uno de los actores que guía este proceso. Se fundamenta en la noción de identificar, interpretar y vincular experiencias, disciplinas y saberes relevantes, cuya finalidad es potenciar el espacio formativo que contribuya a la transformación de la práctica (James, 2010). El objetivo del estudio es conocer si desde el rol



del docente, el método se apega o no a la propuesta decolonial.

A partir de estas ideas, se analiza la información obtenida en la entrevista para entender la idea de la pedagogía decolonial frente a las prácticas educativas, en especial el rol del docente. Como primer apartado, identificamos la situación de la educación. El educador expresa que: “La condición actual es precaria debido a que el Estado busca graduar a los estudiantes sin importar las condiciones académicas y personales” y esto se puede constatar en la observación participante. Durante las clases de Lengua y Literatura, los niños presentan dificultades en cuanto a la formulación de oraciones, construcción de párrafos, en la coherencia y cohesión de textos.

Por otra parte, el docente expresa que la familia es un elemento de apoyo para el quehacer educativo. Pero, los contextos familiares de cada estudiante son diversos por las condiciones económicas y sociales. Debido a esto, las familias no cumplen con el rol de base en el proceso de enseñanza de los estudiantes. De forma similar, el formador menciona que esta situación prevalece porque los docentes tienen una carga excesiva de trabajo que, en vez de trabajar ocho horas laborales, trabajan hasta dieciséis al día. Estos factores enmarcan el estado actual de la educación, limitan el pensar y sentir en el otro por la presencia de cierta forma de colonialidad del poder, porque aún se busca resultados numéricos y no el desarrollo que tiene el alumno (Méndez, 2020).

Por otro lado, en la situación educativa desarrollada en la modalidad virtual, a causa de la



pandemia del Covid-19, las escuelas se vieron obligadas al cambio de estudio. Restrepo y Rojas (2010) explica que: “Los escenarios de la escuela actual, deben crear espacios donde la mirada crítica se constituya en ángulo epistémico capaz de producir nuevos significados sobre sí y la realidad constituida” (p. 100). El educador expresa que “La virtualidad acarrea varias situaciones que impiden el desarrollo de formación. Es decir, no hay forma de comprobar que el estudiante es quien está aprendiendo, reflexionando, analizando y realizando sus tareas”. De la misma manera, esta constatación del docente se observó durante el acompañamiento en las prácticas preprofesionales, porque se identificaron problemas de conectividad, la falta de recursos tecnológicos y distracciones del hogar. Estos factores afectan directamente el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Para retomar la idea del posicionamiento de los procesos educativos se habla de interpretar y vincular las experiencias de la actualidad. Por esto, se retoma la realidad del aula y su vivencia desde la visión del educador. En primera instancia, el docente explica que las principales dificultades de los estudiantes es que la mayoría de ellos vienen de otras escuelas y traen consigo ideas preconcebidas en cuanto a la entrega de tareas, el cumplimiento de deberes y las formas de enseñanza. Según Rasa (2010): “La decolonialidad trata de cuestionar y deslegitimar aquellas lógicas, prácticas y significados que se instalan” (p. 227), permitiendo repensar las concepciones adquiridas frente a las impuestas por la escuela y, que de esa forma se llegue a una reflexión crítica de estas dos perspectivas.



De igual forma, en cuanto a la vinculación de la experiencia en la práctica educativa, se preguntó ¿Cómo el docente sabe si sus estudiantes están aprendiendo? El educador menciona que usa la interacción directa en clases para trabajar los contenidos; sin embargo, para él es primordial enseñar valores como la solidaridad, respeto, responsabilidad, puntualidad entre otros, por medio de espacios de diálogo. Dentro de la pedagogía decolonial se resalta el proyecto dialógico, porque “permite que el educando potencie todas sus capacidades en pro de un pensamiento que busca un ideal que supere cualquier opresión y las limitaciones ontológicas presentes” (Méndez, 2020, p. 68).

Pues bien, ahora se analiza el espacio formativo en el que se desarrolla la práctica educativa. En primer lugar, se aborda la relación entre docente, alumno y padre de familia. Desde la observación y la entrevista, se constata un vínculo vertical entre estudiante y educador, mientras que en la conexión de tutores y docentes existe una buena relación en cuanto a la comunicación. El formador alude que los padres y maestros deben ser equilibrados para enseñar correctamente, es decir que tanto en la casa como en la escuela se necesita seguir con la formación a los estudiantes no solo en contenidos sino en valores.

Posterior a esto, se habla de las planificaciones curriculares y transversalización de conocimiento como espacio formativo. En primera instancia, el docente explica que: “La organización es netamente una obligación, porque cada educador lleva su plan de clase adaptando a las situaciones del aula”. A pesar de que la planificación es un requisito, ésta no se



puede cumplir en su totalidad, porque el tiempo es corto y no se alcanzará a realizar todos los contenidos impuestos. El formador expresa que “los profesores solo acatamos órdenes de arriba, y desempeñar con lo que se menciona”. Pero, se debe tener la evidencia que el estudiante está cumpliendo mas no aprendiendo, por esa razón en el ámbito curricular los docentes planifican por efectuar más no para enseñar.

En cuanto, a la transversalización, el docente menciona que lo basa en la experiencia debido a que abordar los temas de forma literal aburre a los estudiantes y no es motivador para ellos. Según Rasa (2010), “el facilitar este tipo de categorías y comprensiones sobre el ser humano y el mundo coloca en evidencia los campos de lucha en los que se juegan día a día el devenir simbólico y político de la acción educativa” (p. 227). El propiciar estos espacios sesgados permite conocer la realidad del estudiante.

Para finalizar, se abordan las posibles soluciones para vencer las barreras que posee la educación. El maestro replica que no hay resultados a corto plazo porque se necesita trabajar con los tres ejes principales del contexto: familia, estudiante y docente. También menciona que para superar estos obstáculos de la escuela es necesario un cambio de “chip”. Con este término se refiere a que los alumnos reproducen la realidad de sus hogares y no poseen metas propias. Por ejemplo: un alumno nombra que “mi mami tuvo un trío de vacas, dos chanchos, y una parcelita, yo tengo el mismo destino”. La reproducción del pensamiento no le permite al colegial pensar una vida diferente a la de sus padres. El educador alude que la imitación de esta idea es por la



falta de conocimiento en los tutores para corregir estas concepciones. El padre no tiene las herramientas para motivar a su hijo para que se supere en el ámbito académico. Sin embargo, Freire (2001) explica que:

El revelar a los educandos cómo pensamos, las razones por las que reflexionamos de tal o cual forma, nuestros sueños, los ideales por los que luchamos, dándoles al mismo tiempo pruebas concretas, irrefutables, de que respetamos sus preferencias, aunque sean opuestas a las nuestras (p. 42-43)

Entonces, estas preferencias van en bien propio del alumno y su concepción de superación en este caso, solo necesitan ser guiadas a pesar de que sean opuestas a las nuestras. Es decir, se toma desde el ejemplo si el estudiante tiene afinidad por la agricultura, respetamos su pensamiento y aportamos con ideas que les permitan mirar más allá, pero dentro de ese ámbito, no se pretende cambiar esa idea, se busca reforzar las ideas que ellos tienen. Además, que la idea de colonial es mostrar un sinnúmero de opiniones para que el estudiante sea quien saque sus propias reflexiones alrededor del tema.

En resumen, la entrevista dio como resultado, el análisis del rol del educador frente a las prácticas educativas. Desde una mirada macro, se abordó la situación actual de la educación, luego, se identificó y vinculó los elementos del contexto áulico: la modalidad de estudio, los escenarios educativos y las relaciones interpersonales entre los sujetos. Posteriormente, en el ámbito curricular se observa que las planificaciones no se presentan como un material de apoyo



más bien como un documento burocrático obligatorio. En cuanto a la transversalización de contenidos, predomina la experiencia vinculada al conocimiento científico. Para finalizar, se toman sugerencias que el docente propone para repensar la idea de escuela y educación. Aquí, se habla de meditar la idea que tenemos de educarnos y saber que no solo aprendo para ser un profesional, sino que me educó para pensar, sentir, actuar y reflexionar delante de las situaciones que plantea el entorno.

Esta reflexión del rol del maestro, permite conocer la perspectiva que tiene en el posicionamiento de la pedagogía decolonial y la práctica educativa. A partir de este análisis, se da paso a una mirada macro, es decir, qué es la escuela y cómo funciona a través de todas estas reflexiones que se han realizado en cuanto a la visión de los estudiantes, padres de familia y docente. Es importante abordar el tema de la práctica docente porque influye significativamente en las concepciones que tiene la comunidad educativa, porque de formas implícitas o explícitas, transmitimos conocimientos que incluso a veces no son meramente educativos.

2.4 Reflexiones Teóricas sobre la Escuela y sus Funcionalidades

El apartado anterior nos ayuda a comprender el quehacer docente que va muy de la mano con lo que plantea la institución debido a que la manera de funcionar es a través de un sistema estado-escuela-docente-alumno. El tema a tratar en esta sección es la educación y su relación con lo decolonial, después se presentará un breve análisis de los planteamientos de la Unidad Educativa República del Ecuador. Se analizan los documentos institucionales con la intención de



conocer qué es lo que proponen y cómo eso se ejecuta dentro del aula de clases. Es sustancial comprender que la escuela es uno de los lugares sociales fundamentales dentro de la enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas, porque es uno de los primeros contextos de desarrollo humano.

2. 4.1 La Escuela y la Enseñanza como Matriz Decolonial

Para empezar, hay que tener en cuenta que el Estado es el ente regulador de las instituciones educativas, es decir, es quien busca que todos los niños, niñas y adolescentes tengan las mismas oportunidades y obtengan una educación de calidad. “El Estado debe ser un interlocutor con las instituciones educativas y universidades” (Ocaña, Arias & Pedrozo, 2018, p. 2). Es decir, debe favorecer espacios de diálogo para conocer el panorama general de los centros educativos y, de ese modo, proponer una enseñanza diversa donde los contenidos curriculares y estrategias pedagógicas no sean ajenas a los contextos socioculturales.

Descolonizar la educación significa, entre otros argumentos, reconocer que los indígenas, campesinos, afros o sordos, vienen a la universidad no solo a aprender y transformarse sino también a enseñar. La decolonialidad de la educación se logra en la misma medida en que se reconoce la validez e importancia de los saberes “otros” no oficializados por la matriz colonial (Ocaña, López & Conedo, 2018, p. 3).

Por lo tanto, la enseñanza debe ser pensada desde el espacio social del estudiante porque constituye la formación de procesos y experiencias, que producen conocimientos otros, con personas distintas en contextos diferentes. La escuela debe ser un lugar donde reine la educación



liberadora y transformadora, con el objetivo de repensar la forma en que se desarrolla el mundo.

La escuela no se comprende, pues, como una institución social accesoria, ni siquiera como expresión del imperativo cultural de la formación humana, sino que se asume integrada al modo de construir sujeto desde la multiplicidad, la relación y la concomitancia histórica. Es una escuela comunitaria basada en la relación y la complementariedad social (Arguello, 2016, p. 438).

Por ello, “la escuela debe tener una relación directa con los conflictos y propósitos comunitarios para de este modo provocar respuestas favorables” (Díaz, 2007, p. 299). Es decir, el ejercicio de acción social restaura lo público y teje comunidades humanas pensantes y críticas. “El proyecto modernidad/colonialidad-decolonialidad surge aquí como un itinerario de refundación epistémica a partir de los sentidos simbólicos, ancestrales y populares, presentes en toda comunidad humana, desde una mirada al reverso de las hegemonías y las oficialidades” (Arguello, 2016, p. 88).

Para finalizar, la escuela y su enseñanza tiene que ser asumida desde la comunidad, con una perspectiva social, donde se situó la realidad individual y colectiva de cada estudiante. La escuela no puede estar separada del mundo en el que vivimos y la enseñanza debe responder a la situación de nuestra sociedad.



2.4.2 Análisis de una Propuesta Educativa a partir de los Principios Decoloniales

El apartado anterior nos ayuda a comprender los planteamientos decoloniales desde una visión de escuela y enseñanza. Cabe recalcar que, la propuesta puede estar bien diseñada, pero aquí lo fundamental es que funcione en la práctica educativa. Por ejemplo, se realiza una comparación desde la observación participante y el análisis del PCI de la Unidad Educativa República del Ecuador.

Como punto de partida, la institución plantea como visión lo siguiente: “Ser una institución donde se garantice, se promueva un liderazgo participativo e inclusivo, para un óptimo desarrollo del proceso pedagógico; implementando proyectos científicos, innovadores, tecnológicos, deportivos y sociales; basándonos en el constructivismo, formaremos seres reflexivos, comunicativos, respetuosos del medio ambiente; capaces de transformar la sociedad ecuatoriana consolidando el buen vivir” (Unidad educativa República del Ecuador, 2018; 2019).

Desde lo vivido en la investigación, el desarrollo de las clases en el aula, se desenvuelven a partir de una noción de transmisión de conocimiento. Es decir, los docentes exponen el tema que deben aprender los estudiantes, proponen actividades sobre ella y al finalizar se evalúa el tema con una serie de preguntas cerradas. La visión de la escuela nos ha llevado a preguntarnos ¿Cómo promueven el liderazgo participativo e inclusivo en el aula de clases? ¿Es posible desde el constructivismo formar seres reflexivos, comunicativos, respetuosos del medio ambiente? ¿Sus planteamientos son pensados desde su realidad social?



Lo que se plantea no se refleja en la práctica educativa del aula de clases tanto en el ámbito virtual como presencial. Sin embargo, esta no es una realidad solo de esta institución, es algo que se percibe en otras instituciones educativas, “así, el estudiante receipta el nuevo saber cómo un producto ya elaborado otorgado por su docente, esto es, lo graba, tal como se le entrega el docente” Sanjurjo (citado por Salazar, 2013). Por eso, desde lo decolonial la docencia incluye el uso de medios didácticos para desarrollar competencias, habilidades y destrezas en los estudiantes, de manera que, no se convierta en un simple acto de transmitir información, sino que todo lo que se aprende sea pensado y reflexionado para que les ayude a encontrar nuevas alternativas de vida.

Evidentemente, hay una paradoja entre lo que se hace y se plantea, aunque esta responsabilidad no sólo la asume la escuela, sino también del Estado porque es quien predetermina concepciones básicas dentro de los establecimientos. Es notorio que “La educación se ha configurado en un sistema de escolarización” (Arguello, 2016, p. 437). Por eso desde lo decolonial se proyecta “convertir a la escuela en parte de la vida de nuestra comunidad, llegando a hacer realidad una educación que nos desarrolle armónicamente” (Díaz, 2007, p. 304).

En conclusión, desde lo decolonial la escuela debe ser un espacio para que los estudiantes desarrollen sus potencialidades, además, debe ser un lugar donde se propicie la reflexión sobre las injusticias sociales y se repiense las situaciones cotidianas del mundo. Sin embargo, es mucho más fácil proponer y sintetizar las ideas en un documento, lo complicado es realizar todo aquello



en la praxis, porque ahí los docentes se enfrentan a contextos socioculturales inesperados, donde lo que se plantea no responde a las necesidades que tienen los estudiantes; además, esos documentos frecuentemente responden a una política-educativa, más no a la realidad que se afrontan.

A modo de conclusión del capítulo, se realiza un análisis integrador de todo lo abordado. En primer lugar, se retoma el rol de estudiante para comprender y conocer quiénes son, aplicamos varias estrategias metodológicas que permitieron la reflexión por medio de espacios de diálogo. También, tuvimos momentos fundamentales como el refuerzo académico y los grupos focales, donde se conocieron los argumentos de estudiantes sobre la escuela. En segundo lugar, se obtuvo como resultado el análisis de la escuela y lo que se espera de ella a partir de saberes y la experiencia, para dar su posicionamiento frente a esta nueva realidad educativa que viven día a día. Esto aporta a la investigación porque permite conocer si las estrategias aplicadas generan, de cierta forma, un pensamiento reflexivo.

El apartado de las familias mostró que las perspectivas respecto a la educación son diversas; además, evidenció que los contextos socioculturales en los que viven muchas de las veces no les permite percibir lo que sucede en el aula de clases. Algunos padres y madres de familia tienen presente que se podrían acoplar varias cuestiones a la educación como son los saberes ancestrales, el arte y la educación financiera. En cambio, dentro del rol docente y su quehacer se pudo identificar que la idea que aún se tiene con respecto a la educación es precaria.



Debido a que, se plantean nuevas formas de transversalizar los contenidos, pero por lo general se dirigen a la reproducción, por ello aun prima este tipo de enseñanza aprendizaje. Este análisis permite la reflexión del posicionamiento del rol del docente en contraste con la pedagogía decolonial.

En concordancia, con lo abordado anteriormente la escuela se mostró desde un análisis decolonial y desde lo que propone la unidad educativa. Todo ello nos deja una reflexión importante sobre lo que se establece como orden general educativo y como esto muchas veces no responde a las necesidades de todos los estudiantes y su comunidad; además, en la praxis educativa se pierde muchas de las nociones que se quieren lograr por cumplir con cuestiones meramente burocráticas.



Capítulo 3: Propuesta Pedagógica con un Enfoque Decolonial

En este apartado, se abordan los resultados obtenidos de la aplicación de una propuesta pedagógica, que tuvo lugar en las prácticas pedagógicas. Además, se busca contrastar los planteamientos que propone la pedagogía decolonial a partir de autores ya abordados en el primer capítulo. De igual manera, la práctica relacionada con la investigación contribuyó a diseñar la propuesta pedagógica. En primer lugar, los hallazgos se enfocan desde el escenario y ambiente en que se desarrollaron las actividades en situaciones áulicas, como el miedo a equivocarse al momento de construir su propio conocimiento. De la misma forma, se resalta la idea preconcebida en cuanto a cumplir tareas por una calificación, más no por un aprendizaje, además, se analizan las actitudes y procedencia de los involucrados en el desarrollo de la propuesta.

Es importante resaltar que la propuesta tuvo lugar en la escuela de forma presencial, por esto se presentaron varias dificultades que no se habían contemplado, que implican concretamente los cambios de modalidad virtualidad a presencial. Primero, debido a la crisis del COVID 19, los estudiantes fueron obligados a tomar clases virtuales, esto impidió el desarrollo de las relaciones interpersonales alumno-alumno. Además, no se habían desarrollado actividades grupales donde se hablará sobre cuestiones de diversidad. En un inicio las estrategias aplicadas fueron desde la virtualidad, por lo tanto, se modificaron al llegar al contexto áulico presencial. El cambio de escenario fue radical, la modalidad que tenían no permitió identificar ciertas



situaciones, pero por el momento en el que nos encontrábamos en nuestro proyecto de titulación, tuvimos que desarrollarla de acuerdo al cambio de situación repentino.

En definitiva, este capítulo describe la parte metodológica-didáctica, para luego describir cómo fue el proceso de diseño de la propuesta. Es decir, que planteamientos ideas, reflexiones se tuvieron en consideración. Luego de ello, se detalla explícitamente cómo se desarrolló la propuesta en el contexto áulico y finalmente reflexionaremos sobre todo el proceso dentro del aula de clases.

3.1 Teorización del Diseño de la Propuesta Pedagógica con un Enfoque Decolonial

En la siguiente sección se abordará las metodologías didácticas que se tuvieron en consideración para el diseño de la propuesta con la intención de que se entienda la relación pedagógica, curricular y didáctica con lo decolonial. Además, se da un aporte teórico acerca de las estrategias didácticas aplicadas en las diversas fases. En efecto, es este apartado se especifica la importancia y uso de estas herramientas didácticas que aportan al desarrollo aplicativo.

3.1.1 Metodología Didáctica desde una Pedagogía Decolonial

En el siguiente apartado se va a describir las acciones que se tuvieron en cuenta al momento de diseñar la propuesta pedagógica decolonial. Todo esto con el objetivo de comprender los planteamientos metodológicos didácticos y mostrar el accionar dentro del aula de clases. Es preciso señalar que nuestra visión parte de las necesidades educativas del aula y las situaciones socioculturales de los estudiantes y la escuela. A partir de eso se introduce una



mirada decolonial para ejecutar las clases, estas estrategias fueron pensadas y reflexionadas para propiciar espacios dialógicos, reflexivos y diversos.

Para iniciar, de manera general, es importante saber que se entiende como metodología didáctica. En efecto, se considera que son las acciones a realizar en el aula para impartir conocimientos, fomentar la participación y alcanzar un aprendizaje más profundo. En este orden de ideas, para la propuesta se utilizaron diferentes metodologías de acuerdo a las fases. Primero, se emplea el aula invertida debido a la investigación familiar preliminar que se requiere para conocer el contexto del estudiante, para que traiga consigo su conocimiento personal acerca de su historia. Segundo, se utilizan métodos de aprendizaje activo porque es un proceso de enseñanza y aprendizaje interactivo que se basa en la comunicación activa y la comunicación entre el profesor y el alumno y los materiales didácticos.

3.1.2 Estrategias Didácticas de Enseñanza y Aprendizaje

Este epígrafe tiene como objetivo teorizar las estrategias didácticas para la enseñanza y aprendizaje: concepciones, tipos y usos para la propuesta pedagógica. Según Tobón (2010), “las estrategias didácticas son un conjunto de acciones para un determinado propósito”. Así mismo, Colom, Salinas y Sureda (1998) mencionan que “es un conjunto de métodos y técnicas que son flexibles por que se adaptan al contexto educativo” (p.6). También, el uso de las mismas enriquece el proceso de enseñanza aprendizaje y logra aprendizajes a partir de su intencionalidad



educativa (Díaz, 2010). Por otro lado, la implementación de estas como elemento de reflexión otorga posibilidades y expectativas de mejora en la práctica educativa.

Las estrategias didácticas se dividen en enseñanza y aprendizaje por la necesidad de mejorar la práctica educativa. Las estrategias de enseñanza están enfocadas a la parte cognitiva, donde el docente busca los procesos de pensamiento para que el estudiante pueda resolver, reflexionar y pensar acerca de aprender a aprender (Díaz, 2010). Emplear estrategias cognitivas ayuda al alumno para que aprenda a pensar, es decir, “se autoenriquezca en su interioridad, con estructuras, esquemas y operaciones mentales internas que le permitan resolver y decidir situaciones académicas y vivenciales” (Gonzales & Robles, 2016, p. 109). En resumen, el uso de estrategias cognitivas permite pensar y repensar a partir de la experiencia para llegar a una reflexión interna acerca de lo que se enseña y percibe el alumno.

No obstante, dentro de la enseñanza se plantean estrategias de enseñanza situada, en estas se engloba el aprendizaje basado en problemas (ABP), aprendizaje basado en el análisis y estudio de caso (ABAC), el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el aprendizaje invertido o aula invertida. Gonzales & Robles (2016) mencionan que con el empleo de estos se abordan problemas y situaciones contextualizadas por medio del diálogo, discusión y reflexión. Las estrategias didácticas de aprendizaje tienen características de flexibilidad, intencionalidad, motivación con respecto a los conocimientos meta cognitivos. Monereo (1994) menciona que “las estrategias de aprendizaje son acciones que nacen del estudiante y se constituyen por medio



de actividades” (p. 22). Por esto, se tiene en consideración al alumno como ser activo, crítico en la construcción de su propio conocimiento.

Para terminar, las estrategias didácticas en fin del aprendizaje representan la diversidad de acciones que el aprendiz realiza para afianzar su enseñanza. A su vez, estas deben favorecer el desarrollo personal para afrontar los desafíos en la educación. En síntesis, las estrategias de aprendizaje no se definen en tipos, sino se adaptan a las necesidades de los y las estudiantes con base a sus contextos. El uso de estrategias didácticas delimita el espacio didáctico en el proceso de enseñanza aprendizaje, esta se apega a las necesidades del contexto y conocimiento de los actores educativos. También fomentan la reflexión y el diálogo con el fin de desarrollar pensamiento con base al saber nuevo y previo.

3.2 Reflexión sobre la Propuesta

Esta sección tiene la intención de relatar tres aspectos importantes de la propuesta que se planteó. Primero, hablaremos de la contextualización de las destrezas hacia al contenido, con el propósito de mostrar el camino investigativo que se desarrolló. Segundo, se describe el desarrollo y aplicación de la propuesta, desde cada una de sus fases, para conocer las observaciones, análisis, conclusiones y reflexiones que se suscitaron en el proceso de aplicación. Tercero, se analizan los resultados obtenidos con la propuesta pedagógica, para reflexionar y contrastar con los diferentes argumentos teóricos. Por ello, se toma como referencia las etapas de aplicación y la evaluación para determinar los hallazgos relevantes, desde la visión de los alumnos y desde nuestra experiencia como investigadoras.



3.2.1 Contextualización de Destrezas hacia el Contenido

En el apartado anterior se explicó algunas nociones metodológicas didácticas, por ello, en este epígrafe se contextualiza todo el proceso investigativo que se tuvo presente para plantear el diseño de la propuesta pedagógica. Como ya se abordó en el capítulo anterior, la propuesta nace de la reflexión e información recabada en los grupos focales y el refuerzo académico; además, se tuvo en cuenta la percepción de las familias y el docente. Todo esto con la intención de permitir que la comunidad educativa intervenga en el quehacer pedagógico para que no sea separado de los contextos socioculturales de los estudiantes. Por esto, se enunciará las destrezas, el contenido, las actividades y la evaluación.

Como ya se conoce, desde la parte curricular, en primera instancia se trabajó sobre el ensayo a partir de las destrezas que propone el currículo nacional. Por lo tanto, para la propuesta se aplicó las mismas destrezas y, adicionalmente, se buscó un enfoque interdisciplinar donde se tiene en cuenta el área de Ciencias Sociales. Hay que recordar, lo decolonial busca dialogar con otros saberes para reconocer como similares las distintas experiencias, planteamientos e ideas. El currículo es un instrumento flexible que permite que el docente establezca qué, cómo, cuándo y para qué se enseña, es fundamental reconocer que el enseñar debe ser un proceso consciente y reflexivo. Por eso, nosotras partimos de lo curricular para diseñar la propuesta pedagógica, luego se pensó en el contenido como una forma de conocer al otro y que conozcan a sus familias, todo ello con el objetivo de que los alumnos reconozcan la diversidad que existe en el aula de clases.



El tema que se planteó para la propuesta fue “Mi familia”, el principal objetivo de trabajar este contenido fue propiciar formas de pensamiento individual y colectivo a partir de sus historias familiares. Por este motivo, se aplicaron estrategias didácticas vinculadas a la expresión escrita para potenciar esta habilidad. Esto con la finalidad de conocer la diversidad entre su comunidad escolar y sus familias desde una mirada decolonial. En este sentido, se tuvo en consideración lo que plantea Parra (2015), donde menciona que “el compromiso de la pedagogía decolonial en la reconstrucción social exige cultivar los hábitos mentales que requiere la diferencia cultural, como paso previo a la activación de ‘zonas de contacto’ intercultural” (p. 132).

En esta misma línea, Parra (2015) plantea atender 3 niveles, los cuales se consideró dentro de la propuesta pedagógica. El primero es el reconocimiento de la idea sobre el mundo propio y del otro que coexisten simultáneamente. Es así que “esta etapa elemental de la pluralidad es necesario detectar y combatir, por vías dialógicas y participativas, los modos explícitos o tácitos de la dominación estructural” (p. 132). Por este motivo, se inició con indagar sobre las familias.

El siguiente nivel tiene que ver con el saber sobre el otro y su mundo, por eso después de que cada estudiante indague sobre sus familias se procedió a compartir la información a esta categoría. Parra (2015) lo denomina “intersección”, allí menciona que “la historia oculta de las relaciones, o genealogías experienciales del poder, más que las historias oficiales, contribuyen a



ilustrar que no hay legitimación de Pedagogía decolonial: hacia una comprensión/acción educativa en las sociedades emergentes colonialidad” (p. 132).

Para finalizar, el último nivel es la “interacción”, que consistió en reflexionar a través de la escritura sobre estos procesos de razonamiento individual y colectivo. Parra (2015) afirma que “se requiere desarrollar, transdisciplinariamente, la opción decolonial desde el paradigma de la coexistencia, más allá de la jerarquización, que contemple una visión ética de cultura y de sociedad” (p. 132). Por ello, la estrategia de escritura fue después de todo el proceso de reflexión donde ya se razonó y pensó sobre las familias y nuestras individualidades y colectividades.

En conclusión, la propuesta de trabajo es interdisciplinar con las materias de lengua y literatura y estudios sociales. Cabe recalcar que la aplicación de las estrategias fue de acuerdo a las necesidades educativas de los estudiantes y por ese motivo se trabajó la expresión escrita para potenciar esta habilidad. También para el diseño se tuvo en cuenta 3 niveles que propone Parra (2015): “Reconocimiento” “Intersección” y “Interacción”, debido a que plantea varias nociones decoloniales que van de acuerdo a lo que se ha analizado y reflexionado en nuestro proyecto de titulación.

3.2.2 La Diversidad en mi Escuela: Desarrollo y Aplicación de la Propuesta Pedagógica

A continuación, se describe en concreto la propuesta, su aplicación e intención. Este apartado permite conocer el desarrollo que se mantuvo en la implementación de la propuesta en



el aula de clases en modalidad presencial. En el epígrafe anterior, se expuso planteamientos y reflexiones que se tuvo en consideración para el diseño de la propuesta. El objetivo de la misma fue propiciar formas de pensamiento individual y colectivo a partir de sus historias familiares, aplicando estrategias didácticas vinculadas a la expresión escrita con la finalidad de conocer la diversidad entre su comunidad escolar y sus familias.

Esta propuesta se desarrolla con la temática “la diversidad en mi escuela”, que se aborda con la intención de conocer la historia familiar e identidad individual y colectiva. La aplicación se divide en cuatro fases: reconocimiento, construir nuestra historia familiar, escribir lo que aprendí de mi comunidad y mi familia y evaluación. Este proceso se establece de acuerdo al contexto y necesidades educativas de los y las estudiantes. Seguidamente, se detalla cada fase con el objetivo, temporalidad y aplicación.

La primera etapa se denomina reconocimiento, esta fase tiene como finalidad reconocer la historia familiar, en cuanto a las creencias, procedencia, religión, cultura y tradiciones que posee cada estudiante. Esta intervención se desarrolló en un tiempo de 45 minutos, equivalente a una hora de clases. El escenario en que se desarrolló fue dentro del aula de clases, para esta actividad asistieron 36 estudiantes, 21 hombres y 15 mujeres.

Para la propuesta se usó el aula invertida, entonces se solicitó una investigación previa, donde los estudiantes tenían que recopilar información de su familia a partir de sus abuelos, padres e información personal. Esta ficha informativa tiene como objetivo indagar datos



personales como edad, lugar y fecha de nacimiento, nacionalidad, creencias, religión y tradiciones familiares. Por ende, para el primer día de aplicación los estudiantes necesitaban todos los datos completos.

El ambiente que se formó en el aula inicialmente fue de confusión, debido a que algunos estudiantes no lograron cumplir con la tarea previa. Las dificultades que existieron es que no conocían a sus abuelos porque fallecieron cuando ellos eran niños o simplemente no tienen relación con ellos. Por otro lado, en cuanto a la información de sus padres, mencionan que no sabían quiénes son sus padres, porque algunos están separados o son migrantes. Por esta razón, no lograron completar la ficha. Para finalizar, la información que estuvo completa es la personal, pero tuvieron dificultad en reconocer su nacionalidad.

Después de solventar las dudas de los estudiantes, ellos se mostraron inquietos y a la vez renuentes ante la búsqueda de la información. A algunos les avergonzaba hablar sobre sus abuelos/as y padres, más aún compartir estos datos con los demás. Por esta razón, se inició un diálogo sobre el porqué es importante conocer la historia familiar personal. Se indicó que, a pesar de las circunstancias familiares, es necesario saber que tras nosotros existe un origen, una historia y un recorrido para lograr reflexionar y pensar quienes somos, de dónde venimos y hacia dónde vamos. No con el fin de buscar hacer coincidir nuestra realidad con una identidad preestablecida, sino construir esa identidad mediante la reflexión. Finalmente, los estudiantes accedieron a compartir su ficha. Luego, formamos un círculo para realizar el intercambio de



información entre compañeros. Al leer la información mostraron interés, pero muchos de ellos se burlaron y otros lo tomaron serio. Esto generó un ambiente de desequilibrio en el aula, porque entre ellos buscaban leer acerca de los demás, es decir mostraban curiosidad por la historia familiar de los demás.

Para construir el conocimiento y apegarnos al desarrollo de la destreza, los estudiantes tenían que organizar la información para plantear oraciones. Esta construcción se vería reflejado en la creación de murales con 3 temáticas: mi familia, la familia de mi compañero y mi información personal. Entonces, los estudiantes desarrollaron una oración para cada mural, y en orden pasaron a plasmarlas. Durante esta actividad, se mostraron interesados en escribir sobre ellos y sus compañeros. Es decir, pasamos de un ambiente de exploración y búsqueda un poco desordenado, a uno de reflexión más serio y comprometido, porque al momento que escribían no solo recordaban su información, sino la información de su compañero. El hablar sobre la familia y sus características ayuda a que los estudiantes se conozcan, por medio de su contexto y realidad.

Una vez culminada la etapa, se procedió a la aplicación de la fase 2: construyendo nuestra historia familiar. Esta tuvo una duración de 45 minutos que equivale a una hora de clase. Se desarrolló en diferentes escenarios con el fin de usar los espacios que posibilita la escuela. El objetivo es sistematizar la información individual mediante un árbol genealógico en el que posean características propias de su familia y sus integrantes, para luego compartirlas con sus



compañeros e identificar por medio de la reflexión similitudes y diferencias en cuanto a la información de cada uno. Posterior a esto, debían presentar esta información a toda el aula.

Para este encuentro se trabajó en el aula en un primer momento, para reflexionar sobre la información individual y crear el árbol genealógico. En este punto, los estudiantes ya conocían en su mayoría la información personal, aunque, en esta actividad surgieron dudas con respecto a las creencias. En algunas fichas, con respecto a las creencias de los abuelos, se mencionan que aún creían en la cosecha, es decir en la agricultura y otros que creían en las divinidades y santos. Entonces, ellos se sentían confundidos y, a la vez, interesados, porque tenían otras creencias. A partir de esto, se despertaron dudas con respecto a la religión en cuanto a datos personales. Los alumnos se confunden en la religión católica y cristiana, debido a que no sabían cuáles son los santos que honra cada una de ellas. Mediante el conversatorio personal con los estudiantes solventamos esas dudas a partir de características propias de cada religión, para que puedan elegir la que más se relacionaba a lo que piensan.

Después de este proceso individual, se procedió a dividir el aula en tres grupos para que compartieran la información plasmada y reflexionen acerca de las similitudes y diferencias que encontraron. Por razones de tiempo, esta actividad no se pudo concluir, debido a que nos tomó mucho más tiempo que lo previsto solventar dudas y preguntas. Sin embargo, se la terminó al día siguiente. Los estudiantes compartieron entre grupos las ideas que tenía cada uno. Esta intervención fue breve, debido a que la mayoría coincide con el lugar de procedencia, creencias,



religión en cuanto a su información personal. Por otra parte, se observó que muchos de ellos no viven con sus papás y solo conviven con sus madres. De esta forma, se concluye con este trabajo de introspección y convivencia entre los alumnos.

Seguidamente se aplicó la fase 3, denominada escribiendo lo que aprendí de mi comunidad y familia. Esta consiste en recordar lo trabajado en las clases anteriores con la finalidad de escribir sobre las reflexiones individuales y colectivas en cuanto a las 3 temáticas abordadas. El objetivo es repensar sobre la diversidad del aula y familia para construir una reseña. Esta actividad tuvo una duración de 90 minutos que equivale a 2 horas de clase. Los espacios que se utilizaron fueron la cancha, graderíos y comedor de la escuela.

Para la aplicación se mantuvieron los tres grupos de la clase pasada y a cada uno de ellos se les dio una temática. Para la anticipación se retroalimentó el tema de la reseña, debido a que esta clase se desarrolló con anterioridad, por ende, los alumnos tenían conocimiento. La asignación de grupos se dio de la siguiente manera: grupo 1, los abuelos; grupo 2, los padres; y grupo 3, la información personal. Luego, se orientó la actividad y se dio la opción de crear un texto individual o grupal, pero este necesita contener la información de los integrantes. A continuación, se explica por separado, el proceso de organización y creación que tuvo cada grupo.

El grupo 1, con el tema de los abuelos, decidió trabajar una reseña grupal. Su forma de trabajo fue dividir el grupo en subgrupos de 3 personas con los temas que se abordarán en la



reseña para posteriormente unir el trabajo de cada uno y obtener el texto completo. Los apartados que desarrollaron fueron: lugar de nacimiento y procedencia, creencias-religión y tradiciones culturales que tuvieron o tienen sus abuelitos. Para la construcción, ellos establecieron pasos para la construcción del párrafo, inicialmente recopilamos información en los subgrupos para organizar las ideas, luego se preguntó a los demás del grupo. En este paso se observó que, los alumnos se mostraron activos para conocer información adicional de sus compañeros para contrastar con la suya. Seguidamente, los estudiantes procedieron a crear su párrafo individual a partir de lo recopilado. Por último, algunos compañeros que lo terminaron antes apoyaron a los demás en cuanto a problemas de unir oraciones unas con otras para que tenga coherencia.

Por otra parte, tenemos al grupo 2 con la temática los padres, estuvo ubicado en los graderíos del patio. Ellos eligieron crear una reseña grupal, su forma de organización fue que todos desarrollaban ideas en conjunto. Primero, se sentaron en un círculo para conversar sobre el lugar de procedencia de sus padres, edad, religión, creencias, con cuál de sus padres viven y qué realizan usualmente con ellos. En este momento interactivo, los estudiantes se mostraron interesados por escuchar y sobre todo escribir cada una de las cosas que mencionaron sus compañeros. También, en este grupo primó el respeto, por las opiniones de los demás y se dio este espacio de pensar, reflexionar y plasmar en sus escritos. Posterior a esto, cuando culminaron se realizó una revisión para el escrito final.



Por último, el grupo 3 con la temática información personal, se ubicó en el comedor de la escuela para desarrollar su reseña. La modalidad de trabajo de este grupo fue individual, el principal objetivo fue pensar y reflexionar sobre ellos mismos. Los estudiantes se situaron en los diferentes espacios para la escritura. Presentaron dificultades al unir oraciones, es decir, con el empleo de conectores, también, existieron problemas en la formulación de oraciones y plasmar mediante la escritura aquello que pensaban. Mediante orientaciones constantes, los estudiantes encontraron formas para resolver estas situaciones. Por otro lado, algunos mencionaban si podían contar anécdotas, sueños o experiencias que tienen o habían tenido durante su vida. Desde esta idea, podemos observar que los estudiantes, no tienen libertad para escribir, necesitan la aprobación de un externo para describir sus ideas. Este grupo, mostró en su escritura aquello que piensan sobre ellos mismos a partir de su información personal, se puede decir que la temática da paso al desarrollo de nuevas ideas que partan de la experiencia de los y las alumnos.

Para finalizar la propuesta, se aplicó la fase 4, denominada evaluación que tiene lugar en el aula de clase. Esta actividad tuvo como objetivo conocer la opinión de los estudiantes con respecto al desarrollo de las actividades. Se elaboró una escala de Likert, con diferentes ítems que responden a las fases de aplicación en los anexos se incluye la rúbrica. Para el proceso evaluativo, se entregó una hoja a cada estudiante para que responda las preguntas según su percepción de las actividades.



En conclusión, el desarrollo y aplicación de la propuesta comprendió 5 horas clase de 45 minutos cada una. Se usó diversos espacios que posibilita la modalidad presencial, por ellos se tuvo el cambio de escenarios en las diferentes fases. Además, se logró un camino para la propuesta a pesar de las dificultades de tiempo. En este espacio se demostró cómo se integró lo curricular con el enfoque decolonial. A partir de la creación de textos, en este caso la reseña, se pudo usar temáticas que primen el pensar, repensar y reflexionar sobre nuestra historia. Esta aplicación evidencia dificultades en cuanto a la expresión escrita y las formas de pensamiento. A continuación, se hace un análisis de los resultados obtenidos a partir de la aplicación y la percepción de la pareja pedagógica practicante.

3.3 Percepción de los Resultados desde los Estudiantes

En este apartado se analizarán los resultados obtenidos con la propuesta pedagógica, para reflexionar y contrastar con los diferentes argumentos teóricos. Es por ello, que se toma como referencia las etapas de aplicación y la evaluación para determinar los hallazgos relevantes, desde la visión de los alumnos. En resumen, se abordan temas como: espacio, ambiente, inseguridades para desarrollar actividades, necesidad de aprobación de los otros, cumplimiento de tareas por obtener calificación, negación de sus orígenes familiares y formas de motivación. Este análisis permite conocer las dificultades, ventajas y desventajas de la aplicación de la propuesta.



Como primer hallazgo tenemos que el escenario áulico genera malestar a los estudiantes. Es decir, siempre que planteamos una actividad se pedía que fuera en cualquier parte de la escuela menos dentro del aula. Los comentarios comunes decían que estar encerrados no les gustaba y por eso necesitaban un cambio de espacio, incluso se sienten más cómodos y motivados para llevar a cabo las actividades planteadas. Por esta razón, dentro de la propuesta, modificamos los escenarios y se demostró que los estudiantes están cómodos para realizar las actividades. Como ellos mismo mencionan sienten mayor libertad para realizar actividades creativas.

Aguer (2014), menciona que lo primero que se suscita dentro de esta propuesta decolonial es problematizar, cuestionar y descolonizar la práctica pedagógica. Desde este punto, la práctica pedagógica limita estos espacios, debido a que se tiene la concepción que dentro del aula se trabaja mejor el conocimiento. Pero desde nuestra reflexión y experiencia, los procesos de enseñanza y pensamiento en los estudiantes se desarrollan en diversos lugares, porque muestran mejor rendimiento en sus actividades. Esto impulsa activamente procesos de intercambio, por medio de mediaciones sociales y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas (Arias & Pedrozo, 2018).

En el desarrollo de las actividades, los estudiantes mostraron ciertas inseguridades al momento de realizar cualquier trabajo, es decir tenían miedo a equivocarse. Quizás, sus



experiencias educativas pasadas han generado esta necesidad opresiva de aprobación de sus trabajos. El aula de clases se ha convertido en un lugar donde se necesita saber y no aprender, los alumnos se sienten en la obligación de tener conocimiento completo de lo que se habla, por esa razón son temerosos a preguntar y mucho más a equivocarse.

Durante la propuesta, se realizaban varios diálogos donde se orientaban las actividades y se solventaron dudas. De esta forma, los estudiantes empezaron a tener confianza en decirnos aquello que no entendían, sobre todo, se inicia este espacio de interacción seguro para equivocarse y ser retroalimentados más no juzgados, segregados o humillados por no tener un conocimiento validado por los maestros. Walsh (2012) menciona que “al alumno se le ‘escolariza’ a modo que confunden su enseñanza con el saber”. Esto hace que la educación se vuelva una competencia para obtener un diploma o la aprobación del maestro, pero sin la capacidad de aprender algo nuevo. También, la interacción entre personas, en cuanto a conocimientos y prácticas, permite reconocer las condiciones de aprendizaje del sujeto.

Por otro lado, se puede constatar que aún está instaurado un sistema de cumplimiento por obtener una calificación más no por aprender. Se puede evidenciar al momento de culminar las tareas. Un factor para que este proceso siga es el tiempo, las clases en la básica superior son rotativas, es decir tienen un docente por asignatura y las horas duran aproximadamente 45 minutos. Este espacio temporal es precario, debido a que se necesita más tiempo para pensar, repensar, reflexionar, ejecutar y generar dudas, porque la acción de escribir requiere de un



proceso más largo. Esta no es una función automatizada en el cerebro, más bien es una acción que permite imaginar, crear y reproducir pensamientos nuevos que se generan a partir de una temática.

Por esto, los estudiantes tienen la presión de entregar la tarea independientemente si la hicieron correctamente o no. En esta constatación se retoma la idea de escolaridad de Walsh (2012), quien afirma que por este mecanismo también se escolariza la imaginación de los estudiantes, este es un motivo que impide la fluidez de la reflexión y automatiza el quehacer del estudiante. Arias & Pedrozo (2018), por su parte mencionan que esta también es una forma de adoctrinar, se siembra una semilla que germina en conocimientos establecidos y quita la capacidad de pensar y reflexionar a partir de la experiencia.

No obstante, los estudiantes muestran desinterés por saber acerca de su historia familiar, sobre todo de sus abuelos y padres. Las razones que encontramos fueron porque fallecieron cuando aún eran niños, no los conocieron por diversas situaciones, no tienen comunicación o simplemente no les parece interesante conocer sobre ellos. Por otro lado, sobre a la información de las familias, una gran parte mencionó que no conviven con sus padres y no poseen datos porque no se relacionaban. Esto nos dio como conclusión, que los vínculos de los familiares son distantes, debido a que no se tocan temas de sus antepasados. Esto se relaciona con lo que plantea Walsh (2012), en cuanto a la etapa de reconocimiento, esta consiste en reconocer el



mundo y la realidad individual, por vías dialógicas y participativas para formar pensamiento crítico decolonial con respecto a un tema.

Por un lado, en las diferentes actividades y en corroboración con las evaluaciones, se identificó que los alumnos están en desacuerdo con investigar y que se sepa la historia familiar. Una de las razones que se obtuvo mediante un conversatorio con una alumna es que no acepta su origen, que no se siente cómoda, debido a que no se identifica con sus padres ni abuelos. Por otro lado, mencionaba que sus compañeros se burlan por su procedencia y crean apodos que a ella no le gustan. Esto configura aspectos importantes del proceso de aprendizaje sobre el tema de la identidad, donde es interesante preguntarse ¿cómo un ser humano puede negar sus orígenes familiares con los cuales no se siente identificado? Arias & Pedrozo (2018) menciona que la pedagogía decolonial incide en la negación ontológica que ha sido una estrategia para pensar en ti y en el otro. Estas acciones que no inciden en la vida del otro, es a causa de que aún no se tiene la conciencia de la sensibilidad de reflejarme en el otro como uno mismo.

La iniciativa de la propuesta fue propiciar un espacio donde pudieran conocer otras realidades y sus individualidades. Sin embargo, el proceso de reconocer que existe un mundo distinto al suyo fue difícil. Primero, porque no existía interés en entender al otro; segundo, porque existió burlas y risas cuando se empezó hablar de situaciones que salen de la norma preestablecida. Por lo tanto, ahí se buscó problematizar estas situaciones para que ellos reflexionen y comprendan que debemos respetarnos y entendernos. Después del desarrollo de



esta actividad, se observó pequeños cambios como abordar con mayor seriedad lo que los demás comparten sobre sí mismos, aunque esto no fue en su totalidad.

Así mismo, para una parte de grupo que presentó desinterés, se buscó formas de motivación. El desinterés fue por varios motivos, por ejemplo, no conocían cierta información sobre su familia, otros no podían o no querían contestar las preguntas. Entonces, nuestra intervención con cada uno fue sustancial para llegar a un dialogo de saberes y que reconozcan varias cuestiones de sus familias y logren responder la ficha. Aunque algo que se observó fue que en el desarrollo de las actividades tenían miedo a realizarlas “mal” la actividad, por eso, algunos no cumplieron con la primera actividad, y se evidenció diferentes necesidades educativas, por ejemplo, muchos no saben su nacionalidad, no reconocen la diferencias con respecto a ciudad y país, no escriben correctamente un nombre propio, entre otros aspectos.

El aula invertida fue la primera actividad a desarrollarse, pero no funciono a su cien por ciento, por lo que se retrasó un poco el desarrollo de la propuesta. No obstante, esto ayudo a generar un espacio de partición e intervención, pero reflejo que algunos estudiantes realizaban la tarea como una forma de cumplimiento, aunque se buscó las maneras de que participen y dialoguen para que hagan una introspección. Se respetó el proceso de los alumnos y el que incluso no quisieran hablar o compartir lo que hacían; sin embargo, todo se hubiera desarrollado mejor con mayor tiempo porque el reconstruir y reflexionar es un progreso personal.



La última estrategia fue la escritura como medio de reflexión y colaboración entre pares. En este proceso, se aprovechó para potenciar las habilidades en caligrafía, redacción y ortografía. Por ello, se revisó y analizó lo que escribieron, aunque varios realizaron la tarea solo para obtener su calificación con respecto a la ortografía, cohesión y coherencia. En síntesis, cada actividad tuvo un desarrollo diferente y así se visibilizó el posicionamiento de los alumnos de acuerdo con sus familias. Por ejemplo, algunos se sentían identificados con quienes vienen delante de ellos, en cambio otros no se reconocían con sus familias.

En resumen, todo el recorrido curricular nos ayudó a diseñar la propuesta pedagógica, los métodos y metodologías fueron pensados a partir de los contextos socioculturales de los estudiantes. Además, se tuvo en consideración los pensamientos e ideas del docente y las familias de los alumnos. Es importante recalcar que, todo lo planteado tuvo sus dificultades debido al cambio de modalidad y por el tiempo de ejecución de la propuesta. El tema que se trabajó fue ejecutado de manera interdisciplinar para propiciar un espacio de diversidad y fortalecer espacios dialógicos entre áreas de conocimiento.

De la misma forma, la aplicación y desarrollo de la propuesta demuestra que los estudiantes se interesan en contenidos que nacen de su experiencia; sin embargo, existen excepciones que tienen otros temas de interés. Por esto, durante la aplicación de la propuesta los estudiantes tuvieron un proceso relacional entre ellos, es decir, algunos no se conocían porque vinieron de distintas escuelas y los espacios que se formaron ayudaron a generar ambientes de



convivencia, diálogo y reflexión para entender al otro. En la educación es indispensable estos momentos debido a que los alumnos conviven la mayor parte del tiempo juntos y algunas veces saben no quién está a su lado.

Además, los resultados arrojan una sucesión de momentos, es decir, los alumnos al inicio se presentaban resistentes ante las tareas, pero conforme pasaban las fases, mostraban interés por conocer a los demás. Ellos desarrollaron las actividades a partir de la experiencia individual y colectiva, donde descubren un sin número de hallazgos desde la parte relacional, social y académica. Los mismos indican que este tipo de propuestas necesitan ser aplicadas en diferentes espacios de la clase para que así los estudiantes tengan la oportunidad de pensar y repensar acerca de ellos. Estos procesos deben tener un tiempo de aplicación prolongado, con el fin de que comprendan el impacto en la comunidad educativa.



Conclusiones

Los planteamientos teóricos nos ayudaron a reflexionar sobre las nociones de la educación y su praxis dentro del aula. De este modo, la reflexión a la que llegamos es que la reconfiguración debe ser desde una mirada macro para que encamine todo este proceso educativo. Muchos autores critican, no solo la forma en que el docente realiza su clase, sino también como los estatutos generales son cuestiones sistémicas y de jerarquización. En estas formas de abordar la educación existe una forma de poder que no responde a las necesidades pedagógicas que tienen los alumnos.

En el segundo capítulo, se utilizan los temas sobre la escuela y la educación que han sido reflexionados solo por expertos; sin embargo, se construye una propuesta desde las perspectivas desde los sujetos educativos y de esta forma se pudo rescatar los pensamientos que parten de la experiencia. Como primer punto, dentro de la investigación fue enriquecedor la intervención por medio del refuerzo académico, porque por medio de esto se conoció las dificultades presentes en el aula con respecto a la escritura y comprender la concepción de los estudiantes frente a temas de su interés. Por otro lado, desde la perspectiva de los padres, madres de familia o representantes legales, se conoció la concepción de ellos frente a la educación que recibieron, que rescatarían de ella, la importancia de que estos elementos se reproduzcan en la formación actual y que les gustaría que sus representados aprendieran.



De este modo, se puede abordar que las familias reflejan aún rasgos preconcebidos de una educación conductista y memorista porque así se aprendía en sus tiempos. Estas formas de pensamiento estructurado sirven como patrón en la formación esperada que proyectan en sus hijos, esto se muestra en la práctica educativa. Además, se puede decir que por la crisis económica, los padres no pueden estar al pendiente del desarrollo de la enseñanza aprendizaje que tienen sus hijos, es decir, no conocían en su mayoría las falencias y necesidades educativas que tenían los alumnos. Seguidamente, se conoció la perspectiva del docente frente a los mismos temas, donde se rescata que la educación busca producir graduados en papel que no han desarrollado aprendizaje académico ni aprendizajes para la vida. Los estudiantes, en la actualidad, frecuentemente solo buscan cumplir actividades para pasar de año y no hay un proceso de crecimiento personal, no se plantean metas a futuro. Desde esta intervención se puede decir que el enfoque decolonial plantea nuevas formas de diálogo, donde salen a relucir la experiencia del ser, para generar un saber individualizado.

La propuesta pedagógica desde un enfoque decolonial es necesaria en la práctica educativa cotidiana, es decir, estas aportan en el desarrollo de habilidades comunicativas, reflexivas, cognitivas e interpersonales debido que los estudiantes, mediante su propia experiencia, pueden definir y concebir su conocimiento. Es por esto que las actividades que permitan desarrollar el ser, hacer, pensar y saber desarrollan las competencias para la vida e identidad de una persona. Por otro lado, el planteamiento de las actividades en la propuesta muestra que existe un desconocimiento de la historia familiar, que abarca una la falta de



comunicación familiar hasta el desconocimiento del tema. La actividad permitió conocer la diversidad que existe en el aula, desde las creencias, religión, lugar de procedencia y tradiciones que posee cada estudiante en su contexto. Desde esta idea, se fomenta el conocer al otro desde su realidad. Secundando esta idea, se puede hablar de estos temas trabajando, al mismo tiempo, sobre una escritura fluida, porque el tema nace de la experiencia, por ende, el alumno tiene la facilidad de expresar aquello que domina y quiere dar a conocer. El transversalizar el enfoque decolonial permite rescatar la historia y que esta sea repensada desde la realidad concreta, en lugar de reproducir ideas preconcebidas.

La educación en clave decolonial es un proceso que lleva tiempo, porque se trabaja en un proceso de repensar y cuestionar la cotidianidad. Es importante para el desarrollo de este abordaje hacer una introspección individual para luego consolidar saberes colectivos. Es por ello que cuando se realizó la propuesta la principal limitación fue el tiempo. Sin embargo, el desarrollo de la propuesta pedagógica propició espacios dialógicos donde algunos se identificaron con sus familias para repensar su propia identidad, aunque para otros es un tema pendiente en sus vidas.

Nuestro camino investigativo nos ayudó a dar respuesta a nuestra pregunta de investigación, pero es fundamental cuestionar en que magnitud se logró responder a la misma. A partir de lo experimentado, nos dimos cuenta que es esencial tener conocimiento sobre lo decolonial y entender cuál es su relación con lo pedagógico. Esto es necesario para poder



implementarlo dentro del aula de clases. Sin embargo, los docentes que guían este proceso en las aulas, no siempre tienen una noción definida sobre cómo se lleva a cabo este enfoque en la educación. Además, el rol del docente tiene ciertas cuestiones determinadas que se vuelven cotidianas y naturales. Es indispensable considerar que las funciones del docente en la clase son primordiales para propiciar la reestructuración de pensamiento en la enseñanza de la escritura.

Dentro de la presente investigación, la primera limitante fue el cambio de modalidad de virtual a presencial y viceversa, debido a que existió momentos en los que por la incertidumbre no se tenían clases. Sumado a eso, los estudiantes no tenían docente de lengua y literatura, lo que dificultó aún más nuestro proceso investigativo. La transformación que tuvo la educación mostró varias diferencias entre las modalidades, por ejemplo, por zoom no se visibiliza necesidades educativas como en la escritura, en cambio en la escuela esas necesidades eran muy notorias.

Por otro lado, las reflexiones en clave decolonial, en cuanto a las perspectivas de los padres de familia, dejan entrever ciertas contradicciones. Recordemos que la pedagogía decolonial propone que se considere los puntos de vista de los padres de familia en la co-construcción de una propuesta educativa. Sin embargo, los padres de familia y representantes mencionan que en la escuela actual debe regir aquellas formas educativas catalogadas como tradicionales; por ejemplo, la memorización y repetición para aprender. Sin embargo, la pedagogía decolonial habla de re-pensar, re-construir y reflexionar para generar un conocimiento nuevo mediante la experiencia. Entonces, la interrogante es ¿cómo se implementa una pedagogía



decolonial en las aulas si los padres de familia aún tienen ideas arraigadas en una educación basada en la memorización? Es por eso, que esta idea no solo se debe trabajar dentro del aula, sino integrar a las comunidades educativas de forma más amplia. Debido a que muchos de padres, madres de familia necesitan conocer acerca de estas formas de pensamiento. Las posibles causas de estos pensamientos se deben al analfabetismo que aún existe en miembros de la comunidad educativa, a la falta de información sobre el tema y la no vinculación a la escuela. Es por esto, que para fomentar este cambio es trascendental construir desde la escuela una verdadera comunidad de aprendizaje, particularmente en los lugares menos favorecidos del sistema escolar.

La propuesta decolonial permite formar seres humanos con conocimientos que parten de la reflexión y la experiencia, pero es necesario expandir este enfoque a las demás áreas del conocimiento. Se puede transversalizar con la asignatura de Estudios Sociales debido a que esta trae consigo temas de historia universal y nacional, en la que se puede trabajar un análisis reflexivo desde los conquistados y no necesariamente desde la conquista. Esto permitiría tocar temas desde otra visión no eurocentrista, pero requiere una revisión curricular más profunda y de debate social más amplio. También, se puede vincular en la asignatura de educación cultural y artística a temas sobre saberes ancestrales en cuanto a cultura y tradición de los pueblos ecuatorianos y latinoamericanos. La idea es que esta propuesta decolonial se transversalice y se contextualice en la mayoría de las materias, porque de esa forma su impacto es mayor en la formación de pensamiento crítico de los estudiantes y, sobre todo, propicia espacios de diálogo y reflexión que permiten conocer lo nuestro y al otro. Desde nuestra perspectiva, consideramos que



todavía tenemos mucho que descubrir en torno a la aplicación de la pedagogía decolonial, pero con esta investigación quisimos plasmar algunas ideas que nos abran este nuevo camino hacia la reflexión sobre la práctica docente.

Referencias Bibliográficas

- Amaya, A., Castro, A., Ciriza, A., Rueda, E., Mota, A., Orjuela, L., Escobar G., Semeraro, G., Villavicencio, S., Grueso, D., Hernández, A., Larrea, A., Zamora, K., Castillo, A & Barreto, L. (2018). *Modernidad, colonialismo y emancipación en América Latina*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Ávila, D. (2014). Pedagogías decoloniales. *Alteridad Revista de Educación*, 9 (1), 66-70.
<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/8357/1/Pedagog%c3%adas%20decoloniales.pdf>
- Aguer, B. (2014). *Cartografías del Poder y descolonialidad*. Buenos Aires: Del Siglo
- Alabarces, P.; Añón, V. (2016). Subalternidad, pos-decolonialidad y cultura popular: nuevas navegaciones en tiempos nacional-populares. *En Memoria Académica. Versión* (37), 13-22
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9876/pr.9876.pdf
- Argüello, A., Urbina, J., Ordoñez, J. & Pérez, D. (2015). *Educación, sociedad e*



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN

interculturalidad: Diálogos desde la comprensión y acción educativa en América Latina

(pp.88-137). Ediciones USTA

Argüello, A. (2016). Pedagogía decolonial: hacia una comprensión/acción educativa en las sociedades emergentes. Gómez, J. (Comp.). *Educación, sociedad e interculturalidad: diálogos desde la comprensión y acción educativa en América Latina*. Bogotá: Vicerrectoría de Universidad Abierta ya Distancia, 87-135.

Argüello, A. (2016). Pedagogía mixe: contribuciones para una filosofía (decolonial) de la educación desde las Américas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 429-447.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400023>

Arias, M., Pedrozo, Z & Ortiz, A. (2018). Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. *Revista nuestraAmérica*, 6(12), 195-222.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6511175>

Banerjee, I. (2014). Mundos convergentes: Género, subalternidad, poscolonialismo. *La ventana. Revista de estudios de género*, 5(39), 07-38.
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362014000100003&lng=es&tlng=es.](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362014000100003&lng=es&tlng=es)

Baptista, P., Fernández, C., & Hernández, R. (2010). *Metodología de la Investigación*. Editorial McGraw Hill.

Comenio, A. (1998). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN

- Currículo Nacional de Educación. (2016). Currículo Nacional de Educación Obligatoria.
file:///home/chronos/u-158053e58948e4a43ad25e4620bd0808eb4b396a/MyFiles/Downloads/Currículo1.pdf
- Díaz, A. & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructiva*. McGraw Hill.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2 (7),162-167
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>
- Díaz, V. (2017). El pensamiento decolonial: una apuesta hacia los saberes ancestrales para la construcción de la identidad latinoamericana. *Actualidades Pedagógicas*, 5 (70), 125-145. <https://doi.org/10.19052/ap.4177>
- Erazo, R. (2020). Construcción de una pedagogía decolonial... una urgente acción humana. *Revista Historia de la Educación Colombiana: RHEC*, 24(24), 1-1. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7788884>
- Evertson, C., & Merlin, G. (2008). La observación como indagación y método. *Métodos cuantitativos aplicados* 2, 174-188. <https://es.scribd.com/doc/112129486/Evertson-observacion-como-indagacion-metodo>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Editores S.A. de S. V.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- Gaona, S. & Reyes, J. (2021). Complejidad, transdisciplinariedad y pedagogía decolonial.



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN

- Bases epistémicas para una reforma curricular educativa. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (14), 228-256.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.5205225>
- García, E. A. (2012). América Latina y la experiencia postcolonial: identidad subalterna y límites de la subversión epistémica. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, (43), 1-37. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Espana/ielat/20161221042151/pdf_13
- Gareis, I. (2005). Identidades latinoamericanas frente al colonialismo. Una apreciación histórico-antropológica: Introducción al dossier. *Indiana*, 22, 9-18.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=247018075001>
- Guevara, G., Verdesoto, A & Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163-173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- Gurminder, K. (2014) Diálogos poscoloniales y decoloniales. *Estudios poscoloniales*, 17:2, 115-121. 10.1080/13688790.2014.966414
- Hamui, A & Varela, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2 (5),55-60. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733230009>
- Higuera, É. (2014). Negación del ser para el reconocimiento del otro. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 17, 139-158.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846098008>
- James, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN

posibilidades. *Tabula rasa*, (13), 217-233.

<http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n13/n13a09.pdf>

Jiménez, A. & Robles, F. (2016). Las estrategias didácticas y su papel en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. *Educateconciencia*, 9(10), 106–113.

<https://tecnocientifica.com.mx/educateconciencia/index.php/revistaeducate/article/view/218>

Kitzinger, J. (1995). *Qualitative research. Introducing focus groups*. BMJ: British medical journal, 311(7000), 299

Lander, E. (1998). *Eurocentrismo y colonialismo en el pensamiento social latinoamericano*.

CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 87-96.

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf> U

Martínez, B. (2019). Saberes y educación desde un proyecto decolonial: hacia una pedagogía de la incomodidad. *Revista Educación Y Pedagogía*, 26(67-68), 165–180.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/340180>

Mendoza, A & Cantero, S. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura: aspectos epistemológicos*. Madrid: Pearson Education.

Mendoza A. (1998). Marco para una Didáctica de la Lengua y la Literatura en la formación de profesores. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 10, 233.

<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9898110233A>

Méndez, J. (2021). *La pedagogía decolonial y los desafíos de la colonialidad del*



saber: una propuesta epistémica. Editorial Universitaria Abya-Yala

Méndez, J. (2021). Aportes para una pedagogía decolonial. *Utopía y praxis latinoamericana*:

Revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social, 95, 153-159.

file:///home/chronos/u-

158053e58948e4a43ad25e4620bd0808eb4b396a/MyFiles/Downloads/Dialnet-

UniversidadCiudadaniaEInterculturalidad-8040439%20(1)

Mendez, J. & Salinas, S (2021). Complejidad, transdisciplinariedad y pedagogía decolonial.

Bases epistémicas para una reforma curricular educativa. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 14, 228-

256. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5205225>

Miguélez, M. (2004). *Los grupos focales de discusión como método de investigación*.

Heterotopía, 26, 59-72.

Mignolo, W. (2008) La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un

caso. *Tabula Rasa*. 8.

Monereo, C., Cartello, M., Clariana, M., Palma, M. & Pérez, L (1994). *Estrategias de*

enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Graó.

Barcelona; España

Montanero, M. (2019). *Didáctica general: planificación y práctica en la enseñanza*

primaria. Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones C/ Caldereros, 2 -

Planta 3ª. 10071 Cáceres (España).



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN

https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/200108/Didactica_general.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Mota, J. (2015). Educación popular e pensamiento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda. [tesis doctoral, Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação]. Repositorio UPFA.
<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8383>
- Ocaña, A., López, M, & Conedo, Z. (2018). Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. *Revista nuestraAmérica*, 6(12), 195-222.
- Ocaña, A. (2017). *Decolonizar la educación: pedagogía, currículo y didáctica decoloniales*. Editorial Académica Española.
https://www.academia.edu/33877054/Libro_Decolonizar_la_Educacion_Pedagogia_Curriculo_y_Didactica_Decoloniales
- Ortiz, L (2015). Prácticas restaurativas para la resolución de conflictos en el colegio superior americano de Bogotá. [tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás]. Repositorio Universidad Santo Tomas.
<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/2539/2016marguiortiz.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Peña, J. (2018). Teacher Transformation from Complex Thinking. Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo. *Revista Scientific*, 3, 211- 230.
<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.7.11.211-230>



Restrepo, E. & Arias, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, categorías y cuestionamientos*.

Editorial Universidad del Cauca.

Rivera, S. (2010). *Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Ch'ixinakax utxiwa*.

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. ECOE.

Walsh, C. (2006). *Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo*".
En: Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: la nación en el mundo Andino. 8 27-43. Quito: Academia de la Latinidad.

Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad. *Perspectivas Críticas y políticas*.
Visao Global, Joacaba, 15 (1-2), 61-74.

Walsh, C (2014). *Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial*. Bogotá: Norma.

Zapata, C. (2018). El giro decolonial. Consideraciones críticas desde América Latina.
Pléyade (Santiago), (21), 49-71. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-36962018000100049>

Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Sáenz, J., & Álvarez, A. (2003).
Pedagogía y epistemología. Cooperativa editorial magisterio.



Anexos

Anexo 1: Propuesta

La familia es el primer espacio que nos permite crear una identidad, cada una de las personas tiene una historia que contar. Es por ello que, en nuestra propuesta se trabajó con la temática de: “la diversidad en mi escuela” con la intención de que los estudiantes comprendan su realidad y la de los otros. Por un lado, se propone el desarrollo de la misma en 4 fases: Fase 1. Reconocimiento; Fase 2: Construyendo nuestra historia familiar; Fase 3: Escribiendo lo que aprendí de mi comunidad y mi familia; Fase 4: Evaluación. Cada una de ellas tiene un propósito, aunque el objetivo general es propiciar formas de pensamiento individual y colectivo a partir de sus historias familiares, aplicando estrategias didácticas vinculadas a la expresión escrita con la finalidad de conocer la diversidad entre su comunidad escolar y sus familias.

El diseño de la propuesta está establecido de acuerdo al contexto de los estudiantes y sus necesidades educativas. Por esta razón, además de trabajar la diversidad también empleamos estrategias que potencien la expresión escrita.

Objetivo general

- Propiciar formas de pensamiento individual y colectivo a partir de sus historias familiares, aplicando estrategias didácticas vinculadas a la expresión escrita con la finalidad de conocer la diversidad entre su comunidad escolar y sus familias.



Objetivos específicos

- Investigar acerca de su familia para conocer su diversidad familiar.
- Reconocer sus individualidades sobre su diversidad familiar para luego hacerlas colectivas.
- Usar estrategias de sistematización de información para la creación de textos (reseña)
- Producir ideas para la construcción de párrafos
- Crear textos que resalten la opinión de los estudiantes sobre el tema de la diversidad familiar.

Metodología didáctica

La metodología didáctica concreta las acciones que se harán en clase para conseguir transmitir el conocimiento, fomentar la participación y busca alcanzar un aprendizaje más profundo. Para la propuesta, se emplearon varias metodologías debido a las fases. En primera instancia se emplea el aula invertida debido a la investigación familiar preliminar que se requiere para conocer el contexto del estudiante, para que traiga consigo su conocimiento personal acerca de su historia. También, se usan metodologías activas de aprendizaje debido a que son procesos interactivos de enseñanza-aprendizaje fundamentados en la comunicación activa y en la interconexión entre el profesorado, los estudiantes y el material didáctico. Las metodologías que se aplican se apegan a los objetivos que presenta la propuesta.

Estrategias didácticas



Las estrategias didácticas son entendidas como el camino que contribuye a lograr los objetivos de aprendizaje. Es decir, son los recursos empleados que utilizan los docentes para llegar a los propósitos planteados. Para nuestra propuesta se emplearon recursos de acuerdo al contexto del aula, en este caso son actividades que se adapten a las necesidades de los estudiantes. Por ejemplo, la mayoría de ellos no se conocen debido a la virtualidad, en efecto hay actividades donde deben conversar y compartir información, aunque también hay actividades a nivel individual porque es importante para asumir responsabilidades y además conocerse a nivel académico,

Destrezas a desarrollar:

Lengua y literatura

LL.4.4.1. Escribir textos académicos con manejo de su estructura básica, y sustentar las ideas con razones y ejemplos organizados de manera jerárquica. **(LL.4.4.1.)**

LL.4.4.3. Usar estrategias y procesos de pensamiento que apoyen la escritura de diferentes tipos de textos académicos.

LL.4.4.4. Autorregular la escritura de textos periodísticos y académicos con la selección y aplicación de variadas técnicas y recursos.

Estudios Sociales



CS.4.1.1. Reconocer el estudio de la Historia como conocimiento esencial para entender nuestro pasado y nuestra identidad y para comprender cómo influyen en el mundo en que vivimos.

Criterios de evaluación:

Lengua y Literatura

CE.LL.4.7. Produce diferentes tipos de textos académicos (reseñas) con coherencia y cohesión, autorregulando la escritura mediante la aplicación del proceso de producción, el uso de estrategias y procesos de pensamiento, matizando y precisando significados, recursos y materiales, incluidas las TIC. **(CE.LL.4.7.)**

Estudios Sociales

CE.CS.4.1. Analiza y utiliza los conceptos de “historia y trabajo”, como herramientas teóricas en función de comprender el proceso de producción y reproducción de la cultura material y simbólica de los pueblos americanos y de la humanidad. **(CE.CS.4.1.)**

Evaluación escala de likert

Para el proceso de evaluación de la propuesta se plantea como técnica la escala de Likert. Esta se utiliza para cuestionar a una persona sobre su nivel de acuerdo o desacuerdo. Tiene como finalidad, medir reacciones, actitudes y comportamientos de una persona. El instrumento son las



escalas de frecuencia. Los apartados de la escala se formulan a partir de respuestas que surgen a lo largo de la aplicación de la propuesta por parte de los involucrados.

Duración

Fase	Duración
Fase 1: Reconocimiento	45 minutos
Fase 2: Construyendo nuestra historia familiar	45 minutos
Fase 3: Escribiendo lo que aprendí de mi comunidad y familia	60 minutos
Fase 4: Evaluación	30 minutos

Desarrollo de la propuesta

Tema: La Diversidad en mi escuela

Fase 1. Reconocimiento

Esta fase tiene como finalidad reconocer la historia familiar, en cuanto a las creencias, procedencia, religión, cultura y tradiciones que posee cada estudiante. Esta información se recopiló por medio de una ficha de información. Después, de este reconocimiento individual, los estudiantes conocerán la historia de cada compañero y crearán murales con oraciones que contengan todos sus elementos.



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN

Objetivo de clase: Reconocer la historia familiar a través de información recopilada para la creación de murales.

Indicador de logro: Plasma oraciones con coherencia y cohesión a partir del reconocimiento individual y colectivo de la historia familiar.

Planificación de clase

Anticipación	Desarrollo	Consolidación
<p>1. Conversando e intercambiando sobre mi familia.</p> <p>Hacer un ruedo dentro o fuera del aula para compartir la información de todos los estudiantes.</p>	<p>2. Mural: reconociendo de dónde vengo y viene mi comunidad.</p> <p>En esta parte de la clase los estudiantes tendrán 3 cartulina cada una de ellas tendrán diferentes temáticas; la primera información personal; la segunda información sobre la familia; la tercera información sobre la historia de mi compañero.</p>	<p>3. Explorando mi comunidad.</p> <p>Finalmente, los estudiantes revisarán y leerán lo que se diseñó en los murales.</p>
<p>Recursos: fichas de información y fotografías</p>	<p>Recursos: cartulinas y marcadores.</p>	<p>Recursos: talento humano</p>

Fase 2: Construyendo nuestra historia familiar



Durante esta fase se desarrolla una sistematización de la información que anteriormente se reconoció. Con esta información se construirá un árbol genealógico individual este consiste en clasificar la información entre abuelos, padres y estudiantes. También, se reducirá las tradiciones que tiene cada familia. Después, los estudiantes mezclarán esta información para buscar las diferencias, semejanzas y nuevas tradiciones en diferentes grupos de trabajo. A cada grupo de trabajo se le asignará el tema a buscar en este caso: abuelos, padres y estudiantes. Para luego construir párrafos que expliquen la sistematización de la información.

Objetivo de clase: Reflexionar acerca de la historia familiar colectiva identificando semejanzas y diferencias para plasmarlas en párrafos reflexivos.

Indicador de logro: Crea párrafos reflexivos manteniendo la idea central que presenta la información recolectada según el tema asignado.

Planificación de clase

Anticipación	Construcción	Consolidación
---------------------	---------------------	----------------------



<p>1. Árbol genealógico con la sistematización de información</p> <p>Cada estudiante deberá organizar su información en mapas mentales y organizadores gráficos con el fin de luego compartirla</p>	<p>2. Identificándome con el otro.</p> <p>En esta parte de la clase los estudiantes se reunirán en grupos de trabajo, la idea es que cada grupo determine similitudes y armen un árbol genealógico grupal, para ello deben realizar un pequeño escrito que apoye la organización del árbol genealógico.</p>	<p>3. Compartiendo con la clase.</p> <p>Todos los grupos deberán presentar cuáles fueron las similitudes entre sus familias. Es decir, describir el árbol genealógico y leer sus escritos.</p>
<p>Recursos: hojas, papel, esferos, lápiz, borrador e imágenes.</p>	<p>Recursos: hojas, papel, esferos, lápiz, borrador e imágenes</p>	<p>Recursos: talento humano.</p>

Fase 3: Escribiendo lo que aprendí de mi comunidad y familia.

Esta fase consiste en recordar lo trabajado en las clases anteriores, con la finalidad de que puedan escribir sobre lo que desarrollaron en este tiempo. Es decir, se trabaja sobre las ideas que tienen y por medio de la escritura reflexionan sobre sus individualidades y la de su comunidad.

Objetivo de clase: Repensar sobre la diversidad de su aula y su familia para construir una reseña.

Indicador de logro: Escribe una reseña sobre su familia y su comunidad a partir de lo aprendido en las clases anteriores.


Planificación de clase

Anticipación	Construcción	Consolidación
1. Primero los estudiantes recordarán sobre cómo elaborar una reseña, luego realizarán una lluvia de ideas de las clases anteriores y sobre lo que aprendieron.	2. Con la lluvia de ideas elaborada procederán a escribir una breve reseña de lo que aprendieron sobre su familia y su comunidad (compañeros).	3. Todos los estudiantes compartirán sus reseñas con la clase.
Recursos: Cuadernos, lápices, esferos, borradores.	Recursos: Cuadernos, lápices, esferos,	Recursos: talento humano

Fase 4: Evaluación

En esta fase se aplicará la escala de likert, con la intención de conocer la opinión de los estudiantes sobre el desarrollo de las clases. Además, se arma un grupo focal general con los alumnos para que nos cuenten novedades o detalles sobre las actividades aplicadas. Toda esta fase es a modo de cierre de lo realizado.

Anexo 2: Escala de Evaluación de la Propuesta

Evaluación

Integrantes del grupo: _____



Lea el enunciado y escoja la respuesta pintando el cuadro.

1. La actividad de llenar la ficha informativa ayudó a conocer acerca de su familia y sus antepasados

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	--------------------------------	------------	-----------------------

2. La actividad le permite conocer acerca de su historia familiar

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	--------------------------------	------------	-----------------------

3. La actividad de escribir su información personal, la de su familia y la de su compañero permitió que usted conozca más sobre sus compañeros de clase

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	--------------------------------	------------	-----------------------

4. Es necesario respetar el pensamiento y la procedencia del otro.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	--------------------------------	------------	-----------------------



5. Escribir acerca de temas personales como en este caso la historia familiar ayuda a que mi escritura sea fluida.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	--------------------------------	------------	-----------------------

6. Cree que las actividades fueron fáciles y se comprendieron

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	--------------------------------	------------	-----------------------

Anexo 3: Guía de Preguntas para la Entrevista al Tutor Profesional

1. Desde su experiencia ¿Qué concepción tiene sobre la educación actual? y ¿cómo ha sido el proceso en el aula?
2. ¿Cuál sería su aula, escuela, espacio ideal para llevar a cabo sus prácticas docentes?
3. ¿Qué le impide llevar a cabo estas aspiraciones, a nivel personal y profesional?
4. ¿Cómo son las relaciones en el aula, a partir de las singularidades y peculiaridades de los estudiantes y usted como docente?
5. ¿Cómo lleva la relación con los padres de familia o representantes?
6. Desde lo curricular ¿cómo elige las destrezas para cada semana de clases, sabiendo que no se está trabajando con las planificaciones micro curriculares?
7. ¿Qué temas con frecuencia se usa para transversalizar contenidos?
8. ¿Cómo se siente con el nuevo cambio educativo y las nuevas barreras que se han creado por la crisis mundial?



Anexo 4: Guía de Preguntas para la Entrevista a los Padres de Familia o Representantes

1. ¿Qué concepción o sentir tiene sobre la educación de su representado?
2. ¿Qué le gustaría que mejorara en la educación?
3. ¿Cuáles de las cosas que se hacían antes en la educación cree que deberían adaptarse a la educación de ahora?
4. ¿Usted ha tenido la oportunidad de presenciar alguna clase de su representado? ¿Cómo fue esa experiencia? O ¿Por qué no ha tenido la oportunidad?
5. ¿Cómo ha sido el involucramiento de usted en la educación de su representado?
6. ¿Qué le gustaría que aprenda su hijo?
7. ¿Qué dificultades ha presentado su representado en el área de lengua y literatura?
8. ¿Cómo ha sido la relación entre la docente, el alumno y usted?
9. ¿Según su perspectiva los contenidos que se abordan en la escuela son significativos para la vida de su representado?
10. ¿Qué opinión tiene sobre la enseñanza de los conocimientos ancestrales?



CLÁUSULA DE LICENCIA Y AUTORIZACIÓN PARA PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL

Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

Carrera de: Educación Básica

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua y Literatura |

Yo, Liliana Estefanía Mejía Arias, en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial "[Propuesta pedagógica para reforzar la expresión escrita desde un enfoque decolonial]", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNAE para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Azogues, 14 de abril del 2022

A handwritten signature in blue ink, which appears to read "Liliana Mejía Arias", is written over a light blue horizontal line.

Liliana Estefanía Mejía Arias

C.I:0107968273



**UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN**



**UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN**

**CLÁUSULA DE LICENCIA Y AUTORIZACIÓN PARA PUBLICACIÓN
EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL**

Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

Carrera de: Educación Básica

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua y Literatura

Yo, Gabriela Lizbeth Peralta Alvarracín en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial "Propuesta pedagógica para reforzar la expresión escrita desde un enfoque decolonial" de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNAE para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Azogues, 14 de abril de 2022

Gabriela Lizbeth Peralta Alvarracín

C.I. 0106857816



CLÁUSULA DE PROPIEDAD INTELECTUAL

Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

Carrera de: Educación Básica

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua y Literatura |

Yo, Liliana Estefania Mejia Arias, autora del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial [Propuesta pedagógica para reforzar la expresión escrita desde un enfoque decolonial], certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Azogues, 14 de abril del 2022



Liliana Estefania Mejia Arias

C.I: 0107968273 |



CLÁUSULA DE PROPIEDAD INTELECTUAL

Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

Carrera de: Educación Básica

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua y Literatura

Yo, Gabriela Lizbeth Peralta Alvarracín autora del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial "Propuesta pedagógica para reforzar la expresión escrita desde un enfoque decolonial", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Azogues, 14 de abril de 2022

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Gabriela Peralta".

Gabriela Lizbeth Peralta Alvarracín

C.I.:0106857816



CERTIFICADO DEL TUTOR

Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

Carrera de: Educación Básica

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua y Literatura |

Yo, **Luis Mauricio Bustamante Fajardo**, tutor del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial denominado ["Propuesta pedagógica para reforzar la expresión escrita desde un enfoque decolonial"] perteneciente a los estudiantes: **Liliana Estefanía Mejía Arias** con C.I. 0107968273, **Gabriela Lizbeth Peralta Alvarracín** con C.I. 0106857816. Doy fe de haber guiado y aprobado el Trabajo de Integración Curricular. También informo que el trabajo fue revisado con la herramienta de prevención de plagio donde reportó el 2 % de coincidencia en fuentes de internet, apegándose a la normativa académica vigente de la Universidad.

Azogues, 14 de abril de 2022



Luis Mauricio Bustamante Fajardo

C.I: 1714136692