

ESES-Vol.4. N1. 008

El pensamiento crítico en la formación inicial docente: perspectivas desde la pedagogía descolonizadora en la Escuela Superior de Formación de Maestros Enrique Finot

Critical Thinking in Initial Teacher Education: Perspectives from Decolonizing Pedagogy at the Enrique Finot Teacher Training College

Autor:

Ericka Susana Brañez Martínez
Universidad Pedagógica
Santa Cruz– Bolivia

erickasusan2022@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-8746-028X>

Autor de correspondencia: *Ericka Susana Brañez Martínez*, erickasusan2022@gmail.com

Recepción: 25-febrero-2026 **Aceptación:** 21-marzo-2026 **Publicación:** 27-abril-2026

Cómo citar este artículo:

Brañez Martínez, E. S. (2026). El pensamiento crítico en la formación inicial docente: perspectivas desde la pedagogía descolonizadora en la Escuela Superior de Formación de Maestros Enrique Finot. Sage Sphere Higher Education, 4(1), 1-14. <https://doi.org/10.63688/t7027j48>

© 2026; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>) que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que la obra original sea correctamente citada.

DOI: <https://doi.org/10.63688/t7027j48>



RESUMEN

El presente artículo representa un análisis respecto a la importancia del fortalecimiento del pensamiento crítico en la formación académica de los estudiantes de la Escuela Superior de Formación de Maestros Enrique Finot, a partir de un enfoque descolonizador de la pedagogía. El proceso de investigación se realizó con un diseño metodológico decolonial y la investigación acción participativa, priorizando el diálogo con los actores involucrados, los saberes locales.

Se identificó que aún persiste la práctica educativa tradicional que prioriza la memorización y reproducción acrítica de contenidos sin un análisis y articulación con la realidad. La implementación de estrategias pedagógicas con enfoque crítico y decolonial evidenció transformaciones de gran impacto fortaleciendo la capacidad de argumentación, análisis, reflexión propositiva de forma responsable como avance de la autoformación encaminados a un aprendizaje más contextualizado. A manera de conclusión, se puede decir que el fortalecimiento del pensamiento crítico desde una perspectiva decolonial es una práctica emancipadora, también un recurso académico que contribuye al compromiso en la formación profesional con conciencia social hacia la transformación de la realidad.

Palabras clave: pensamiento crítico, educación intercultural, formación docente, pedagogía descolonizadora, metodología decolonial.

ABSTRACT

This article presents an analysis of the importance of strengthening critical thinking in the academic training of students at the Enrique Finot Higher Teacher Training School, based on a decolonizing approach to pedagogy. It begins by problematizing traditional educational practices that prioritize the memorization and uncritical reproduction of content without analysis or connection to reality. The research process employed a decolonial methodological design and participatory action research, prioritizing dialogue with stakeholders and incorporating local knowledge. The implementation of pedagogical strategies with a critical and decolonial focus demonstrated significant transformations, strengthening students' capacity for argumentation, analysis, and responsible, proactive reflection, thus advancing self-directed learning and fostering a more contextualized approach. In conclusion, it can be said that strengthening critical thinking from a decolonial perspective is an emancipatory practice and an academic resource that contributes to a commitment to professional training with social awareness aimed at transforming reality.

Keywords: critical thinking, intercultural education, teacher training, decolonizing pedagogy, decolonial methodology.



1. INTRODUCCIÓN

La formación inicial de maestros constituye uno de los pilares fundamentales para la transformación educativa en América Latina, especialmente en contextos donde persisten prácticas pedagógicas tradicionales marcadas por la reproducción mecánica del conocimiento y la limitada problematización de la realidad social. En Bolivia, las Escuelas Superiores de Formación de Maestros enfrentan el desafío de fortalecer procesos formativos orientados al desarrollo del pensamiento crítico, superando la colonialidad del saber que históricamente ha condicionado la educación superior y la producción de conocimientos (Constituyente, 2009; Rodríguez-Cruz, 2021).

El pensamiento crítico no se reduce únicamente a la capacidad de cuestionar contenidos académicos, sino que implica la construcción de una conciencia reflexiva, argumentativa y transformadora que permita al futuro docente asumir una posición activa frente a los problemas sociales, culturales y educativos de su contexto. Bezanilla-Albisua et al. (2018) sostienen que el pensamiento crítico en el ámbito universitario fortalece la capacidad de análisis, la toma de decisiones y la resolución de problemas complejos, consolidándose como una competencia esencial para la formación profesional.

Desde la pedagogía crítica, Freire (1987) plantea que la educación debe abandonar el modelo bancario de transmisión pasiva de conocimientos para convertirse en un proceso liberador, donde el estudiante participe activamente en la construcción del saber. Esta perspectiva cobra especial relevancia en la formación docente, ya que los futuros maestros no solo aprenden contenidos, sino también formas de comprender y transformar la realidad educativa. En esta misma línea, Alcántara Infantes et al. (2025) afirman que la pedagogía crítica representa un desafío necesario para la educación superior, al promover prácticas formativas más participativas, reflexivas y emancipadoras.

La colonialidad del saber continúa manifestándose en la supremacía de epistemologías eurocéntricas que invisibilizan los saberes locales, comunitarios e interculturales. Rodríguez-Cruz (2021) explica que esta dominación epistemológica limita la construcción de procesos educativos verdaderamente inclusivos, particularmente en contextos interculturales donde los conocimientos ancestrales y las experiencias comunitarias deben ocupar un lugar central. De igual manera, De la Garza (2021) señala que la crítica de la razón neocolonial exige



desmontar privilegios epistémicos y reconocer la legitimidad de otras formas de producción de conocimiento.

En Bolivia, la Constitución Política del Estado Plurinacional reconoce la diversidad cultural y la necesidad de una educación intracultural, intercultural y plurilingüe, orientada a la construcción de una sociedad más justa y equitativa (Constituyente, 2009). Sin embargo, en la práctica educativa todavía persisten metodologías centradas en la memorización, la repetición y la evaluación tradicional, limitando el desarrollo de procesos de autoformación crítica en los estudiantes.

Novoa Seminario y Carrión Barco (2021) sostienen que el fortalecimiento del pensamiento crítico en la formación inicial docente permite superar visiones pasivas del aprendizaje y favorece la construcción de una práctica pedagógica más consciente y contextualizada. Asimismo, Soto-Uriol et al. (2023) destacan que enseñar desde el pensamiento crítico representa uno de los mayores retos actuales para el ejercicio docente, ya que exige transformar no solo contenidos, sino también relaciones pedagógicas, metodologías y formas de participación en el aula.

La pedagogía descolonizadora surge como una alternativa que permite resignificar la formación académica desde los saberes propios, el diálogo intercultural y la participación colectiva. Martínez Quinteros et al. (2025) señalan que una pedagogía crítica y transformadora permite vincular la educación con la realidad social de los estudiantes, fortaleciendo procesos de reflexión responsable y compromiso comunitario. En este sentido, la formación docente debe orientarse no solo a la adquisición de competencias técnicas, sino también al desarrollo de una conciencia ética, social y política.

En la Escuela Superior de Formación de Maestros Enrique Finot, esta problemática adquiere especial relevancia debido a la necesidad de consolidar procesos pedagógicos que promuevan el pensamiento crítico como parte de la autoformación profesional. La persistencia de prácticas tradicionales y la escasa articulación entre teoría, experiencia y contexto hacen necesario profundizar estrategias pedagógicas que contribuyan a una educación más pertinente y transformadora.

El objetivo del presente artículo es analizar cómo el fortalecimiento del pensamiento crítico mediante estrategias pedagógicas descolonizadoras contribuye a la formación inicial de maestros/as en la ESFM Enrique Finot, promoviendo procesos de autoformación,

DOI: <https://doi.org/10.63688/t7027j48>



compromiso social e interculturalidad desde una perspectiva pedagógica crítica y emancipadora.

2. METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo con carácter reflexivo e interpretativo, orientado a comprender la incidencia del pensamiento crítico en la formación inicial de maestros/as desde una perspectiva de pedagogía descolonizadora en la Escuela Superior de Formación de Maestros Enrique Finot. Este enfoque permitió analizar las experiencias, percepciones y prácticas educativas de los actores involucrados, priorizando la comprensión profunda de la realidad antes que la medición cuantitativa de variables.

El diseño metodológico se enmarcó en la investigación acción participativa (IAP), considerada una estrategia pertinente para procesos educativos que buscan no solo describir problemáticas, sino también promover transformaciones concretas dentro de la práctica pedagógica. Navarrete Rengifo et al. (2025) señalan que la investigación acción participativa fortalece las competencias investigativas y facilita la construcción colectiva del conocimiento en contextos universitarios, mientras que Revelo-Rosero et al. (2021) destacan su utilidad como herramienta metodológica para comprender y transformar la práctica educativa desde la participación activa de los sujetos involucrados.

Asimismo, se asumió una perspectiva metodológica decolonial, entendida como una forma de investigación que reconoce los saberes locales, las experiencias comunitarias y la pluralidad epistémica como elementos centrales en la producción de conocimientos. Arévalo (2013) plantea que el paradigma indígena de investigación permite recuperar voces históricamente marginadas por la colonialidad del saber, fortaleciendo procesos de diálogo horizontal y reflexión crítica desde los propios actores educativos.

La población de estudio estuvo conformada por docentes y estudiantes de la ESFM Enrique Finot, seleccionados mediante un muestreo intencional por criterio de pertinencia, considerando su participación directa en los procesos de formación académica y su experiencia dentro de las prácticas pedagógicas institucionales. Se priorizó a aquellos actores con mayor involucramiento en espacios de reflexión pedagógica y procesos formativos vinculados al desarrollo del pensamiento crítico.

Como técnicas de recolección de información se utilizaron la observación participante, el diálogo reflexivo y la entrevista semiestructurada. La observación participante

DOI: <https://doi.org/10.63688/t7027j48>



permitió identificar dinámicas pedagógicas cotidianas dentro del aula, especialmente aquellas relacionadas con metodologías tradicionales, participación estudiantil y espacios de argumentación crítica. Esta técnica facilitó una aproximación directa a las experiencias vividas por docentes y estudiantes durante el proceso educativo.

El diálogo reflexivo constituyó una estrategia fundamental para promover la expresión libre de ideas, percepciones y experiencias de los participantes, generando un ambiente de confianza, respeto e intercambio horizontal. De igual manera, se aplicaron entrevistas semiestructuradas que permitieron profundizar en aspectos específicos relacionados con la colonialidad del saber, las prácticas pedagógicas, la autoformación y la necesidad de fortalecer estrategias descolonizadoras dentro de la formación docente.

También se realizó análisis documental de normativas institucionales, documentos curriculares y fuentes bibliográficas relacionadas con pedagogía crítica, pensamiento crítico, educación intercultural y descolonización del conocimiento. El Ministerio de Educación (2021) plantea que la producción de conocimientos en educación debe partir de la problematización de la práctica educativa y de la recuperación de experiencias concretas, lo que respaldó la articulación entre teoría y realidad institucional durante el proceso investigativo.

Para el análisis de los datos se utilizó la categorización temática, organizando la información en ejes de interpretación como pensamiento crítico, colonialidad del saber, interculturalidad, autoformación y pedagogía descolonizadora. Este proceso permitió identificar patrones recurrentes, contrastar hallazgos con la literatura científica y construir una interpretación contextualizada de la realidad educativa observada.

El rigor metodológico se garantizó mediante la triangulación de técnicas, la contrastación entre discursos de docentes y estudiantes, y la articulación permanente entre evidencia empírica y fundamentación teórica. De esta manera, la investigación buscó no solo describir una problemática educativa, sino aportar a la construcción de alternativas pedagógicas orientadas a fortalecer una formación docente más crítica, contextualizada y socialmente comprometida.

3. RESULTADOS

Los resultados obtenidos evidencian que en la Escuela Superior de Formación de Maestros Enrique Finot aún persisten prácticas pedagógicas tradicionales centradas en la

DOI: <https://doi.org/10.63688/t7027j48>



exposición magistral, la memorización de contenidos y la reproducción acrítica del conocimiento. Durante la observación participante se identificó que gran parte de las actividades académicas continúan orientadas a la repetición conceptual y al cumplimiento de tareas evaluativas convencionales, limitando espacios de análisis, argumentación y problematización de la realidad educativa.

Los estudiantes participantes manifestaron que, en muchas ocasiones, el proceso formativo prioriza la acumulación de información antes que la construcción reflexiva del conocimiento. Esta situación genera dificultades para desarrollar una postura crítica frente a problemáticas sociales, culturales y pedagógicas propias del contexto boliviano. Varios estudiantes señalaron que la formación académica todavía responde a esquemas rígidos donde la participación activa resulta limitada y el diálogo horizontal con el docente no siempre se consolida como práctica habitual.

En relación con el pensamiento crítico, se identificó que tanto docentes como estudiantes reconocen su importancia dentro de la formación inicial docente. Los participantes consideran que el pensamiento crítico fortalece la capacidad de argumentar, analizar situaciones complejas, tomar decisiones responsables y vincular el aprendizaje con la transformación de la realidad. Sin embargo, también reconocen que existen debilidades metodológicas que dificultan su desarrollo efectivo dentro del aula.

Los docentes entrevistados señalaron que la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras enfrenta obstáculos institucionales, curriculares y culturales. Entre los principales factores mencionados se encuentran la sobrecarga académica, la permanencia de estructuras evaluativas tradicionales, la falta de espacios sistemáticos de formación pedagógica y la resistencia al cambio en determinadas prácticas consolidadas históricamente dentro de la institución.

A partir del diálogo reflexivo se evidenció que las estrategias descolonizadoras, como los círculos de reflexión, el análisis de experiencias comunitarias, el trabajo colaborativo y la problematización de situaciones reales del contexto, generan mayor participación estudiantil y fortalecen procesos de autoformación. Los estudiantes expresaron que estas metodologías permiten aprender desde la experiencia vivida, relacionar teoría y práctica, y asumir mayor responsabilidad en la construcción de su propio aprendizaje.



También se observó que la recuperación de saberes locales y el reconocimiento de la diversidad cultural favorecen una formación más pertinente e intercultural. Los participantes destacaron que cuando los contenidos académicos dialogan con sus realidades socioculturales, el aprendizaje adquiere mayor significado y compromiso. Esto fortalece no solo la dimensión cognitiva, sino también la identidad profesional y el sentido de responsabilidad social como futuros docentes.

En cuanto a la colonialidad del saber, los hallazgos muestran que aún persiste una fuerte dependencia de enfoques epistemológicos tradicionales que otorgan mayor legitimidad a teorías externas y minimizan los conocimientos producidos desde las experiencias comunitarias y los saberes propios. Esta situación limita la consolidación de una pedagogía verdaderamente descolonizadora y dificulta la construcción de procesos formativos más inclusivos y contextualizados.

Los resultados preliminares indican que el fortalecimiento del pensamiento crítico desde una perspectiva decolonial permite a los estudiantes trascender el aprendizaje memorístico hacia una producción de conocimientos más consciente, reflexiva y transformadora. La autoformación aparece como un proceso que se fortalece cuando el estudiante asume un rol protagónico en el aprendizaje, participa activamente en la reflexión colectiva y reconoce la importancia de su propia experiencia como fuente legítima de conocimiento.

Finalmente, se evidencia que la pedagogía descolonizadora no solo mejora los procesos académicos, sino que también contribuye a la formación ética, social y política de los futuros maestros/as, promoviendo una educación más comprometida con la realidad del contexto y con la construcción de una sociedad más justa e intercultural.

4. DISCUSIÓN

La persistencia de metodologías tradicionales dentro de la formación inicial docente refleja que la educación superior todavía conserva prácticas centradas en la transmisión unidireccional del conocimiento. La exposición magistral, la memorización y la evaluación repetitiva continúan ocupando un lugar predominante en varios espacios formativos, situación que limita el desarrollo de capacidades analíticas y reflexivas en los futuros maestros. Esta realidad guarda relación con la crítica planteada por Freire (1987), quien advierte que la educación bancaria reduce al estudiante a un receptor pasivo, debilitando su capacidad de cuestionar y transformar su entorno social.

DOI: <https://doi.org/10.63688/t7027j48>



Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico no puede entenderse únicamente como una habilidad académica aislada, sino como una condición necesaria para la formación profesional con compromiso social. Bezanilla-Albisua et al. (2018) explican que el pensamiento crítico fortalece la argumentación, la toma de decisiones y la resolución de problemas complejos, permitiendo que el estudiante universitario construya una postura activa frente a los desafíos de su realidad. En la ESFM Enrique Finot, esta necesidad se vuelve evidente cuando los propios estudiantes reconocen que muchas veces su proceso formativo prioriza la acumulación de información sobre la reflexión profunda.

La escuela, como espacio de producción y reproducción cultural, tiene la responsabilidad de superar esquemas que históricamente han reforzado relaciones de dominación. Mejía (1998) sostiene que la pedagogía debe liberarse de estructuras escolares rígidas que reproducen desigualdades sociales y epistémicas. Esta afirmación encuentra sustento en los hallazgos del estudio, donde los participantes identifican que la enseñanza aún responde a prácticas que dificultan el diálogo horizontal y la participación activa del estudiante en la construcción del conocimiento.

Otro aspecto relevante es la presencia de obstáculos institucionales que dificultan la incorporación de estrategias pedagógicas innovadoras. Los docentes entrevistados mencionan factores como la sobrecarga académica, la permanencia de sistemas de evaluación tradicionales y la resistencia al cambio metodológico. Alcántara Infantes et al. (2025) señalan que la pedagogía crítica en la educación superior representa un desafío precisamente porque implica modificar estructuras profundamente arraigadas, no solo en el currículo, sino también en la cultura institucional que sostiene determinadas formas de enseñar y aprender.

La colonialidad del saber aparece como uno de los problemas centrales en este proceso formativo. La legitimación casi exclusiva de teorías externas y la escasa valoración de los saberes locales continúan reproduciendo desigualdades epistemológicas que afectan la construcción de una educación verdaderamente intercultural. Rodríguez-Cruz (2021) explica que esta dominación epistemológica invisibiliza conocimientos producidos desde las experiencias comunitarias y limita la posibilidad de construir procesos educativos más inclusivos. La formación docente necesita romper con esta lógica si pretende responder de manera pertinente a las necesidades del contexto boliviano.



En esa misma línea, De la Garza (2021) plantea que desmontar la razón neocolonial exige cuestionar los privilegios epistémicos y reconocer la legitimidad de otras formas de producción de conocimiento. La recuperación de saberes propios no representa un acto simbólico aislado, sino una acción política que fortalece la identidad cultural y la autonomía intelectual de los futuros docentes. Cuando los estudiantes participan en procesos donde su experiencia y su contexto son reconocidos como parte del aprendizaje, el conocimiento adquiere mayor sentido formativo.

Las estrategias descolonizadoras identificadas durante la investigación, como los círculos de reflexión, el trabajo colaborativo y el análisis de experiencias comunitarias, muestran resultados favorables en el fortalecimiento de la autoformación. Arévalo (2013) señala que la investigación decolonial permite construir conocimiento desde la horizontalidad y el reconocimiento de voces históricamente marginadas. Esta perspectiva se evidencia cuando los estudiantes valoran positivamente espacios donde pueden argumentar, debatir y relacionar la teoría con situaciones concretas de su realidad educativa.

La dimensión intercultural también ocupa un lugar fundamental en este análisis. González Mediel et al. (2021) sostienen que la formación docente en educación intercultural requiere experiencias pedagógicas que integren la diversidad cultural como parte estructural del aprendizaje. No se trata únicamente de reconocer la existencia de diferentes culturas, sino de permitir que esas diferencias participen activamente en la producción del conocimiento. En la ESFM Enrique Finot, esta relación se fortalece cuando los contenidos académicos dialogan con los saberes comunitarios y las vivencias de los estudiantes.

Martínez Quinteros et al. (2025) afirman que una pedagogía transformadora vincula la educación con la realidad social y fortalece el compromiso comunitario. Esta afirmación coincide con los resultados observados, donde la participación activa del estudiante favorece una mayor conciencia ética, social y profesional. La autoformación deja de ser un proceso individual para convertirse en una construcción colectiva orientada a la transformación del entorno.

La formación inicial de maestros no debe limitarse al dominio técnico de contenidos curriculares. Su verdadera profundidad radica en preparar profesionales capaces de interpretar críticamente su contexto, dialogar con la diversidad y asumir responsabilidad frente a las problemáticas sociales. Soto-Uriol et al. (2023) destacan que enseñar

DOI: <https://doi.org/10.63688/t7027j48>



desde el pensamiento crítico exige transformar las bases epistemológicas de la práctica docente. Bajo esta mirada, la pedagogía descolonizadora representa una vía necesaria para consolidar una educación superior más justa, pertinente y comprometida con la realidad de los pueblos.

5. CONCLUSIÓN

El fortalecimiento del pensamiento crítico en la formación inicial de maestros/as constituye una necesidad prioritaria dentro de la educación superior, especialmente en contextos donde aún persisten prácticas pedagógicas tradicionales centradas en la memorización y la reproducción de contenidos. La investigación permitió identificar que estas metodologías limitan la participación activa del estudiante y dificultan la construcción de procesos formativos más reflexivos, autónomos y contextualizados.

La presencia de la colonialidad del saber continúa influyendo en la formación académica mediante la legitimación predominante de epistemologías externas y la escasa valoración de los saberes locales y comunitarios. Esta situación debilita la construcción de una educación intercultural auténtica y reduce las posibilidades de consolidar una pedagogía verdaderamente transformadora. Superar esta realidad exige reconocer la diversidad cultural como una base fundamental para la producción de conocimientos.

Las estrategias pedagógicas descolonizadoras, como los círculos de reflexión, el diálogo horizontal, el trabajo colaborativo y la problematización de experiencias reales, demostraron ser herramientas efectivas para fortalecer la autoformación y el compromiso social de los estudiantes. Cuando el proceso educativo parte de la experiencia vivida y del reconocimiento de la realidad del contexto, el aprendizaje adquiere mayor significado y pertinencia profesional.

La formación docente requiere trascender la visión técnica de la enseñanza y orientarse hacia la construcción de una conciencia crítica, ética y socialmente responsable. El futuro maestro no solo debe dominar contenidos curriculares, sino desarrollar la capacidad de interpretar su realidad, cuestionar estructuras de dominación y promover procesos educativos más inclusivos y emancipadores dentro de la práctica pedagógica.

La pedagogía descolonizadora representa una alternativa necesaria para avanzar hacia una educación superior más justa, participativa e intercultural. Su aplicación dentro de la ESMF Enrique Finot permite consolidar una formación profesional vinculada con la

DOI: <https://doi.org/10.63688/t7027j48>



transformación social, el respeto por la diversidad de saberes y la construcción de una identidad docente comprometida con las necesidades de la comunidad y del contexto boliviano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcántara Infantes, W. F., Lozano Lozano, M., Mescua Figueroa, A. C., Rodríguez Figueroa, J. J., & Chávez Taipe, Y. V. (2025). Pedagogía crítica: Un desafío a la enseñanza de la educación superior. *Revista Tribunal*, 5(13), 495–512. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i13.283>
- Arévalo, G. A. (2013). Reportando desde un frente decolonial: la emergencia del paradigma indígena de investigación. En *Luchas, experiencias y resistencia en la diversidad y la multiplicidad*. Bogotá: MunduBerriak. https://www.researchgate.net/publication/361206932_Reportando_desde_un_frente_Decolonial_La_Emergencia_del_Paradigma_Indigena_de_Investigacion
- Bezanilla-Albisua, M. J., Poblete-Ruiz, M., Fernández-Nogueira, D., Arranz-Turnes, S., & Campo-Carrasco, L. (2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 44(1). <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>
- Bialakowsky, A., Bonilla, N., et al. (2018). Encrucijadas abiertas, América Latina y el Caribe. *Sociedad y pensamiento crítico Abya Yala (Tomo II)*. Buenos Aires, Argentina. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/16719/1/Encrucijadas_2.pdf
- Constituyente, A. (2009). *Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia*. La Paz, Bolivia. https://www.oas.org/dil/esp/constitucion_bolivia.pdf
- Constituyente, A. (2009). *Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia*. <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/4572/constitucion-politica-estado-plurinacional-bolivia>
- De la Garza, E. (2021). *Crítica de la razón neocolonial*. Buenos Aires, Argentina. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20210308022203/Critica-de-la-razon.pdf>



- Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores. <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- González Mediel, O., Berríos Valenzuela, L., & Toro Collantes, M. (2021). La formación del profesorado de primaria en educación intercultural: una experiencia a través de la investigación acción. *Estudios Pedagógicos*, 47(1). <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100197>
- Martínez Quinteros, A. S., Ocaña Soria, J. M., & Parreño Bosmediano, A. R. (2025). Pedagogía crítica y transformadora de la realidad social y educativa de los estudiantes de tercer nivel. *Revista InveCom*, 5(2). <https://doi.org/10.5281/zenodo.13913998>
- Mejía, M. R. (1998). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*. La Paz, Bolivia: Ministerio de Educación. <https://olma.org.br/wp-content/uploads/2016/12/Cartografias-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-Popular-1.pdf>
- Ministerio de Educación. (2021). *Diplomado en investigación y producción de conocimientos: Construcción y concreción de propuestas educativas comunitarias I*. La Paz, Bolivia: Ministerio de Educación.
- Navarrete Rengifo, M. B., Aulla Velasteguí, D. F., & Loor Ávila, B. A. (2025). La investigación-acción participativa en el desarrollo de competencias investigativas en universidades públicas del Ecuador. *Revista Veritas de Difusión Científica*, 6(3), 1484–1500. <https://doi.org/10.61616/rvdc.vi63.1003>
- Novoa Seminario, M., & Carrión Barco, G. (2021). Pensamiento crítico en la formación inicial docente. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 9(3), 10. <https://doi.org/10.34070/rif.v9i3.268>
- Revelo-Rosero, J., Carrillo-Puga, S., Reyes-Cedeño, C., & Andrade-Erazo, C. (2021). Investigación y acción participativa: una herramienta metodológica para la comprensión y transformación de la práctica universitaria. *Cátedra*, 3(3), 129–142. <https://doi.org/10.29166/catedra.v3i3.2187>
- Rodríguez-Cruz, M. (2021). Colonialidad del saber y dominación epistemológica. Aportes etnográficos para un análisis de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador del correísmo. *Chungará (Arica)*, 53(4). <https://doi.org/10.4067/S0717-73562021005002505>



Soto-Uriol, D. D., Duran-Llaro, K. L., Muñoz-Paz, V. A., & Pérez-Tavera, S. E. (2023). Enseñanza desde el pensamiento crítico: Un reto en la labor docente. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(supl. 2). <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2875>

Conflicto de Intereses: Los autores afirman que no existen conflictos de intereses en este estudio y que se han seguido éticamente los procesos establecidos por esta revista. Además, aseguran que este trabajo no ha sido publicado parcial ni totalmente en ninguna otra revista.

FINANCIAMIENTO

Los autores no recibieron financiamiento para el desarrollo de esta investigación.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA:

Nombres de autores e iniciales: Ericka Susana Brañez Martínez (ESBM).

1. Conceptualización: (ESBM)
2. Curación de datos: (ESBM)
3. Análisis formal: (ESBM)
4. Adquisición de fondos: (ESBM)
5. Investigación: (ESBM)
6. Metodología: (ESBM)
7. Administración del proyecto: (ESBM)
8. Recursos: (ESBM)
9. Software: (ESBM)
10. Supervisión: (ESBM)
11. Validación: (ESBM)
12. Visualización: (ESBM)
13. Redacción – Borrador original: (ESBM)

