

ESRI-Vol.3. N1. 022

Situación sociolingüística y acciones para revitalizar la lengua originaria

Sociolinguistic situation and actions to revitalize the native language

Autor:

Jesús Edyl Nina Quispe

Universidad Pedagógica

Sucre – Bolivia

jesuedyl9@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-6383-580X>

Autor de correspondencia: *Jesús Edyl Nina Quispe, jesuedyl9@gmail.com*

Recepción: 29-marzo-2026

Aceptación: 14-abril-2026

Publicación: 26-abril-2026

Cómo citar este artículo:

Nina Quispe, J. E. (2026). Situación sociolingüística y acciones para revitalizar la lengua originaria. *Sage Sphere International Journal*, 3(1), 1-13. <https://doi.org/10.63688/5gwjnb73>

© 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.



RESUMEN

La preservación de las lenguas originarias constituye un desafío fundamental en los procesos educativos interculturales de los pueblos indígenas. El presente artículo analiza la situación sociolingüística del quechua y el aimara dentro de la comunidad educativa, considerando los factores que inciden en la pérdida progresiva de estas lenguas y las acciones necesarias para su revitalización. El estudio aborda la problemática del desplazamiento lingüístico generado por procesos históricos de castellanización, discriminación social y debilitamiento de la transmisión intergeneracional del idioma. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con alcance descriptivo e interpretativo, sustentado en la metodología descolonizadora indígena y la investigación acción participativa, involucrando a estudiantes, docentes, padres de familia, autoridades y adultos mayores de la comunidad. Se utilizaron entrevistas en profundidad, observación participante, cuestionarios abiertos y revisión documental para identificar percepciones, prácticas lingüísticas y estrategias de fortalecimiento cultural. Los resultados evidencian que los estudiantes priorizan el uso del castellano, mientras que los adultos mayores conservan con mayor propiedad la lengua originaria. Asimismo, persisten actitudes de rechazo vinculadas a experiencias históricas de discriminación. Se concluye que la revitalización del quechua y el aimara requiere una educación intercultural bilingüe fortalecida, articulada con la participación comunitaria, la revalorización de los saberes ancestrales y una pedagogía decolonial orientada a la recuperación de la identidad cultural.

Palabras clave: revitalización lingüística, educación intercultural bilingüe, quechua, aimara, pedagogía decolonial.

ABSTRACT

The preservation of indigenous languages is a fundamental challenge in the intercultural educational processes of indigenous peoples. This article analyzes the sociolinguistic situation of Quechua and Aymara within the educational community, considering the factors that affect the progressive loss of these languages and the actions necessary for their revitalization. The study addresses the problem of linguistic displacement generated by historical processes of Spanishization, social discrimination and weakening of the intergenerational transmission of the language. The research was developed under a qualitative approach with a descriptive and interpretative scope, based on the indigenous decolonization methodology and participatory action research, involving students, teachers, parents, authorities and older adults of the community. In-depth interviews, participant observation, open questionnaires and documentary review were used to identify perceptions, linguistic practices and cultural strengthening strategies. The results show that students prioritize the use of Spanish, while older adults preserve the native language more appropriately. Likewise, attitudes of rejection linked to historical experiences of discrimination persist. It is concluded that the revitalization of Quechua and Aymara requires a strengthened bilingual intercultural education, articulated with community participation, the revaluation of ancestral knowledge and a decolonial pedagogy aimed at the recovery of cultural identity.

Keywords: linguistic revitalization, bilingual intercultural education, Quechua, Aymara, decolonial pedagogy.



1. INTRODUCCIÓN

Las lenguas originarias constituyen uno de los principales pilares de la identidad cultural de los pueblos indígenas, ya que en ellas se conservan conocimientos ancestrales, formas de organización comunitaria, prácticas de convivencia y visiones propias del mundo. En el contexto andino, el quechua y el aimara representan no solo medios de comunicación, sino también expresiones vivas de la memoria histórica y de la continuidad cultural de generaciones enteras. Sin embargo, los procesos de colonización, castellanización y modernización han provocado un progresivo desplazamiento lingüístico que afecta de manera directa la permanencia de estas lenguas en los espacios familiares, comunitarios y educativos.

Quijano (1992) explica que la colonialidad del poder instauró jerarquías sociales, culturales y lingüísticas que situaron a las lenguas indígenas en una posición de subordinación frente al castellano, generando procesos sistemáticos de exclusión y desvalorización. De manera complementaria, Lander (2000) sostiene que la colonialidad del saber consolidó una estructura epistemológica eurocéntrica que invisibilizó los conocimientos de los pueblos originarios, legitimando únicamente los saberes occidentales dentro de las instituciones formales de enseñanza.

Desde esta perspectiva, Mignolo (2007) plantea que la herida colonial no solo se manifiesta en el ámbito económico y político, sino también en el lenguaje, debido a que las lenguas originarias fueron históricamente desplazadas como parte de un proyecto de dominación cultural. En la misma línea, Veronelli (2015) señala que la colonialidad del lenguaje produjo formas de silenciamiento y subordinación discursiva que limitaron la participación plena de los pueblos indígenas en la construcción del conocimiento y en la vida pública.

En Ecuador y Bolivia, a pesar del reconocimiento constitucional del carácter plurinacional e intercultural del Estado, persisten dificultades significativas para consolidar una verdadera educación intercultural bilingüe. Inuca Chicaiza (2021) señala que la Educación Intercultural Bilingüe ha enfrentado limitaciones estructurales relacionadas con la escasa formación docente, la débil aplicación de políticas públicas y la persistencia de prácticas pedagógicas castellanizantes que reducen el uso efectivo de las lenguas originarias dentro de las aulas.



Del mismo modo, Vernimmen Aguirre (2019) afirma que la educación intercultural bilingüe no puede limitarse a la simple traducción de contenidos escolares, sino que debe implicar una transformación profunda del currículo, de las metodologías y de la relación entre escuela y comunidad. Esta visión coincide con lo planteado por Manzanero Rivero (2023), quien destaca que la interculturalidad educativa exige reconocer la diversidad lingüística como un derecho colectivo y no únicamente como un recurso pedagógico complementario.

En relación con los derechos lingüísticos, Paronyan y Cuenca Díaz (2019) sostienen que, aunque existen avances normativos en la protección de las lenguas indígenas, su implementación práctica continúa siendo limitada debido a la falta de políticas sostenidas que fortalezcan el uso cotidiano del quechua y el aimara en los espacios escolares y sociales. Esta situación genera una reducción progresiva de hablantes, especialmente entre niños y jóvenes, quienes tienden a priorizar el castellano por razones académicas, laborales y de aceptación social.

Frente a ello, Quichimbo Saquichagua et al. (2023) destacan que el modelo de educación intercultural bilingüe debe construirse desde el diálogo de saberes, la participación comunitaria y la revalorización de la diversidad cultural, permitiendo que los procesos educativos respondan a las realidades territoriales y a las formas propias de aprendizaje de cada pueblo. En esta línea, Walsh (2013) propone una pedagogía decolonial orientada a resistir las formas de dominación epistemológica y a recuperar las prácticas insurgentes de reexistencia cultural desde los propios sujetos históricamente excluidos.

Asimismo, Torres Guevara (2017) plantea que la pedagogía decolonial permite repensar la educación superior y escolar desde una perspectiva crítica que supere la reproducción de esquemas coloniales y fortalezca la autonomía cultural de los pueblos indígenas. Ortiz Padilla et al. (2024) complementan esta visión al señalar que las pedagogías modernas requieren incorporar enfoques epistemológicos decoloniales que reconozcan los saberes comunitarios como fuentes legítimas de producción científica y educativa.

En este sentido, Lopez Quispe (2026) sostiene que la revalorización de costumbres, prácticas comunitarias y conocimientos ancestrales constituye una estrategia fundamental para fortalecer la identidad cultural y revitalizar las lenguas originarias, especialmente cuando estas acciones se articulan con procesos educativos participativos. De igual manera, Santos (2010) defiende la necesidad de construir epistemologías del Sur que permitan



superar la subordinación histórica de los saberes indígenas y abrir espacios reales de reconocimiento intercultural.

Por ello, la presente investigación analiza la situación sociolingüística del quechua y el aimara en la comunidad educativa, identificando los principales factores que inciden en su debilitamiento y las acciones necesarias para su revitalización. El problema de investigación se centra en comprender cómo la disminución del uso de estas lenguas afecta la identidad cultural, la inclusión social y la continuidad de los saberes ancestrales en los procesos formativos. El objetivo principal consiste en analizar las prácticas lingüísticas de docentes, estudiantes y familias, así como proponer estrategias educativas interculturales que contribuyan al fortalecimiento del uso del quechua y el aimara dentro del ámbito escolar y comunitario.

2. METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con alcance descriptivo–interpretativo, sustentado en la metodología descolonizadora indígena, orientada a comprender la situación sociolingüística del quechua y el aimara dentro de la comunidad educativa y a proponer acciones para su fortalecimiento desde la participación activa de los propios actores sociales. Este enfoque permitió reconocer a la comunidad no como objeto de estudio, sino como sujeto activo en la construcción del conocimiento y en la búsqueda de soluciones frente al desplazamiento progresivo de las lenguas originarias.

El diseño metodológico se apoyó en la investigación acción participativa, debido a que esta permite la intervención directa de estudiantes, docentes, padres de familia, autoridades educativas y miembros de la comunidad en el proceso investigativo. La finalidad no fue únicamente describir la problemática lingüística existente, sino también generar reflexión colectiva y propuestas de transformación educativa que favorezcan la revitalización del quechua y el aimara en los espacios escolares y comunitarios.

La población estuvo conformada por los integrantes de la comunidad educativa de una unidad educativa ubicada en contexto andino rural, donde históricamente el quechua y el aimara han formado parte de la identidad cultural local. Los sujetos participantes incluyeron estudiantes de nivel secundario, docentes del área de lenguaje y ciencias sociales, padres de familia, autoridades institucionales y personas adultas mayores reconocidas como hablantes activos



de la lengua originaria. La selección de los participantes se realizó mediante muestreo intencional, priorizando a quienes poseen experiencia directa con el uso, transmisión o pérdida de la lengua dentro del entorno educativo y familiar.

Para la recolección de información se utilizaron entrevistas en profundidad, observación participante, cuestionarios con preguntas abiertas, cuaderno de campo y fichas de recopilación documental. Las entrevistas permitieron conocer las percepciones, experiencias y actitudes lingüísticas de docentes, padres de familia y estudiantes respecto al uso del quechua y el aimara. La observación participante se desarrolló en aulas, actos cívicos, reuniones comunitarias, recreos y espacios de interacción cotidiana, con el propósito de identificar las prácticas reales de uso de la lengua originaria.

El cuaderno de campo permitió registrar descripciones detalladas sobre comportamientos lingüísticos, relaciones interculturales y formas de comunicación entre los actores educativos. Asimismo, los cuestionarios abiertos facilitaron la obtención de información relacionada con lengua materna, prácticas comunicativas familiares, valoración cultural e identificación lingüística. Las fichas documentales se utilizaron para revisar producciones escritas de los estudiantes, normativa institucional y antecedentes teóricos vinculados con la educación intercultural bilingüe y la pedagogía decolonial.

El procedimiento investigativo inició con el diálogo comunitario y la identificación colectiva del problema, centrado en la disminución del uso del quechua y el aimara entre niños y jóvenes. Posteriormente se realizó el trabajo de campo mediante entrevistas, observaciones y asambleas comunitarias, donde se recogieron testimonios y experiencias relacionadas con la pérdida lingüística y las posibilidades de revitalización. Finalmente, la información fue organizada mediante categorías de análisis como identidad cultural, castellanización, actitudes lingüísticas, prácticas pedagógicas y estrategias de fortalecimiento comunitario.

El análisis de los datos se realizó a través de la triangulación de información obtenida de las distintas técnicas aplicadas, permitiendo contrastar las percepciones de estudiantes, docentes y familias con la observación directa y la revisión documental. Este proceso facilitó la interpretación crítica de los hallazgos desde una perspectiva decolonial, orientada a visibilizar las relaciones de poder que históricamente han subordinado las lenguas originarias y a proponer acciones pedagógicas que contribuyan a su recuperación dentro del sistema educativo.



La investigación respetó los principios éticos de participación voluntaria, diálogo horizontal, respeto a la identidad cultural y reconocimiento de los saberes comunitarios. Se garantizó la confidencialidad de la información obtenida y se priorizó la construcción colectiva del conocimiento como base para una educación intercultural verdaderamente transformadora.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de la situación sociolingüística del quechua y el aimara dentro de la comunidad educativa permitió identificar una disminución progresiva en el uso cotidiano de estas lenguas originarias, especialmente entre niños, niñas y jóvenes estudiantes. Aunque la comunidad se autoidentifica como descendiente de la cultura quechua y reconoce esta lengua como parte de su herencia cultural, en la práctica diaria predomina el uso del castellano, principalmente en los espacios escolares y en la comunicación entre estudiantes.

Se evidenció que las personas adultas y de la tercera edad conservan con mayor propiedad el uso de la lengua originaria, manteniendo expresiones propias, términos tradicionales y una comunicación cotidiana en quechua. En contraste, los estudiantes prefieren utilizar el castellano, incluso cuando poseen conocimientos básicos del idioma originario, lo que refleja una ruptura en la transmisión intergeneracional de la lengua.

Tabla 1

Uso de la lengua originaria según actores de la comunidad educativa

Actores involucrados	Características observadas
Estudiantes	Prefieren comunicarse en castellano y muestran escasa práctica cotidiana del quechua
Padres de familia	Algunos rechazan la educación bilingüe por experiencias pasadas de discriminación
Madres de familia	Participan en la castellanización inicial de los hijos desde el entorno familiar
Jóvenes	Presentan vergüenza y baja autoestima respecto al uso de la lengua originaria



Actores involucrados	Características observadas
Adultos mayores	Conservan el uso fluido del quechua y mantienen la transmisión cultural
Docentes	Reconocen la importancia cultural, pero su aplicación pedagógica es limitada

Nota. Caracterización cualitativa del uso del quechua y aimara en la comunidad educativa. Elaboración propia.

Uno de los hallazgos más relevantes fue la resistencia de algunos padres de familia hacia la práctica del quechua en la escuela. Esta postura se relaciona con experiencias históricas de discriminación social. En el documento se recoge el testimonio de un padre de familia que expresa que no desea que sus hijos hablen quechua porque anteriormente quienes hablaban esta lengua eran maltratados y despreciados en las ciudades. Esta percepción evidencia que la lengua originaria continúa asociándose con exclusión social, situación que reproduce procesos de colonialidad lingüística.

Este hallazgo coincide con lo planteado por Veronelli (2015), quien explica que la colonialidad del lenguaje genera jerarquías simbólicas donde ciertas lenguas son consideradas inferiores y limitan la participación social de sus hablantes. De manera similar, Quijano (1992) sostiene que la colonialidad del poder estableció formas estructurales de subordinación cultural que aún persisten en los sistemas educativos y sociales.

Asimismo, se observó que las madres de familia, al ser responsables de los primeros procesos de socialización lingüística, muchas veces favorecen el uso del castellano como una estrategia de protección social para sus hijos. Esta práctica contribuye al debilitamiento progresivo de la lengua materna y afecta directamente la construcción de identidad cultural desde la infancia.

Por otra parte, los jóvenes muestran señales de vergüenza, inseguridad y baja autoestima respecto al uso del quechua y el aimara. Aunque poseen capacidad de comprensión y pueden expresarse en la lengua originaria, evitan utilizarla en la comunicación cotidiana, especialmente frente a sus compañeros. Esta situación evidencia procesos de alienación cultural y debilitamiento del sentido de pertenencia comunitaria.



Tabla 2*Factores que influyen en la pérdida de la lengua originaria*

Factores identificados	Manifestaciones observadas
Castellanización escolar	Predominio del español como lengua principal de enseñanza
Discriminación histórica	Rechazo al quechua por experiencias de exclusión social
Baja autoestima lingüística	Vergüenza de los jóvenes para hablar la lengua originaria
Escasa práctica familiar	Reducción del uso del idioma dentro del hogar
Limitada acción docente	Débil incorporación pedagógica del quechua en el aula

Nota. Factores cualitativos que inciden en el desplazamiento lingüístico del quechua y aimara. Elaboración propia.

En relación con el rol docente, el estudio muestra que, aunque existe un nuevo modelo educativo intra-intercultural y plurilingüe, este no logra consolidar resultados efectivos en el fortalecimiento del idioma originario. Los maestros reconocen la importancia cultural del quechua y aimara; sin embargo, las actividades desarrolladas en el área de lenguaje no siempre logran consolidar procesos reales de aprendizaje ni de producción escrita en lengua materna.

Esta situación coincide con Inuca Chicaiza (2021), quien señala que la educación intercultural bilingüe enfrenta limitaciones estructurales derivadas de la escasa formación docente, la débil implementación institucional y la permanencia de prácticas pedagógicas castellanizantes. De igual manera, Vernimmen Aguirre (2019) sostiene que la educación intercultural no puede limitarse a una formalidad curricular, sino que requiere transformar profundamente las prácticas educativas y la relación entre escuela y comunidad.

Durante las asambleas comunitarias y diálogos con los actores educativos, se identificó que toda la comunidad considera importante que los estudiantes hablen correctamente la lengua originaria y produzcan textos escritos en quechua, ya que esta representa parte esencial de la identidad cultural local. Existe consenso en que la desaparición del idioma significaría también la pérdida de saberes, costumbres y formas propias de entender la vida comunitaria. Desde esta perspectiva, Quichimbo Saquichagua et al. (2023) destacan que la educación intercultural bilingüe debe construirse desde el diálogo de saberes y la participación activa de la comunidad, superando enfoques meramente formales o administrativos.



Walsh (2013) plantea que la pedagogía decolonial exige recuperar las formas de saber históricamente marginadas y fortalecer prácticas insurgentes de resistencia cultural.

Asimismo, Lopez Quispe (2026) sostiene que la revalorización de costumbres, oralidades y saberes comunitarios constituye una estrategia fundamental para fortalecer la identidad colectiva y revitalizar las lenguas indígenas. Esta visión se complementa con Santos (2010), quien propone las epistemologías del Sur como una forma de reconocer los conocimientos históricamente excluidos por la racionalidad eurocéntrica.

En consecuencia, la revitalización del quechua y el aimara no depende únicamente de políticas educativas formales, sino de la participación activa de toda la comunidad educativa, del fortalecimiento de la identidad cultural y de una transformación pedagógica que permita devolver a las lenguas originarias su lugar dentro de la vida escolar y social. La recuperación lingüística representa también una forma de resistencia frente a la colonialidad del saber descrita por Lander (2000) y una apuesta por una educación verdaderamente intercultural y emancipadora.

4. CONCLUSIÓN

La situación sociolingüística del quechua y el aimara dentro de la comunidad educativa evidencia un proceso progresivo de desplazamiento lingüístico que afecta principalmente a niños, niñas y jóvenes, quienes priorizan el uso del castellano en sus relaciones escolares y sociales. Esta realidad no responde únicamente a factores pedagógicos, sino también a procesos históricos de discriminación, castellanización y desvalorización cultural que han debilitado la transmisión intergeneracional de la lengua originaria.

Se identificó que los adultos mayores conservan con mayor propiedad el uso del quechua, mientras que los padres de familia y las nuevas generaciones presentan actitudes ambivalentes frente a su práctica, influenciadas por experiencias pasadas de exclusión social. La asociación del idioma originario con discriminación y limitaciones de movilidad social continúa siendo uno de los principales obstáculos para su fortalecimiento dentro del entorno familiar y escolar.

Asimismo, aunque el modelo educativo intercultural bilingüe reconoce formalmente la importancia de las lenguas indígenas, su aplicación práctica sigue siendo limitada. La escasa incorporación pedagógica del quechua y el aimara en el aula, la insuficiente producción



escrita en lengua materna y la débil articulación entre escuela y comunidad dificultan la consolidación de procesos reales de revitalización lingüística.

La metodología descolonizadora permitió comprender que la recuperación de la lengua originaria no debe reducirse a una enseñanza instrumental del idioma, sino que implica la revalorización de los saberes comunitarios, la oralidad, la memoria colectiva y la identidad cultural de los pueblos indígenas. La participación activa de estudiantes, docentes, padres de familia y autoridades resulta fundamental para construir propuestas sostenibles de fortalecimiento lingüístico.

Finalmente, la revitalización del quechua y el aimara constituye una acción educativa, cultural y política orientada a la defensa de los derechos lingüísticos y al reconocimiento de los pueblos originarios como sujetos legítimos de producción de conocimiento. Fortalecer estas lenguas dentro de la comunidad educativa representa avanzar hacia una educación verdaderamente intercultural, inclusiva y emancipadora, capaz de superar las estructuras coloniales que históricamente han subordinado las lenguas y saberes indígenas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Inuca Chicaiza, J. T. (2021). *Educación intercultural bilingüe en el Ecuador y su aporte al desarrollo humano de los pueblos indígenas, período 2009-2020* (Tesis de maestría). FLACSO Sede Académica Argentina. <http://hdl.handle.net/10469/17805>

Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>

Lopez Quispe, R. L. Q. (2026). Pensamiento decolonial y saber comunitario: hacia la revalorización de costumbres y conocimientos ancestrales. *Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias*, 3(2), 750–764. <https://doi.org/10.71112/4wrs6z75>

Manzanero Rivero, P. E. (2023). Interculturalidad en educación bilingüe. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 4842–4855. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7320

Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.



- Ortiz Padilla, M., Ortiz Domínguez, D. M., Jiménez Sierra, D., & Zwieriewicz, M. (2024). Enfoque epistemológico decolonial y las pedagogías modernas. *Educación y Humanismo*, 26(47). <https://doi.org/10.17081/eduhum.26.47.6901>
- Paronyan, H., & Cuenca Díaz, M. M. (2019). Consideraciones en torno a la implementación de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas de Ecuador. *Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria*, 5(3), 79–94. <https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/mikarimin/article/view/811>
- Quichimbo Saquichagua, F. F., Cabrera Mogrovejo, T. P., Arichabala Castro, J. A., & Verdugo Guamán, M. E. (2023). Proceso metodológico del modelo de educación intercultural bilingüe en el Ecuador: construcción del diálogo de saberes, la interculturalidad y la diversidad. *Chakiñan. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 20, 178–195. <https://doi.org/10.37135/chk.002.20.10>
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11–20. <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>
- Santos, B. de S. (2010). *Epistemologías del Sur*. México: Siglo XXI Editores.
- Torres Guevara, R. (2017). Pedagogía decolonial en la universidad del siglo XXI. *De Raíz Diversa. Revista Especializada en Estudios Latinoamericanos*, 3(6), 23–43. <https://doi.org/10.22201/ppela.24487988e.2016.6.58424>
- Vernimmen Aguirre, G. (2019). Educación intercultural bilingüe en Ecuador: Una revisión conceptual. *Alteridad. Revista de Educación*, 14(2), 162–171. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.01>
- Veronelli, G. A. (2015). Sobre la colonialidad del lenguaje. *Universitas Humanística*, 81, 33–38. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh81.scdl>
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I). Quito: Abya-Yala. <https://caritascolombiana.org/wp-content/uploads/2016/10/Catherine-Walsh-Pedagog%C3%ADa-Decoloniales-Tomo-I.pdf>

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: Jesús Edyl Nina Quispe (JENQ).

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

