

ESRI-Vol.3. N1. 021

Lectura y escritura desde la diversidad epistémica

Reading and writing from an epistemic diversity perspective

Autor:

Bilberto Gonzales Copa
Universidad Pedagógica
Sucre – Bolivia

bilgonz10@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-1015-5518>

Autor de correspondencia: *Bilberto Gonzales Copa*, bilgonz10@gmail.com

Recepción: 29-marzo-2026

Aceptación: 14-abril-2026

Publicación: 24-abril-2026

Cómo citar este artículo:

Gonzales Copa, B. (2026). Lectura y escritura desde la diversidad epistémica. Sage Sphere International Journal, 1-13. <https://doi.org/10.63688/ey9ttz20>

© 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

En el contexto educativo, persisten dificultades y problemas de aprendizaje en la lectura comprensiva y la escritura creativa crítica, la escuela sigue privilegiando autores, visiones de estructuras narrativas occidentales del eurocentrismo, de esa manera excluye otras formas de saberes y conocimientos tanto locales, ancestrales y populares desde la diversidad epistémica. Ante esta realidad aparente, las prácticas educativas tradicionales se mantienen bajo el paraguas del cientificismo monocultural hegemónico.

Esta problemática implica que los estudiantes no comprenden la lectura de los textos descontextualizados a su realidad sociocultural, tienen dificultades en escribir textos creativos y/o producir conocimientos situados. A comienzos del siglo XXI, en el proceso educativo aún está vigente los métodos tradicionales y dogmáticos, como las lecturas repetitivas y memorísticas; copias de libros, el dictado de contenidos curriculares y otras formas mecánicas y memorísticos.

En ese contexto, en el presente Artículo Académico, mediante la investigación decolonial se propone estrategias pedagógicas y metodológicas “otras”, producción de conocimientos críticos y liberadoras, se incorporó en el proceso educativo saberes y conocimientos que históricamente fueron excluidos, solapados y discriminados por la ciencia positivista occidental. En ese proceso a partir de los hallazgos encontrados en la comunidad educativa “Bolivia de Vinto” del nivel de educación primaria comunitaria vocacional, del Municipio de Oruro-Bolivia, se implementó la episteme transformadora como aporte al conocimiento de la comunidad para transformar la educación en función al modelo educativo socio comunitario productivo.

Palabras clave: saberes, epistémica, lectura, escritura, crítico.

ABSTRACT

In the educational context, difficulties and learning problems persist in reading comprehension and critical creative writing. Schools continue to privilege authors and visions of Western Eurocentric narrative structures, thereby excluding other forms of knowledge, both local, ancestral, and popular, based on epistemic diversity. Faced with this apparent reality, traditional educational practices remain under the umbrella of hegemonic monocultural scientism.

This problem implies that students do not understand the reading of texts decontextualized from their sociocultural reality, and they have difficulty writing creative texts and/or producing situated knowledge. At the beginning of the 21st century, traditional and dogmatic methods, such as repetitive and rote readings; copying books; dictation of curricular content; and other mechanical and rote methods, are still prevalent in the educational process.

In this context, this academic article proposes, through decolonial research, "other" pedagogical and methodological strategies, producing critical and liberating knowledge, and incorporating knowledge and skills that have historically been excluded, hidden, and discriminated against by Western positivist science into the educational process. In this process, based on the findings of the "Bolivia de Vinto" educational community at the vocational community primary education level in the Municipality of Oruro-Bolivia, the transformative episteme was implemented as a contribution to human knowledge in the community and society as a whole, transforming education based on the productive socio-community educational model.

Keywords: knowledge, epistemics, reading, writing, critical.



1. INTRODUCCIÓN

En la actual coyuntura educativa, la escuela convoca a repensar nuevas políticas, estrategias pedagógicas y mecanismos administrativos que permitan responder a las transformaciones estructurales de los pueblos y culturas milenarias de Abya Yala. En este escenario, resulta fundamental consolidar una educación basada en la filosofía del Vivir Bien, cuyo carácter descolonizador, liberador, comunitario y productivo busca superar las formas tradicionales de enseñanza centradas en el individualismo y en la racionalidad occidental dominante. Bautista Segalés (2014) sostiene que pensar desde América Latina implica reconstruir otras racionalidades que permitan comprender la realidad desde nuestras propias experiencias históricas, culturales y comunitarias.

En los diferentes contextos educativos aún se observan profundas tensiones entre las prácticas pedagógicas tradicionales de lectura y escritura y las múltiples formas de conocimiento que emergen desde las voces, experiencias y cosmovisiones de los pueblos indígena originarios y sectores populares. A pesar de los avances hacia una educación más crítica, reflexiva y liberadora, persisten modelos pedagógicos que continúan subordinando los saberes locales, ancestrales y comunitarios frente a la hegemonía del conocimiento científico occidental eurocéntrico (Walsh, 2009).

Las dificultades de lectura comprensiva y escritura creativa no deben entenderse únicamente como problemas individuales del estudiante, sino como consecuencias de una estructura colonial que históricamente ha legitimado una educación monocultural, bancaria y excluyente. Freire (2005) denomina a esta práctica como “educación bancaria”, en la cual los estudiantes son considerados receptores pasivos de contenidos, limitando el desarrollo del pensamiento crítico y la producción de conocimientos situados. En esta misma línea, Fals Borda (2009) plantea que la investigación participativa resulta imprescindible para la transformación social, ya que permite recuperar la voz de los sujetos históricamente silenciados.

En el proceso educativo se siguen privilegiando autores, estructuras narrativas y formas de producción textual propias de la tradición occidental, excluyendo otras epistemes construidas desde la oralidad, la memoria colectiva, la territorialidad y las experiencias comunitarias. Como consecuencia, los estudiantes presentan dificultades para comprender textos descontextualizados de su realidad sociocultural y para producir escritos creativos



que expresen sus propias vivencias y saberes. Druker Ibáñez (2020) señala que la diversidad epistémica no debe entenderse como una simple inclusión de “otros saberes”, sino como una condición fundamental para el encuentro y la construcción de nuevas formas de conocimiento.

La incorporación de los saberes ancestrales dentro del proceso educativo constituye una alternativa necesaria para fortalecer el aprendizaje significativo, la identidad cultural y la construcción de una educación intercultural más pertinente. Chalán Chalán (2025) sostiene que los saberes ancestrales favorecen procesos de enseñanza y aprendizaje más contextualizados, especialmente cuando se articulan con prácticas comunitarias, la oralidad y la participación activa de los actores educativos. De igual manera, Posada González et al. (2024) destacan que la educación intercultural bilingüe en América Latina requiere superar la simple enseñanza lingüística para convertirse en una verdadera transformación curricular y epistemológica.

La lectura comprensiva desde una perspectiva decolonial implica comprender los textos no solo desde su significado literal, sino también desde sus contextos históricos, culturales y políticos, reconociendo las múltiples voces que han sido invisibilizadas por la colonialidad del saber. Del mismo modo, la escritura creativa permite que los estudiantes expresen sus pensamientos, emociones y conocimientos desde sus propias experiencias culturales. Restrepo Bonell (2023) afirma que el abordaje de la escritura crítica fortalece la autonomía intelectual y la capacidad reflexiva de los estudiantes, mientras que Soto Vázquez et al. (2025) demuestran que la escritura creativa favorece el desarrollo del pensamiento crítico y la formación integral en los niveles de educación primaria.

En la comunidad educativa “Bolivia de Vinto”, del nivel de educación primaria comunitaria vocacional del municipio de Oruro-Bolivia, se evidencian estas problemáticas vinculadas a prácticas tradicionales de lectura y escritura que limitan la participación activa de los estudiantes y la valoración de sus conocimientos culturales. Frente a esta realidad, surge la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que permitan revalorizar la oralidad, las cosmovisiones, las narrativas ancestrales y las múltiples formas de leer y escribir desde una perspectiva liberadora y transformadora.

El presente artículo académico tiene como objetivo analizar la lectura comprensiva y la escritura creativa desde la diversidad epistémica, mediante una metodología de



investigación decolonial que permita fortalecer los saberes y conocimientos ancestrales dentro del proceso educativo. A partir de los hallazgos encontrados en la comunidad educativa “Bolivia de Vinto”, se propone la implementación de una episteme transformadora como aporte a la construcción de una educación más inclusiva, crítica y coherente con el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

2. METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo con perspectiva decolonial, orientado a comprender las prácticas de lectura comprensiva y escritura creativa desde la diversidad epistémica en el contexto de la comunidad educativa “Bolivia de Vinto”, correspondiente al nivel de educación primaria comunitaria vocacional del municipio de Oruro-Bolivia. Este enfoque permitió recuperar las voces, experiencias, saberes y prácticas culturales de los actores educativos desde sus propios marcos socioculturales, reconociendo la pluralidad epistémica como base para la producción de conocimientos.

La investigación asumió una postura crítica frente a las estructuras hegemónicas de poder que históricamente han subordinado los saberes ancestrales y comunitarios dentro del sistema educativo formal. En este sentido, se buscó no solo analizar las dificultades en los procesos de lectura y escritura, sino también generar propuestas pedagógicas orientadas a la transformación educativa desde la interculturalidad crítica, la inclusión y la justicia epistemológica.

La población de estudio estuvo conformada por estudiantes del nivel primario, docentes, padres y madres de familia, así como autoridades educativas de la comunidad educativa “Bolivia de Vinto”. La muestra fue seleccionada de manera intencional, considerando la participación activa de los actores directamente vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje y su experiencia dentro del contexto comunitario. La participación de estos actores permitió recoger información relevante sobre las prácticas de lectura comprensiva, escritura creativa y la incorporación de los saberes ancestrales dentro del proceso educativo. Para la recolección de información se aplicaron herramientas e instrumentos de carácter cualitativo que permitieron el diálogo horizontal y la construcción colectiva del conocimiento. Entre las principales técnicas utilizadas se encuentran la observación participante, el diálogo comunitario, la historia oral, las entrevistas abiertas y los cuestionarios semiestructurados.



La observación participante permitió identificar de manera directa las dinámicas pedagógicas dentro del aula, el clima escolar, las interacciones entre docentes y estudiantes, el uso de materiales educativos y las formas en que se desarrollaban las actividades de lectura y escritura. Esta técnica facilitó la comprensión objetiva de las principales dificultades de aprendizaje y de las prácticas tradicionales aún vigentes en el proceso educativo.

El diálogo comunitario constituyó una herramienta fundamental, ya que permitió establecer procesos de comunicación horizontal mediante reuniones, asambleas, conversaciones grupales y espacios de reflexión colectiva entre docentes, estudiantes, familias y miembros de la comunidad. A través de esta técnica se recuperaron percepciones, experiencias y valoraciones sobre la presencia o ausencia de los saberes ancestrales en la escuela.

La historia oral permitió recopilar relatos, mitos, cuentos, leyendas, narrativas familiares y experiencias de vida de los abuelos, padres de familia y sabios comunitarios. Esta técnica favoreció la revalorización de la oralidad como fuente legítima de conocimiento y como estrategia pedagógica para fortalecer la lectura comprensiva y la escritura creativa desde una visión biocéntrica y comunitaria.

Asimismo, se realizaron entrevistas abiertas y cuestionarios semiestructurados dirigidos a docentes, padres de familia y estudiantes, con el propósito de profundizar en la percepción sobre el currículo escolar, la valoración de las lenguas originarias, la transmisión de saberes ancestrales y las limitaciones de los enfoques pedagógicos tradicionales.

El procesamiento y análisis de la información se desarrolló mediante la triangulación de los datos obtenidos a partir de las diferentes técnicas aplicadas. Se organizaron las respuestas en categorías de análisis relacionadas con lectura comprensiva, escritura creativa, saberes ancestrales, oralidad, currículo escolar y descolonización educativa. Posteriormente, se realizó una interpretación crítica de los hallazgos, permitiendo fortalecer la comprensión del fenómeno investigado y establecer propuestas orientadas a mejorar las prácticas pedagógicas.

La metodología implementada no buscó imponer modelos tradicionales de investigación, sino construir una ruta metodológica flexible, participativa y situada, donde la comunidad educativa asumiera un papel activo en la producción del conocimiento. Desde esta perspectiva, la investigación se convirtió en un proceso de reflexión colectiva orientado a resignificar la educación y promover una práctica pedagógica más inclusiva, crítica y coherente con el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.



3. RESULTADOS Y DISCUSIONES

El proceso de investigación permitió identificar que una de las principales dificultades dentro de la comunidad educativa “Bolivia de Vinto” se encuentra en la permanencia de prácticas tradicionales de enseñanza de la lectura y la escritura, caracterizadas por el uso de textos descontextualizados, lecturas repetitivas, dictados, copias mecánicas y evaluaciones memorísticas. Estas prácticas limitan la comprensión lectora y restringen la producción de textos creativos vinculados a la realidad sociocultural de los estudiantes.

Asimismo, se evidenció que los estudiantes poseen una importante riqueza de saberes previos construidos en sus hogares y comunidades, especialmente relacionados con la oralidad, la narración de cuentos, leyendas, prácticas agrícolas, bioindicadores del tiempo, cuidado de animales, plantas medicinales, lengua materna y valores comunitarios. Sin embargo, estos conocimientos no siempre son reconocidos como válidos dentro del aula escolar.

Tabla 1.

Percepción de los estudiantes sobre los saberes ancestrales en el aprendizaje

Categoría analizada	Principales respuestas identificadas
Aprendizajes familiares	Narración de cuentos, respeto a los mayores, trabajo comunitario, siembra y cosecha
Saberes culturales	Bioindicadores del tiempo, plantas medicinales, nombres de lugares, lengua quechua y aimara
Valoración escolar	Consideran que la escuela pocas veces incorpora estos saberes en el aprendizaje
Motivación estudiantil	Mayor interés cuando sus experiencias culturales forman parte de las actividades escolares

Nota. Sistematización de respuestas obtenidas mediante entrevistas abiertas y diálogo comunitario. Elaboración propia.

Los estudiantes manifestaron sentirse más motivados cuando sus conocimientos previos y saberes ancestrales eran incorporados en las actividades pedagógicas. Muchos señalaron que aprendieron desde pequeños a escuchar historias de sus abuelos, observar la naturaleza, interpretar señales climáticas y participar en actividades comunitarias. Estos



aprendizajes, aunque no suelen evaluarse formalmente en la escuela, representan una base importante para fortalecer la lectura comprensiva y la escritura creativa desde una perspectiva situada.

Estos hallazgos coinciden con Chalán Chalán (2025), quien sostiene que los saberes ancestrales favorecen procesos de enseñanza más significativos cuando se articulan con la experiencia comunitaria y la identidad cultural del estudiante. De igual manera, Druker Ibáñez (2020) afirma que la diversidad epistémica permite reconocer otras formas legítimas de producir conocimiento más allá de la racionalidad eurocéntrica.

Por otra parte, los padres y madres de familia expresaron preocupación por la escasa valoración que la escuela otorga a las lenguas originarias y a los conocimientos heredados por generaciones. Muchos indicaron que sus hijos van perdiendo progresivamente el uso del quechua y del aimara, así como el reconocimiento de prácticas culturales vinculadas a la oralidad y la vida comunitaria.

Tabla 2.

Percepción de padres de familia sobre la relación entre escuela y cultura comunitaria

Aspecto evaluado	Resultado observado
Valoración de la cultura propia	Consideran insuficiente el reconocimiento escolar de sus saberes
Uso de lenguas originarias	Disminución progresiva del uso del quechua y aimara en los estudiantes
Materiales educativos	Los textos escolares presentan contenidos alejados de su realidad
Expectativas educativas	Solicitan una escuela más abierta a la cultura y raíces comunitarias

Nota. Información obtenida mediante entrevistas y diálogo comunitario con padres y madres de familia. Elaboración propia.

Los padres señalaron que muchas veces los libros escolares responden a contextos ajenos a la realidad de la comunidad, dificultando la comprensión lectora de los niños. También manifestaron que los saberes transmitidos por los abuelos mediante la oralidad, los tejidos, las leyendas y los bioindicadores del tiempo no son reconocidos como parte válida



del aprendizaje escolar. Esta situación genera una desconexión entre la escuela y la comunidad.

En este sentido, Posada González et al. (2024) explican que la educación intercultural no debe limitarse a una simple inclusión lingüística, sino que debe representar una verdadera transformación curricular y epistemológica. Del mismo modo, Walsh (2009) plantea que la interculturalidad crítica exige cuestionar las estructuras escolares que continúan reproduciendo relaciones de poder y exclusión cultural.

Respecto a los docentes, se identificó que existe conciencia sobre la necesidad de incorporar saberes comunitarios dentro del proceso educativo; sin embargo, reconocen que la malla curricular sigue siendo estandarizada y poco contextualizada. Aunque algunos desarrollan experiencias pedagógicas orientadas a la descolonización de la lectura y escritura, persisten limitaciones metodológicas y una fuerte presencia del modelo tradicional de enseñanza.

Freire (2005) advierte que la educación bancaria reduce al estudiante a un receptor pasivo de contenidos, impidiendo el desarrollo del pensamiento crítico. En contraste, la escritura creativa permite que los estudiantes expresen sus ideas desde sus propias vivencias culturales, fortaleciendo su autonomía intelectual. Restrepo Bonell (2023) señala que la escritura crítica favorece la formación reflexiva del estudiante, mientras que Soto Vázquez et al. (2025) destacan que la escritura creativa fortalece el pensamiento crítico desde los primeros niveles educativos.

En consecuencia, los resultados muestran que la lectura comprensiva y la escritura creativa desde la diversidad epistémica no solo mejoran los procesos de aprendizaje, sino que también contribuyen a la revalorización cultural, al fortalecimiento identitario y a la construcción de una educación más inclusiva y transformadora. La incorporación de metodologías decoloniales permitió resignificar la escuela como un espacio de producción de conocimientos colectivos, donde la oralidad, la memoria comunitaria y los saberes ancestrales adquieren legitimidad pedagógica.

4. CONCLUSIÓN

La lectura comprensiva y la escritura creativa desde la diversidad epistémica constituyen herramientas fundamentales para transformar el proceso educativo, ya que permiten reconocer y valorar los saberes ancestrales, las lenguas originarias, la oralidad y las experiencias comunitarias como formas legítimas de producción de conocimiento.



Esta perspectiva favorece una educación más inclusiva, crítica y contextualizada, superando las limitaciones de los enfoques tradicionales centrados exclusivamente en la racionalidad occidental.

Las prácticas pedagógicas tradicionales basadas en el dictado, la memorización y el uso de textos descontextualizados continúan afectando el aprendizaje significativo de los estudiantes, dificultando la comprensión lectora y limitando la producción de textos creativos vinculados a su realidad sociocultural. Frente a ello, la incorporación de metodologías decoloniales permitió fortalecer la participación activa del estudiante, promoviendo procesos de aprendizaje más reflexivos, liberadores y pertinentes.

La revalorización de los saberes transmitidos por los abuelos, padres de familia y sabios comunitarios evidenció que la escuela debe asumir un papel más abierto hacia la interculturalidad crítica, integrando la historia oral, los relatos ancestrales, los bioindicadores del tiempo, las prácticas agrícolas y las expresiones culturales propias de la comunidad como parte del currículo formativo. Esto contribuye al fortalecimiento de la identidad cultural y al respeto por la diversidad epistémica.

Asimismo, se identificó que la participación activa de docentes, estudiantes y familias resulta indispensable para consolidar una educación descolonizadora. La transformación pedagógica no depende únicamente de cambios curriculares, sino también de una reflexión profunda sobre el rol del docente como mediador crítico capaz de resignificar la enseñanza desde la realidad de los pueblos y culturas originarias.

En consecuencia, la implementación de una episteme transformadora dentro de la comunidad educativa “Bolivia de Vinto” permitió demostrar que la lectura y la escritura no deben limitarse a procesos técnicos de repetición y memorización, sino convertirse en espacios de pensamiento crítico, creación colectiva y emancipación social. De esta manera, la educación se orienta hacia la construcción de sujetos capaces de interpretar, cuestionar y transformar su entorno desde sus propias raíces culturales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bautista Segalés, J. J. (2014). *¿Qué significa pensar desde América Latina? Hacia una racionalidad transmoderna y postoccidental*. Madrid, España: Akal.
https://www.akal.com/libro/que-significa-pensar-desde-america-latina_35035/



- Chalán Chalán, A. P. (2025). Los saberes ancestrales en el proceso de enseñanza y aprendizaje intercultural en Ecuador. *Revista Andina de Investigaciones en Ciencias Pedagógicas*, 2(2). <https://doi.org/10.69633/m9gvyy75>
- Druker Ibáñez, S. (2020). El giro epistemológico: De la diversidad de los otros a la diversidad como condición del encuentro. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39). <https://doi.org/10.21703/rexe.20201939druker13>
- Fals Borda, O. (2009). Cómo investigar la realidad para transformarla. En *Una sociología sentipensante para América Latina* (pp. 253–301). Bogotá, Colombia: CLACSO / Siglo del Hombre Editores. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160308051848/09como.pdf>
- Figuroa Defaz, V. G., Morales Gaviláñez, J. D., Carlozama Puruncajas, J. F., Moso Mena, G. M., & Sanguña Loachamin, E. S. (2021). El enfoque intercultural en la comprensión lectora del idioma inglés de los estudiantes del instituto PRALI. *RECIAMUC*, 5(2), 311–326. [https://doi.org/10.26820/reciamuc/5.\(2\).abril.2021.311-326](https://doi.org/10.26820/reciamuc/5.(2).abril.2021.311-326)
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.a ed.). México: Siglo XXI Editores.
- Horsthemke, K. (2021). Diversity and epistemic marginalisation: The case of inclusive education. *Studies in Philosophy and Education*, 40, 549–565. <https://doi.org/10.1007/s11217-021-09764-x>
- Ortiz Ocaña, A. (2018). *Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global*. Santa Marta, Colombia: Universidad del Magdalena.
- Posada González, J., Sánchez Hernández, X., & Duque Aristizábal, V. (2024). Educación intercultural y bilingüe en Colombia y América Latina: Una revisión del contexto. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 4(3), 198–212. <https://doi.org/10.16384/r.cya.vi4.383>
- Restrepo Bonell, L. S. (2023). El abordaje de la escritura crítica en los grados de educación media. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 19(1), 99–122. <https://doi.org/10.17151/rlee.2023.19.1.6>
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Oprimidos pero no vencidos: Luchas del campesinado aymara y qhechwa, 1900–1980* (4.a ed.). La Paz, Bolivia: La Mirada Salvaje.



Santos Gutiérrez, C. R. (2022). Perspectivas decoloniales/metodologías horizontales: Construyendo espacios de discusión-acción alternativos en la escuela. *Revista Andina de Educación*, 5(1). <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.1.8>

Soto Vázquez, J., Jaraíz Cabanillas, F. J., Pérez Parejo, R., Gómez Caballero, M., & Fontich Vives, X. (2025). La escritura creativa y el pensamiento crítico en los grados de Educación Infantil y Primaria de cinco universidades españolas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 29(2), 1–24. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v29i2.30810>

Sousa Santos, B. de. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Trilce.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (III-CAB).

Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito, Ecuador: Abya-Yala. <https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.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: Bilberto Gonzales Copa (BGC).

1. Conceptualización: (BGC)
2. Curación de datos: (BGC)
3. Análisis formal: (BGC)
4. Adquisición de fondos: (BGC)
5. Investigación: (BGC)
6. Metodología: (BGC)
7. Administración del proyecto: (BGC)
8. Recursos: (BGC)



9. Software: (BGC)
10. Supervisión: (BGC)
11. Validación: (BGC)
12. Visualización: (BGC)
13. Redacción – Borrador original: (BGC)
14. Redacción – Revisión y edición: (BGC)

