

Retroceso lingüístico del kichwa en el Ecuador: una propuesta para la revitalización y la enseñanza de la lengua

Carlos Pazmiño Aguilar

UEMIB CHIBULEO GUARDIANA DE LA LENGUA

Jennifer Paola Umaña Serrato

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Danilo Granizo Jaramillo

ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA DE INNOVACIÓN UNAE

ABSTRACT

This article will address the historic process of linguistic decline of the Kichwa language in Ecuador, from the colonial period up to the present day. The objective is to expand the actual and functional state of the language. Moreover, we will approach the most significant processes of Bilingual Intercultural Education to suggest a teaching proposal of the Kichwa language to be used by the community, that will provide contextualized contents through different levels and criteria of evaluation in order to revitalize the language.

Keywords: Kichwa, linguistic regression, linguistic revitalization, communicative competence, contextualized educational model.

El presente artículo, inicialmente, expondrá el proceso histórico del retroceso lingüístico de la lengua *kichwa* en el Ecuador, a partir de la época de la Colonia, hasta la actualidad, con el fin de ampliar el panorama del estado actual y funcional de la lengua en el país. Seguidamente, se abordarán los procesos más significativos de la Educación Intercultural Bilingüe para, finalmente, presentar

una propuesta de enseñanza de la lengua *kichwa*, dirigida a la comunidad educativa, la cual proporcionará contenidos contextualizados a través de diferentes niveles y criterios de evaluación, en miras a una revitalización de la lengua.

Palabras clave: *kichwa*, retroceso lingüístico, revitalización lingüística, competencia comunicativa, modelo educativo contextualizado.

Introducción

La lengua *kichwa*¹ presenta un marcado retroceso de su uso en los principales ámbitos de la sociedad ecuatoriana y ha sido relegada, en la mayoría de los casos, a usos intrafamiliares en las comunidades, incluso, dentro de ellas hay niños que hablan el castellano y jóvenes que utilizan esta lengua en la cotidianeidad (Cachimuel 2005). Respecto a esto, el *Atlas de las Lenguas del Mundo en Peligro* de la Unesco (2010), afirma que el *kichwa* se encuentra en peligro de desaparición en la región andina y amazónica. Para hacer esta afirmación, el *Atlas* utiliza como criterio la interrupción de la transmisión familiar de la lengua, es decir, que muchos niños y niñas ya no adquieren la lengua *kichwa* como lengua materna² dentro de sus familias. Por ende, el presente artículo tiene como finalidad exponer las particularidades del retroceso lingüístico de la lengua *kichwa* en el Ecuador y proponer un modelo de enseñanza de la misma, con el fin de generar procesos de revitalización a través de la interacción con competencias comunicativas básicas que se apoyen en diferentes contextos y accionares comunitarios.

Es importante mencionar que, dentro de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador, se han realizado diferentes discusiones alrededor de la recuperación de la lengua, no obstante, los esfuerzos por evitar el desuso del *kichwa*, se han quedado en intentos por generar políticas lingüísticas que no se han implementado. De ello surge la necesidad de diseñar protocolos y estrategias encaminadas a una revitalización lingüística que integre los saberes comunitarios y que reconozca la importancia del *kichwa* como un vehículo de preservación y transmisión cultural. Si bien, la lengua es una herramienta de comunicación, su importancia va más allá del acto de hablar en sí: está ligada a un conjunto de conocimientos, saberes, valores, costumbres y tradiciones que particularizan la identidad de sus hablantes, en otras palabras, “cada lengua representa la sabiduría cultural única de un pueblo” (Gomez y Jarrín s.f., 2). Por tanto, la preocupación por el retroceso del *kichwa* radica en la desaparición de la diversidad cultural del país, de otras formas de ver, comprender y relacionarse

¹ Existen variadas formas de denominar a la lengua, entre las que tenemos *qquichua*, *kichwa*, *keshua*, *quichua*, *quechua* entre las más difundidas. Sin embargo, en la actualidad se utiliza *quechua* para denominar a la familia lingüística y las otras formas sirven para denominar a las variantes dialectales (Moya 1992). Para este trabajo se utilizará la denominación *kichwa* para referirnos al dialecto ecuatoriano y *quechua* para referirnos al sistema lingüístico.

² Se entiende como lengua materna a aquella que adquiere de manera natural un niño en sus primeros años de vida por medio de la interacción dentro de su núcleo familiar. La trasmisión de la lengua materna no se limita sólo a la madre como su nombre supone, esta puede ser transmitida también, tanto por padres como por “cualquier persona con la que tiene contacto en la etapa inicial de su vida” (Alfaro 1957, 6).

con el mundo, lo que a su vez, permite construir miradas complementarias para la solución de problemas globales, entendiendo la diversidad como un *plus* y no como un problema.

De manera que, la propuesta de enseñanza presentada en este artículo busca que los profesores estructuren contenidos y procesos de enseñanza del *kichwa* como primera y segunda lengua, pensados desde un sentido práctico y relacionados directamente con su realidad. Uno de los principales problemas para la adquisición de la lengua *kichwa*, es la falta de espacios sociales de uso que permitan a los niños involucrarse y relacionarse desde temprana edad con la lengua de su nacionalidad. Si bien, la escuela por sí sola no puede formar hablantes de una lengua en retroceso (López 2015), esta debería pensarse como una instancia para construir espacios de uso y restablecimiento de la transmisión familiar de la lengua, mediante metodologías y estrategias que estructuren modelos de enseñanza de la lengua acordes a su contexto sociolingüístico. Además, incluir a familiares que practiquen la lengua en actividades de uso simuladas y/o reales, ayudará a crear espacios de uso fuera de la escuela y dentro del hogar, lo que se establecería como un primer paso para crear otros espacios de uso social.

La práctica educativa actual implementada en muchos países, incluyendo al Ecuador, se restringe solo a espacios escolares, entendiendo que la educación es “competencia exclusiva del centro educativo” (Cejas s.f., 230). Esta percepción deja de lado a la familia y a la comunidad, pilares fundamentales de una educación de calidad aún más cuando se trata de enseñanza de lenguas indígenas, donde los espacios familiares y comunitarios son de vital importancia para su aprendizaje. Así pues, pensar en un modelo de enseñanza de la lengua *kichwa*, alrededor de los modelos en general, como afirma Flores Ochoa (citado en Pinto y Quitora s.f.) debe contener los objetivos que se pretenden alcanzar; los ritmos y niveles que guiarán el proceso formativo de acuerdo con el desarrollo cognoscitivo del estudiante; quiénes dirigirán dicho proceso y en quién se centrará el mismo, es decir, la relación docente-estudiantes y; por último, los contenidos y estrategias que permitirán la adquisición de competencias. Sin embargo, en el presente artículo nos limitaremos a definir los objetivos del modelo, las competencias comunicativas que se proponen desarrollar, los ritmos de enseñanza y quiénes deben dirigir los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la Inserción a los Procesos Semióticos (IPS), el Fortalecimiento Cognitivo, Afectivo y Psicomotriz (FCAP) hasta los Procesos de Aprendizaje Investigativo

(PAI), correspondientes a: Preparatoria, Básica Elemental y Básica Superior respectivamente³.

Inicios del retroceso lingüístico de la lengua kichwa en el Ecuador

El proceso de utilización del quechua para los fines de evangelización se extendió desde los inicios de la Colonia hasta la promulgación de la Cédula Real de 1770, donde las medidas se centraron en la prohibición del uso de las lenguas autóctonas, entre ellas el quechua, y en la expulsión de los jesuitas acusados por desobediencia, ya que fueron los principales mentores en la utilización de estas dentro de los procesos educativos y religiosos. Las causas de estas prohibiciones fueron, según Rodríguez (2017), los procesos de resistencia y rebelión por parte de los indígenas que amenazaban las estructuras políticas coloniales instaladas en el nuevo continente. Estos movimientos buscaban acabar con las imposiciones, tanto culturales como lingüísticas, y poner fin a los tratos esclavizantes que los oprimían y que estaban regularizados dentro de la Cédula Real.

Las guerras de independencia, que instauraron los nuevos Estados-nación, lideradas por los criollos, a pesar de erigirse a través de ideas progresistas y buscar que la situación de los indígenas cambiara y lograran acceder a los derechos básicos mediante de la igualdad, no consiguieron ir más allá de la copia y transposición de las instituciones europeas. En el caso específico de países como Ecuador, Perú y Bolivia, donde vivían y viven la mayor parte de quechua-hablantes, siguiendo a Almeida (2005, 210),

se fundaron en un nacionalismo criollo, nacido del mestizaje, pero amnésico en relación al pueblo kechua. Resultaron ser en la práctica aparatos burocráticos que fijaron la territorialidad y el funcionamiento administrativo, excluyendo a los indios, ignorando sus derechos históricos y libertades políticas.

Así, el uso del quechua, después de sus etapas de expansión, tanto en las fases preincaicas como durante la instauración del Imperio español con sus procesos de evangelización, se relega a espacios restringidos que rompen radicalmente con su prestigio lingüístico dentro de la cotidianidad, reduciéndolo a una interacción familiar que no se correspondía con las especificidades culturales de los pueblos en América Latina.

³Estos conceptos son tomados del MOSEIB (Modelo del Sistema Intercultural Bilingüe), el cual abordaremos más adelante.

Herencia colonial: las políticas lingüísticas en la nueva República del Ecuador

Al instaurarse la República del Ecuador, luego de la breve existencia de la Gran Colombia (1821-1831), los grupos hegemónicos criollos, que heredaron el sistema hacendario impuesto en la Colonia, se consolidaron como los administradores del país (Acosta 2006). Esto trajo consigo la continuidad del trato esclavizante hacia los indígenas y la represión cultural y lingüística, pues la idea de este nuevo Estado era “forjar la unidad nacional” (Rodríguez 2017, 31), imponiendo una sola cultura y lengua, la castellana, en detrimento de los pueblos que tenían cosmovisiones propias y que habitaban allí antes de la imposición del nuevo Estado-nación.

La imposibilidad de los indígenas para obtener la categoría de ciudadanos, no poder ejercer el derecho al voto y no tener conocimientos de lectura y escritura del castellano, permitieron que diferentes sujetos e instituciones se apropiaran de las tierras nativas y sobreexplotaran la capacidad de trabajo, además de cobrar tributos a los mismos solo por ser “indios”, lo que causó que muchos de ellos se considerasen mestizos y relegasen su cultura y su lengua (Rodríguez 2017).

Siguiendo con lo que afirma Rodríguez (2017), las nuevas leyes impuestas por las primeras constituciones del Ecuador (1820, 1835, 1843, 1845, 1851, 1852, 1861, 1869) que representaban los intereses particulares de las clases dominantes y terratenientes, buscaban mantener el *status* del indígena y continuar con los huasipungos⁴, fomentando la idea de inferioridad, lo que repercutió en el trato negativo y racista de la sociedad de la época y en la construcción de prejuicios culturales y lingüísticos.

Este periodo conservador, continuó hasta la época Garciana⁵(1860-1875), caracterizada por su proyecto de sociedad basada en valores religiosos y la

⁴ Según Udo Obrem, en su texto “Contribución a la historia del trabajador real en América Latina: “Conciertos y Huasipungueros” en Ecuador” publicado en la colección Pendoneros (1981) del Instituto Otavaleño de Antropología, define el concepto de la siguiente manera: Huasipungo se llama en Ecuador una parcela de tierra que el propietario de una hacienda pone a disposición de un peón -el huasipunguero - para que pueda cultivar para sí. Para el huasipunguero resulta de esto la obligación de trabajar una determinada cantidad de días para el propietario de la tierra. Como salario recibe a cambio sólo una escasa suma de dinero que, sin embargo, no debe ser menos de la mitad del salario mínimo de jornaleros fijado por la ley. Unidos al huasipungo van el derecho al uso de agua y leña, así como la autorización para mantener una determinada cantidad de ganado en los pastos naturales de la hacienda (Obrem 1981, 301).

⁵ Periodo que se caracteriza por la consolidación del Estado oligárquico terrateniente, dirigido por Gabriel García Moreno, quien buscó el establecimiento político del conservadurismo y el clero. Así pues, en 1862 García Moreno firma el Concordato con la Santa Sede, a través del cual le entrega la administración de la educación a la iglesia, con lo cual los derechos lingüísticos y culturales de los indígenas se ven afectados significativamente.

creencia de que para ayudar a la población indígena era necesario convertirlos a través de una educación monocultural y castellanizante. De tal forma, se buscó que los indígenas se establecieran como miembros activos y funcionales de la sociedad ecuatoriana, despojándolos así de sus raíces culturales y lingüísticas. Es más, uno de los críticos de las políticas conservadoras durante el garcianismo, Juan Montalvo, que a pesar de estar en contra del trato racista que se le daba al indígena, defendía la idea de la construcción de una sociedad ecuatoriana letrada, homogénea y castellanizada (Rodríguez 2017).

En 1896, se redactó una nueva Constitución del Ecuador, que proclamó como presidente al General Eloy Alfaro, uno de los promotores de las políticas liberales que sobrevino al conservadurismo de los años anteriores: “Es preciso [...] recordar que “La Revolución Liberal fue todo lo que pudo ser”. Las transformaciones fueron, por una parte, un enorme salto adelante en el desarrollo histórico del país; pero estas no rebasaron los límites de las condiciones reales y los intereses de la clase social que la protagonizó.” (Moreano 1976, 140). Esta Constitución otorgó cierta protección a los indígenas, sin embargo, dada la presión de asambleístas conservadores y liberales moderados, no se pudo abolir el huasipungo (Rodríguez 2017). Así mismo, en la Enciclopedia del Ecuador se menciona que durante este periodo se crearon escuelas especiales para los indígenas con el “fin de que puedan adquirir los derechos y cumplir los deberes de la ciudadanía” (citado en Kowii 2013, 154).

La presión de conservadores, expresada en la imposibilidad de eliminar el huasipungo, también dejó huellas en el intento de implementación de políticas educativas, pues “trastocaban los intereses de las Iglesia y de la sociedad conservadora, incluso de la liberal que usufructuaba de la explotación de la población *kichwa*” (*ibídem*). A pesar de la voluntad de dar una educación a toda la población, incluyendo a los indígenas, esta práctica se estableció “bajo los cánones educativos de la época” (*ibídem*), de lo cual se intuye que el proceso se centraba en estrategias castellanizantes que promovían los estándares culturales occidentales. Estas y otras políticas discriminatorias y racistas repercutieron en el prestigio cultural de los pueblos indígenas del Ecuador, quienes gozaron de buen estatus durante el Imperio Inca, especialmente los pueblos actualmente conocidos como *kichwas*, pues su extensión territorial y difusión lingüística les permitió imponer su lengua como medio de relación, invasión y comunicación.

El desprestigio lingüístico alrededor de la lengua *kichwa* devino en un proceso de diglosia que se caracteriza, según Ferguson (1979), por la existencia de dos o más dialectos de una lengua en una comunidad lingüística, donde cada código tiene funciones diferenciadas. Si bien Ferguson en su estudio se limita a trabajar dialectos de una misma lengua, este fenómeno sociolingüístico se puede extrapolar a lenguas diferentes, como en el caso del *kichwa* y el castellano.

En ese sentido podemos decir, respecto a las diferentes funciones que existen entre el *kichwa* y el castellano, por ejemplo, que, dadas las políticas represivas implementadas durante el siglo XX, la lengua dominante acaparó diferentes ámbitos sociales, educativos y jurídicos y, por el contrario, la lengua indígena se relegó a un uso restringido, marcado por el menosprecio, el estigma y el castigo. Estas actitudes negativas hacia la lengua minoritaria ampliaron el uso de la lengua dominante dentro de los procesos educativos y comunicativos, con lo cual el uso de esta lengua quedó supeditado por dichas construcciones. Las actitudes, respecto a las lenguas, no son otra cosa que las percepciones, favorables o desfavorables, que una persona o una sociedad tiene sobre alguna lengua o dialecto (Fasold, citado en Makuc, 2011). Además, en el caso del *kichwa*, las actitudes negativas que recayeron sobre ella y sus hablantes ocasionaron que muchos de ellos dejaran de utilizar y enseñar la lengua a sus hijos en favor del castellano, por la idea, no equivocada en ese momento, que el castellano les daba acceso a mayores oportunidades de desarrollo económico y social.

A partir de estas políticas, el Estado pretendía construir una sociedad hegemónica, tratando de borrar, por medio de procesos de aculturación, segregación y marginación sistemática, la herencia cultural y lingüística del pueblo *kichwa* y demás pueblos que habitaban el territorio del nuevo Estado. Es en este contexto, en el que se van configurando los espacios sociales desiguales, donde la población indígena era marginada por estructuras dominantes construidas desde la Colonia hasta la República.

Las estructuras dominantes, se caracterizan por sustentar la conservación de estructuras hegemónicas que administran las relaciones singulares y sociales de un contexto, que hacen del territorio un conjunto de campos sociales, entendidos “como tendencias a producir frecuencias estables y regularidades, a menudo reforzadas por reglas explícitas” (Bourdieu 2011, 50) y que desplazan las formas de saber diferentes al capital simbólico, cultural, social y económico (Bourdieu 2011). La diferencia de los saberes radicaría, en este sentido, en que no se proponen desde una concepción de acumulación de conocimientos, sino de reciprocidad y donación. Por ejemplo, el concepto de *ayllu* representa un espacio comunitario distinto al del campo social, en la medida en que las relaciones entre sus integrantes evitan la reproducción de la estructura de dominación a pesar del reconocimiento de autoridades. El *ayllu* se comprende como un espacio de comunicación abierto, que refleja una política comunicativa de reciprocidad que se confronta con las políticas del control de la lengua expuesta en la Colonia y que provocaba procesos de resistencia a través del uso de la lengua.

En consecuencia, los procesos de resistencia que revitalizan la lengua, los saberes y la cultura confrontan al sistema de representación de lo indígena, sustentado en estructuras hegemónicas que tienden a conservar la situación

desfavorable de la población *kichwahablante*. En este contexto, los pueblos indígenas se han mantenido en resistencias, desde la Colonia con Manco Inca, Túpac Amaru II, entre otros, y durante la República con Daquilema, por nombrar a los más importantes. Es así como, en la década de 1930, empezaron un conjunto de movilizaciones y levantamientos a partir de alianzas entre organizaciones indígenas y el Partido Socialista (Rodríguez 2017). Entre las principales demandas de su lucha, pueden citarse el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas, incluida su lengua, la eliminación del huasipungo y el reparto de tierras que anteriormente les habían pertenecido y habían sido expropiadas por colonos y criollos.

De esta manera, en función de sus exigencias y en pro del uso lingüístico, se crea en 1936, el periódico bilingüe "*Ñukanchik Allpa*" que en castellano significa "nuestra tierra", bajo la dirección de Nela Martínez, militante socialista y participante de la configuración de los movimientos indígenas. En este periódico se "trataba de difundir las arbitrariedades (cometidas sobre los indígenas) e impactar en la opinión pública" (Rodríguez 2017, 40). Conjuntamente, se incluían temas sobre las poblaciones indígenas a nivel latinoamericano y se tradujeron las leyes al *kichwa*, con el fin de informar sobre los cambios políticos y administrativos en el Ecuador a la población indígena monolingüe.

Estos movimientos crearon conciencia entre la población indígena, sobre el problema histórico de su situación y la importancia de usar y darle un valor a su lengua materna. Así, las lenguas vernáculas se establecen como "elementos de la cultura nacional" en la constitución de 1945 (art. 5) y se establece el castellano como lengua oficial. En relación con el contexto educativo, en 1946 y, a pesar de que en la constitución siguiente se borró el reconocimiento de las lenguas indígenas, Dolores Cacuango, una de las lideresas del movimiento indígena, con ayuda de Luisa de la Torre, otra militante socialista, crean varias escuelas en las que se utilizaba el *kichwa* y el castellano como medios de instrucción, donde se formaba a maestros *kichwahablantes* (Rodas 2007). Estas se consideran experiencias y luchas que evidencian los antecedentes de la presencia y pervivencia de la lengua y la cultura *kichwa*.

A pesar de la lucha por los derechos indígenas, en la Constitución de 1967, se continúa ignorando el reconocimiento de la diversidad lingüística del país, puesto que no se mencionan las lenguas indígenas y se presenta el castellano como "el idioma oficial del Ecuador" (art. 7). Para la Constitución de 1978, se vuelve a reconocer el *kichwa* "y demás lenguas aborígenes como integrantes de la cultura nacional" (art. 1).

Dentro de este contexto de aparente avance político, sigue permaneciendo un retroceso de reconocimiento de derechos lingüísticos. En 1984 y como respuesta a diferentes problemas sociales, culturales y lingüísticos, se crea la

Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONAIE, agrupando a los diferentes pueblos y nacionalidades de la Costa, Sierra y Amazonía del Ecuador y cuyo objetivo se centraba en “la devolución total de las tierras indígenas en una forma de propiedad comunitaria, la defensa de las culturas indígenas, incluida la medicina tradicional, la educación y concientización de los indígenas en programas de educación bilingüe en todas las lenguas indígenas del país” (CONAIE citado en Bonilla 2017, 3). Entre sus logros más importantes, está la constitución de la Educación Intercultural Bilingüe en 1989 y el levantamiento indígena de 1990, en el cual se exigieron, principalmente, la construcción de un Estado plurinacional y recursos para la EIB⁶ (Mancero 2015). Si bien, las constituciones de 1945 y 1978 reconocen las lenguas indígenas como parte de la construcción social del país, la Constitución de 1998, producto de las movilizaciones indígenas previas a esta, menciona que “El Estado respeta y estimula el desarrollo de todas las lenguas de los ecuatorianos” (art. 1) siendo el castellano el idioma oficial y el *kichwa*, *shuar* y demás lenguas oficiales para los pueblos indígenas. Este avance viene relacionado, además, con la ratificación, en 1997, del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo que protege los derechos de los pueblos indígenas, instando a los gobiernos suscritos a “asumir la responsabilidad de desarrollar [...] una acción coordinada y sistémica con miras a proteger los derechos de esos pueblos y a garantizar el respeto de su integridad” (art. 6).

Ahora bien, a pesar de los variados reconocimientos y legislaciones en pro de los derechos de los pueblos indígenas, estos no se han concretizado en avances reales que mejoren la situación de los mismos. Por lo tanto, en la actualidad se mantienen las relaciones desiguales entre la población indígena y no indígena.

Estos procesos de desigualdad han repercutido en la migración, tanto externa como interna, desde lo rural a lo urbano, creando, desde la perspectiva geolingüística, niveles de concentración de los pueblos y sus hablantes. En este sentido, Laponce (citado en Haboub, 1998, p. 45) distingue entre “minorías en bloque” (*bloc minorities*) o demográficamente condensadas y “minorías dispersas” (*diffused minorities*) o demográficamente dispersas. En relación con esto, dentro de las minorías en bloque, se encuentran las comunidades indígenas rurales, pues al estar relativamente aisladas, tienen mayor posibilidad de mantener sus costumbres, al contrario de las minorías dispersas, entendidas dentro de espacios urbanos, donde los grupos sociales y los individuos se incorporan activamente dentro de ellas para adquirir *habitus* acordes a un espacio social. Si hablamos de un espacio social dentro del Estado ecuatoriano, es

⁶ Educación intercultural bilingüe.

necesario adquirir, principalmente, la lengua oficial para las interacciones “reales”, lo que repercute en la necesidad, de los *indígenas urbanos*, de adquirir el castellano como lengua de relación espacial e intercultural, creando a su vez entornos bilingües en los que la lengua mayoritaria, tiene mayor peso en las relaciones sociales.

En cuanto a las comunidades indígenas rurales, históricamente vistas como nichos culturales relativamente estáticos (como bloques minoritarios preservadores de la cultura y la lengua), en el devenir del tiempo han ido transformando las concepciones sociales de los territorios, esto influido directamente por los procesos educativos homogeneizantes, el sincretismo religioso y las dinámicas migratorias del campo a las ciudades. Estas últimas, han afectado en mayor medida la vitalidad del *kichwa* dentro de las comunidades, puesto que el contacto lingüístico que tienen los miembros de la comunidad, especialmente hombres, al ir a las ciudades en busca de trabajo mejor remunerado, tienen más posibilidades de “perder su lengua nativa y desplazarse hacia la (lengua) dominante” (Haboud 1998, 94). Además, las mujeres al ejercer un papel importante dentro de las comunidades en el momento de asumir los roles masculinos desplazados por la migración tienen “un contacto más directo con agencias externas, escuelas, organismos públicos y privados” (Haboud 1998, 95) lo que las lleva a la necesidad de adquirir el castellano para comunicarse, convirtiéndose en bilingües, es decir, “el fenómeno de competencia y comunicación en dos lenguas” (Lam, citado en Bermúdez y Fandiño 2012, 102). La interacción con las lenguas depende del contexto, ósea, que el uso de una lengua u otra está determinado por las interrelaciones de su entorno social.

En referencia al *kichwa*, dos estudios de su uso en la Sierra ecuatoriana evidencian el desplazamiento paulatino de esta por el uso del castellano. El estudio de Thomas Büttner (1993), *Uso del quichua y del castellano en la Sierra ecuatoriana*, muestra casos de monolingües en castellano del 10,4 % y de monolingües en *kichwa* de un 8,7 %, conjuntamente con mayor presencia de bilingües en diferentes niveles (80,8 %). El estudio de Marleen Haboud, *Quichua y castellano en los Andes ecuatorianos* (1998), muestra el uso del *kichwa* en las comunidades estudiadas; el porcentaje del uso del *kichwa* es de 64 % y el del castellano es de 24 %. Sin embargo, el autor recalca que las provincias Azuay (64 %), Loja (70 %) y Pichincha (88 %) tienden a utilizar mayormente el castellano, mientras que Imbabura (82 %) y Chimborazo (91 %) muestran un mayor uso del *kichwa* dentro de las comunidades.

Situación del kichwa en la actualidad

Los diferentes factores políticos y sociales, en los que el pueblo *kichwa* ha participado activamente en función de sus necesidades, configuraron el panorama político y lingüístico del Ecuador hasta la actualidad. Teniendo en cuenta esto, la Constitución política, escrita en Montecristi en el año 2008, establece en el artículo 2 que el “castellano es el idioma oficial del Ecuador; el castellano, el *kichwa* y el *shuar* son idiomas oficiales de relación intercultural” y que además “el Estado respetará y estimulará su conservación y uso”, entre otras disposiciones legales referentes al campo educativo. Esto se presenta en términos legales como un gran avance, sin embargo, en términos prácticos, al igual que en anteriores Constituciones, esto no representó mayores cambios en la situación lingüística del país, pues el castellano sigue acaparando los ámbitos de uso social de prestigio y el *kichwa* se restringe mayoritariamente al uso comunitario y familiar. Si bien, actualmente no hay estudios lingüísticos sobre la vitalidad del *kichwa* y niveles de bilingüismo en las provincias de la Sierra ecuatoriana, los censos de población del 2001 y 2010 presentan datos sobre lenguas indígenas que nos sirven para estimar el aumento de la población *kichwahablante*:

Tabla 1. Cifras de los censos de población 2001-2010: Lengua indígena que se habla en provincias de la Sierra ecuatoriana.

Censo 2001	Censo 2010	Porcentaje de crecimiento
323789	443874	37,08%

Fuente: INEC. Elaboración propia.

Los datos contrastados de los censos muestran un crecimiento de *kichwahablantes* del 37,08% para el 2010 en relación con 2001(en correspondencia a la edad), estas cifras muestran un decrecimiento de -0,09 % en niños en edad de 0 a 14 años.

Tabla 2. Cifras de los censos de población 2001-2010: Lengua indígena que habla, provincias de la Sierra en rango de edad.

Rango de edad	Censo 2001	Censo 2010	Porcentaje de crecimiento
0 a 14	130.281	130.156	-0,09%
15 a 39	138.255	175.080	26,6%
40 a más	112.747	138.638	22,9%

Fuente: INEC. Elaboración propia.

Como vemos en la tabla 2, durante este periodo de tiempo, la población mayor a 15 años aumentó considerablemente, sin embargo, en la población dentro del rango de edad escolar (de 0 a 14 años) evidencia un decrecimiento en comparación con las cifras del censo del 2001.

Si observamos el número de *kichwahablantes* por provincias de manera individual, notamos que las provincias de Azuay, Cañar, Carchi, Chimborazo e Imbabura han presentado un decrecimiento marcado del -12,4 %, -11,4 %, -18,1 %, -8,8 % y -7,04 % respectivamente en el rango de edad de 0 a 14 años. Aunque, las provincias de Chimborazo e Imbabura han sido en décadas anteriores las de mayor población *kichwahablante* junto con Cotopaxi, aquí (tabla 3) muestran un decrecimiento de personas que afirman hablar el *kichwa*, al contrario de Loja, que muestra un considerable aumento de su población *kichwahablante* en tan sólo una década. Estos casos particulares pueden estar relacionados, entre otras problemáticas sociales, a procesos de migración, tanto interna como externa, que afectaron a la población en general, sobre todo a la población indígena. Según la CEPAL (2010), cerca del 11 % de la población total del Ecuador había emigrado hacia otros países hasta finales del 2007.

Tabla 3. Cifras de los censos de población 2001-2010: Lengua indígena que habla, por provincias de la Sierra. Rango de edad de 0 a 14 años.

Provincia	Censo 2001	Censo 2010	Porcentaje de crecimiento
Azuay	2.716	2.379	-12,4%
Bolívar	7.665	9.737	27,03%
Cañar	8.752	7.752	-11,4%
Carchi	353	289	-18,1%,
Cotopaxi	20.696	21.893	5,7%
Chimborazo	48.399	44.096	-8,8%
Imbabura	22.216	20.650	-7,04%
Loja	884	2.362	167,1%
Pichincha	8.698	10.684	22,8%
Tungurahua	9.902	10.314	4,16%

Fuente: INEC. Elaboración propia.

Tabla 4. Proyección de crecimiento de población *kichwahablante* 2001-2010-2020: Lengua indígena que habla, provincias de la Sierra en rango de edad.

Rango de edad	Censo 2001	Censo 2010	Porcentaje de crecimiento	Proyección de crecimiento a 2020 en
---------------	------------	------------	---------------------------	-------------------------------------

				porcentaje
0 a 14	130.281	130.156	-0,09 %	-0,11 %
15 a 39	138.255	175.080	26,6 %	23,37 %
40 a más	112.747	138.638	22,9 %	20,75 %
Total	323.789	443.874	37,08 %	30,06 %

Fuente: INEC. Elaboración propia.

Aplicando un modelo lineal de crecimiento poblacional⁷ vemos (tabla 4) una declinación en la población *kichwahablante* en todos los rangos de edad, que se acentúa en el rango de 0 a 14 años, probablemente por los procesos de desprestigio hacia la lengua, que han llevado a muchos padres a no socializar en la primera infancia con sus hijos en la lengua de su nacionalidad, en este caso el *kichwa*.

Si bien, los contextos socio-históricos en cada década no son del todo similares, actualmente la tecnología y la globalización han repercutido considerablemente en el uso mayoritario de lenguas de prestigio como el castellano y el inglés en segunda instancia, lo que ha venido mermando el uso del *kichwa* en situaciones cotidianas, tanto en zonas urbanas, como rurales, puesto que los usos de éstas presentan más posibilidades de desarrollo social y económico en los contextos contemporáneos.

Un estudio reciente de María del Carmen Burneo (2016, 25) *Breve análisis de la vitalidad del kichwa en las comunidades de Lagunas y Ñamarín de la Parroquia Saraguro en la Provincia de Loja*, indica que:

Actualmente se podría decir que todos los saraguros⁸ hablan castellano. Una gran parte de ellos es bilingüe Kichwa-castellano y un porcentaje muy pequeño habla solamente el Kichwa. Comunidades como Oñacapa, Gera, Urudel, entre otras, hablan el idioma Kichwa desde su nacimiento, otras comunidades como Lagunas y Ñamarín entienden el Kichwa pero no lo hablan y lastimosamente existen saraguros que ya ni siquiera hablan ni entienden el Kichwa.

En cuanto a los jóvenes, el estudio muestra en gran medida que estos hablan castellano (98 %) y tan solo el 1 % *kichwa* y, 1 % con tendencia al bilingüismo. Lo que evidencia, de acuerdo con los criterios de vitalidad de las

⁷ El modelo lineal de crecimiento poblacional, siguiendo la función $f(x) = mx + b$, indica la tendencia constante, de crecimiento o decrecimiento de los valores iniciales de una determinada población, en nuestro caso, la población de Kichwahablantes. Así, tomando los datos de los censos de población de los años del 2001 y 2010, da como resultado una pendiente negativa, indicando una tendencia a la disminución de población Kichwahablante por rangos de edad.

⁸ Los Saraguros son un pueblo indígena, perteneciente a la nacionalidad Kichwa. Se encuentran ubicados en la ciudad de Saraguro, provincia de Loja, al sur de la Sierra ecuatoriana.

lenguas de la Unesco, que el *kichwa* en las comunidades estudiadas, se encuentra seriamente en peligro, puesto que la lengua es utilizada en mayor medida por los abuelos.

Aunque, actualmente hacen falta investigaciones sobre la vitalidad del *kichwa* a nivel nacional, tanto en lo rural como en lo urbano, los antecedentes históricos y políticos, más los datos sociolingüísticos de investigaciones previas y datos censales presentados a lo largo de las páginas anteriores, dan cuenta de que la realidad del *kichwa*, sobre todo en las provincias de la Sierra, que es donde hemos centrado el análisis, es preocupante, pues como se evidenció, se ha interrumpido la transmisión intergeneracional de la lengua, punto clave para que esta se mantenga y logre trascender en el tiempo.

Antecedentes de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador

El camino transcurrido hasta la consolidación e institucionalización de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador ha sido un proceso continuo de mejora, en el cual han intervenido diversos actores a lo largo de los años, desde la década de 1940 hasta 1988, año en que se institucionaliza la EIB con la creación de la DINEIB⁹.

El primer antecedente de la Educación Intercultural Bilingüe surge con la creación de las Escuelas Indígenas de Cayambe, provincia de Pichincha, que funcionaron desde 1940 hasta 1963. Esta experiencia educativa nace como resistencia a la Educación Estatal que tenía por fin educar a los indígenas “en normas civiles, (ser) castellanizados y debían tener valores occidentales” (Gonzales 2015, 76), negando los saberes, la lengua y la cultura propia de los pueblos indígenas. Al contrario, estas escuelas consideradas clandestinas, tenían por fin el mantenimiento de la lengua *kichwa* y la afirmación identitaria a través del uso de saberes culturales de sus comunidades.

Otra experiencia considerada “injustamente educación bilingüe intercultural” (Krainer 1996, 41) fue el Instituto Lingüístico de Verano, implementado por religiosos evangélicos norteamericanos, quienes realizaron investigaciones sobre las lenguas indígenas e implementaron una educación bilingüe con poblaciones *kichwa* de la Amazonia y posteriormente de la Sierra. Esto desde 1952 hasta 1981, año en que es expulsada del Ecuador, pues su misión principal era la evangelización a través de las lenguas indígenas, desarrollando procesos de aculturación en los indígenas que se volvían “indiferentes de las reivindicaciones sociales e incapaces de defender su propia cultura” (Adanaqué, Zapata y Huapaya 2011, 226).

⁹ Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe.

En 1956, la Misión Andina del Ecuador, impulsada por la Organización Internacional del Trabajo (MOSEIB 2013) y con ayuda de los Estados Unidos (Krainer, 1996), empezó a trabajar con los pueblos indígenas de la Sierra con el objetivo de integrarlos al sistema nacional. Si bien, como afirma Krainer (1996, 43), este objetivo no se logró alcanzar, supuso “el reconocimiento de la utilidad del propio idioma como vía para llegar a la población indígena”.

Monseñor Leonidas Proaño (1964), fomenta la creación de las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE), con la finalidad de brindar educación a las comunidades a través de la radio, utilizado tanto el kichwa como el castellano para reforzar los conocimientos propios. Dentro de este contexto, se utiliza el kichwa para la creación de métodos de lectura y como medio de alfabetización, lo que repercute en una revalorización de su lengua y cultura, “lo que lleva al robustecimiento de las organizaciones autóctonas” (ibídem).

En la Amazonía, también surgió una experiencia similar a la anterior, las Escuelas Radiofónicas Biculturales Shuar en 1972. Estas escuelas funcionaban bajo el principio biculturalismo, entendido como “un continuo progreso del sujeto en su cultura shuar (clásica y moderna) y paralelamente en el conocimiento de la cultura nacional, en forma sucesiva, alternada, interrelacionada, personalizante, con miras prácticas a su desarrollo en la propia concreta comunidad shuar” (Germani 1977, 54). Tenían por objetivo el mantenimiento de la cultura y la lengua *Shuar* para evitar “la autocolonización (y la) disgregación” (ibídem). Se le dio carácter de oficial en el año de 1977.

De igual manera, en el año de 1972, en la parroquia Simiatug de la provincia de Bolívar, se crearon las Escuelas Indígenas de Simiatug, con la ayuda de la misma comunidad y la “Fundación Runacunapac Yachana Huasi”. Estas escuelas, entre otros aportes, formaron educadores comunitarios y crearon el libro de texto para la enseñanza del *kichwa* a partir de la escritura unificada “*Mushuk Ñan*”. Sin embargo, al ser un texto dirigido a *kichwahablantes* “La dificultad que enfrentan es la existencia de la mayoría de niños y niñas que no han adquirido el kichwa como lengua materna” (Pilamunga 2013, 43).

Por último, previa a la institucionalización de la EIB, se presenta el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural en 1985, el cual surge de un convenio entre el Ministerio de Educación y el Gobierno de Alemania. Esta iniciativa utiliza la lengua *kichwa* y el castellano como lenguas de enseñanza y fomenta la interculturalidad por medio de una educación desde lo propio, entendiendo su cultura, sus saberes y su lengua, para de allí pasar a otras epistemes y a otros conocimientos que servían como una plataforma identitaria que reforzaban nuevos aprendizajes.

Este conjunto de experiencias aportó en la construcción de lo que hoy conocemos como Educación Intercultural Bilingüe, que con aciertos y

desaciertos, ha establecido esfuerzos por mantener las prácticas culturales y lingüísticas de los pueblos y nacionalidades del Ecuador, ello a través de una educación enfocada en el fortalecimiento de sus tradiciones, conocimientos y lenguas. Además, la integración e interrelación con otros saberes como los occidentales, ha permitido reforzar la necesidad de mantener las cosmovisiones de las distintas comunidades, como un movimiento de resistencia que busca perpetuarse en medio de los avances sociales contemporáneos.

Normativa legal respecto a enseñanza de lenguas indígenas

La Constitución política actual del Ecuador, en el apartado de Derechos, capítulo cuarto “Derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades” artículo 57 inciso 14, explicita: “Desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado y preservación de las identidades en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje”. Además, en el Título VII sobre el Régimen del Buen Vivir en la sección primera artículo 343 indica que, “el sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades”. Conjuntamente, en el artículo 347, expresa que será responsabilidad del Estado “garantizar el sistema de educación intercultural bilingüe, en el cual se utilizará como lengua principal de educación la de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural, bajo la rectoría de las políticas públicas del Estado y con total respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades” y “asegurar que se incluya en los currículos de estudio, de manera progresiva, la enseñanza de al menos una lengua ancestral”.

De acuerdo con lo anterior, se establece en el 2011, con posteriores actualizaciones, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) que contempla entre sus principios (art. 2, literal bb) el plurilingüismo, pues “reconoce el derecho de todas las personas, comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades a formarse en su propia lengua y en los idiomas oficiales de relación intercultural”, y busca garantizar (art. 6), como lo menciona la Constitución del 2008, la educación para los pueblos y nacionalidades en su propia lengua (literal k) y la inclusión en los currículos generales la enseñanza de, al menos, una lengua ancestral (literal l). Conjuntamente, entre los derechos de los estudiantes consta el aprendizaje en el idioma oficial e idiomas ancestrales (capítulo III, art. 7, literal q). Entre los objetivos del Sistema Nacional de Educación se encuentra el diseño y aplicación de los currículos nacionales,

respetando la diversidad lingüística de las diferentes nacionalidades del Ecuador (Título III, capítulo I, art. 19). Respecto a la evaluación, esta debe ser, en el SEIB, en las lenguas de las respectivas nacionalidades, conjuntamente con el castellano (Capítulo IX, art. 68).

El Título IV de la LOEI, que se centra en los fundamentos, objetivos y fines del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) (capítulo II), se sustenta en el “respeto a los derechos individuales, colectivos, culturales y lingüísticos de las personas” (art. 79, literal b) y entre sus fines está el “el fortalecimiento de la identidad, lengua y cultura de las nacionalidades y pueblos indígenas” (art. 80, literal b). Igualmente, entre los objetivos del SEIB se plantea “Garantizar que la educación intercultural bilingüe aplique un modelo de educación pertinente a la diversidad de los pueblos y nacionalidades; valore y utilice como idioma principal de educación el idioma de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural” (art. 81, literal b) y “Potenciar desde el Sistema Educativo el uso de idiomas ancestrales, de ser posible, en todos los contextos sociales” (art. 81, literal c)¹⁰.

Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)

Todo lo anterior se articula en el marco del Modelo del Sistema de Educación Bilingüe (MOSEIB), modelo práctico que surge gracias a diferentes luchas y movimientos indígenas y que “parte de las necesidades, intereses y aspiraciones de las diversas nacionalidades y pueblos indígenas” del Ecuador (Quishpe 2001). Este Modelo establece, como uno de sus principios, que sean las lenguas indígenas el mecanismo de instrucción principal en el Sistema de

¹⁰ Ecuador, es un Estado intercultural y plurinacional, que, desde la Constitución de 2008, reconoce la existencia de diferentes pueblos y nacionalidades indígenas. Así pues, dentro de la misma Carta Magna, se explicita que el kichwa y el shuar son idiomas oficiales de relación intercultural y, el castellano, se instaura como idioma oficial del país. En cuanto al reconocimiento de las otras lenguas, este documento oficializa el uso de las mismas dentro de los territorios indígenas, garantizando constitucionalmente la conservación y el uso de cada una de las manifestaciones lingüísticas, en pro de la revitalización continua de los saberes y tradiciones de los pueblos. De manera que, dentro del territorio ecuatoriano, cada una de las nacionalidades indígenas posee su propia lengua, con lo cual se establecen 14 lenguas distribuidas de la siguiente manera: en la región costa se ubican los Awa: awapít; Chachi: cha palaa; Epera: siapede y, Tsáchila: tsa'fiquí. En la Sierra, encontramos una única nacionalidad, la Kichwa, la cual está conformada por 18 pueblos cuya lengua es el kichwa. Finalmente, en la Amazonía encontramos las siguientes nacionalidades: Cofán: ingae; Shuar: shuar chicham; Achuar: achuar chicham; Shiwiar: shiwiar chicham; Waorani: wao tedeo; ShiZápara: zapara; Andoa: andoa; Kichwa: kichwa y, Secoya y Siona: el paicoca (baicoca).

Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) y el castellano lengua de relación intercultural.

Como vemos, la Educación Intercultural Bilingüe surge como una forma de valorizar y revitalizar las lenguas y las culturas de los diferentes pueblos y nacionalidades del país. Dentro de esta modalidad, el MOSEIB pretende desarrollar, implementar y evaluar programas y proyectos educativos, además, organizar los establecimientos del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.

En ese sentido, el MOSEIB es un documento técnico-pedagógico que permite la ejecución de una práctica educativa enfocada al desarrollo y mantenimiento de las lenguas y culturas indígenas. Pero, en la práctica, el modelo parece ser contradictorio y poco contextualizado con la realidad educativa contemporánea de la EIB.

De esta manera, la metodología de aplicación de lenguas originarias del MOSEIB (tabla 5), elaborado en 1993 y actualizado en el 2013, siempre considerando la lengua originaria como lengua materna, no responde a las características sociolingüísticas contemporáneas, dado que, respecto al *kichwa*, su realidad entra en conflicto con esta disposición. Actualmente, en la región Sierra, como vimos anteriormente, la vitalidad del *kichwa* es preocupante, su uso es desigual y la tendencia es a seguir debilitándose, puesto que, por razones socio históricas, las nuevas generaciones de la mayoría de las comunidades indígenas de la Sierra no se comunican únicamente a través de la lengua *kichwa*.

Tabla 5. Uso progresivo de las lenguas dentro del MOSEIB.

Educación Infantil familiar Comunitaria	Inserción a los procesos semióticos	Fortalecimiento cognitivo afectivo y psicomotriz	Desarrollo de las destrezas y técnicas de estudio	Procesos de aprendizaje investigativo
<i>No escolarizada Inicial 1 y 2</i>	<i>1er. grado</i>	<i>2do, 3er y 4to grado</i>	<i>5to, 6to y 7mo grado</i>	<i>8vo, 9no y 10mo grado</i>
100% lengua de la nacionalidad	75 % lengua de la nacionalidad	50 % lengua de la nacionalidad	45 % lengua de la nacionalidad	40 % lengua de la nacionalidad
	20% lengua de relación intercultural	40% lengua de relación intercultural	45% lengua de relación intercultural	40% lengua de relación intercultural
	5% lengua	10% lengua	10% lengua	20% lengua

	extranjera	extranjera	extranjera	extranjera
--	------------	------------	------------	------------

Fuente: Acuerdo 0440-13, 2013¹¹. Elaboración propia.

El MOSEIB, siguiendo las directrices del Acuerdo 0440-13, establece las lenguas de las nacionalidades como lenguas principales de instrucción y, el castellano, como lengua de relación intercultural. Pero actualmente, existe poca utilidad de la lengua kichwa en los adultos, generada, entre otras cosas, por la poca funcionalidad de la lengua dentro de los contextos contemporáneos, puesto que su uso se ha limitado a espacios familiares y cerrados como ceremonias, rituales, etc., lo que ha devenido en una pérdida de la lengua en las nuevas generaciones en edad escolar.

Cuando se habla de educación bilingüe, se piensa directamente en la educación en dos lenguas, sin embargo, sabemos que este término se utiliza para referirse a la educación en instituciones rurales de América Latina (Zúñiga 1968, 12). Pero, la educación bilingüe en realidad depende de un proceso educativo estructurado, en el cual deberían incorporarse los elementos lingüísticos de la lengua materna y la segunda lengua.

El proceso de educación bilingüe tiene que desarrollarse en un contexto de funcionalidad real, en el cual, para este caso la lengua materna, ya sea el castellano o la lengua de la nacionalidad, deberá establecerse como prioritaria en las primeras etapas del niño y, según vaya creciendo, se incorpore el uso de la segunda lengua en ciertos porcentajes, con el fin de realizar una conexión de los aprendizajes que se relacionen con la lengua materna.

Así pues, la educación bilingüe es un proceso complejo que no solo comprende el ámbito lingüístico, filosófico y pedagógico, sino que, además, abarca la dimensión individual, social, política e institucional para su desarrollo. Es decir, debe enlazar y entender cada dimensión para que haya una educación pertinente. De manera que, no solo conlleva que los contenidos sean impartidos en dos lenguas, a saber, la lengua de la nacionalidad y la lengua de relación intercultural, sino que se debe establecer una planificación en la que se provean actividades específicas, diseñadas pedagógicamente para cada lengua, donde los estudiantes se beneficien de los aprendizajes de la segunda lengua y, a la vez, desarrollen destrezas en la lengua materna, todo ello a través de la incorporación de elementos culturales. En definitiva, podemos decir que la educación bilingüe es: [...] "todo sistema de enseñanza en el cual, en un momento variable y durante un tiempo y en proporciones variables, simultánea o consecutivamente, se da la

¹¹ Los porcentajes sobre el uso progresivo de las lenguas en los procesos de enseñanza-aprendizaje corresponden al acuerdo ministerial citado. Así también, los datos son ratificados en la quinta disposición del acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2017-00017-A (2017).

instrucción al menos en dos lenguas, de las cuales una es la primera lengua del alumno” (Sánchez y Tembleque 1986, 5).

Fishman y Lovas (1970), desde una perspectiva sociolingüística, proponen clasificar los programas de educación bilingüe según tres variables: intensidad, objetivo y *status* de las lenguas”. (Sánchez y Tembleque 1986). El MOSEIB plantea una modalidad de bilingüismo basado en objetivos, pues como señala Sánchez y Tembleque (1986) el programa de mantenimiento tiene la “intención de preservar y desarrollar la lengua y cultura minoritaria, dándole a la vez la posibilidad de participar en las actividades del grupo dominante y/o mayoritario” (Sánchez y Tembleque 1986). En esta última definición notamos un elemento importante, la cultura.

Es claro que no puede haber desarrollo y mantenimiento de la lengua sin la cultura y tampoco puede haber desarrollo de la cultura sin la lengua, es en esta dinámica donde reside la importancia de la EIB. La cultura es un aspecto importante, que tiene gran repercusión en las maneras de pensar y sentir de cada individuo en su entorno. Y, en la educación intercultural, estas maneras de pensar y sentir se unen para dar como resultado una mejora de ambas culturas.

Es por eso que, uno de los principales objetivos del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, es desarrollar en los estudiantes un bilingüismo de mantenimiento y desarrollo, lo que supone la conservación de la lengua de la nacionalidad en la evolución de la función de los usos de la vida contemporánea. La idea central es que, las personas bilingües, puedan desarrollar ambas lenguas, sin desmedro de la lengua minorizada.

Currículo de Educación Intercultural Bilingüe de la nacionalidad Kichwa

El currículo EIB se conforma de herramientas curriculares que permiten el desarrollo de la interculturalidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula. El diseño de los currículos específicos se basa en la actualización curricular del 2016, en la cual se establecen criterios para el cumplimiento de objetivos que van dirigidos hacia el mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad civil ecuatoriana. A partir de esto y, basándose en el MOSEIB, nace el currículo EIB, del cual se realizan las respectivas traducciones a las lenguas de las nacionalidades y, con ello, se empieza a pensar en una educación pertinente con la realidad cultural y lingüística de los territorios.

El currículo de la EIB general se divide en: Educación Infantil Familiar Comunitaria – EIFC; Educación Básica Intercultural Bilingüe conformada por: Inserción al Procesos Semióticos – IPS, Fortalecimiento Cognitivo, Afectivo y Psicomotriz – FCAP, Desarrollo de Destrezas y Técnicas de Estudio – DDTE y, el Proceso de Aprendizaje Investigativo – PAI.

Los contenidos dentro del currículo se organizan en unidades de aprendizaje integrados, que corresponden a 75 unidades:

- Educación Infantil comunitaria: de las unidades 1 a la 15. Este nivel no es obligatorio. (Educación Inicial).
- Inserción al proceso semiótico: de la unidad 11 a la 15, corresponde al primer año de EGB. (Preparatoria).
- Fortalecimiento cognitivo: de la unidad 16 hasta la 33, corresponden al 2do, 3ro, y 4to año de EGB. (Básica elemental).
- Desarrollo de destrezas y técnicas de estudio: de la unidad 34 hasta la 54, corresponde al 5to, 6to y 7mo año de EGB. (Básica media).
- Proceso de aprendizaje investigativo: desde la unidad 55 hasta la 75, corresponde al 8vo, 9no y 10mo año de EGB (Básica superior).

Los contenidos de estas unidades parten de los objetivos, destrezas con criterio de desempeño, los criterios de evaluación y estándares educativos del Currículo nacional, pero a diferencia de este, el Currículo EIB centra sus procesos de aprendizaje en los dominios de aprendizaje, entendidos como “la capacidad de aplicar a la realidad los conocimientos adquiridos y poder explicarlo” (Currículo EIB, 2017).

El perfil de egreso del sistema EIB está en relación con el Currículo Nacional en lo que se refiere a la justicia, solidaridad e innovación, además de sumar dominios sobre la identidad cultural, de las lenguas ancestrales y los valores y principios de los pueblos y nacionalidades (Currículo EIB, 2017), lo que contribuye a la construcción del Estado plurinacional e intercultural.

Así pues, el enfoque conceptual se relaciona directamente con la integralidad de las ciencias, basándose en uno de los principios indígenas, el cual gira entorno a la no fragmentación, interrelación y complementariedad de los conocimientos y los objetos que componen el mundo material y espiritual de las comunidades. Paralelamente, las teorías del aprendizaje y los procesos de desarrollo cognitivo lógico del conocimiento por edades se basan en el desarrollo de las necesidades psicológicas del estudiante, de esto deriva la división por unidades de aprendizaje. El avance de los aprendizajes se sustenta en el logro de dominios, la interculturalidad científica referida a la interrelación de saberes y conocimientos y; la semiótica y la lingüística, que toman en cuenta a la lengua respectiva de la nacionalidad y la lengua de relación cultural.

Respecto a esto, el área de Lengua y Literatura comprende el tratamiento de la lengua de la nacionalidad respectiva y la lengua castellana. El currículo identifica dos contextos lingüísticos: el monolingüe centrado en el uso de la lengua de la nacionalidad y el bilingüe pensado a través de la interrelación de la lengua indígena y la lengua castellana.

En cuanto lo relacionado con el desarrollo de competencias comunicativas en la lengua de la nacionalidad, el currículo *kichwa* (2017, 32) afirma que:

depende, en gran medida, de la familia. El centro educativo facilita herramientas para su aprendizaje a través de la escritura y la lectura comprensiva de la lengua indígena. El conocimiento y manejo de la lengua, no implica el aprendizaje de teorías gramaticales pues este es el ámbito de especialistas. De las investigaciones realizadas, los niños y las niñas dependen de los contextos familiares y educativos para el aprendizaje de la lengua, ellos no tienen problema de aprender la lengua indígena, son los contextos diglósicos que no permiten su aprendizaje.

El docente en EIB

Uno de los primeros problemas de la lengua *kichwa*, es la falta de contextos de uso lingüístico dentro de los espacios escolares que permitan a los niños involucrarse desde temprana edad con la lengua de su nacionalidad, esto se evidencia mayormente en las ciudades donde el castellano es la lengua de uso casi exclusivo, causando que la mayor parte de los niños que dicen hablar la lengua *kichwa*, según el censo del 2010, se ubiquen en las zonas rurales.

Entramos aquí, en un campo que depende de la preparación profesional docente, que “exige que los procesos de formulación de políticas sean lo más integrales posibles y tomen en consideración [...] la variedad de situaciones que inciden en cada actuación (docente)” (Vaillant 2009, 10). En relación con la EIB, estas políticas deben dirigirse a la preparación lingüística de los docentes que, a más de saber la lengua, deberían tener una formación adecuada que les permita el desarrollo de estrategias de enseñanza contextualizadas y pertinentes. Conjuntamente, se hace necesario la elaboración de guías didácticas y metodológicas de enseñanza del *kichwa*, no sólo como lengua materna, sino que sirvan de pauta para la enseñanza en diversos contextos lingüísticos.

Dentro del marco de la interculturalidad, entendida de manera genérica, como la interrelación entre culturas que tienen modos distintos de entender y relacionarse con el entorno social y natural que les rodea, el docente tendría que desarrollar competencias que le permitan ejercer la enseñanza de conocimientos y saberes tradicionales, tales como la alimentación, las propiedades curativas de las plantas medicinales y los ciclos agrícolas, conjuntamente con conocimientos científicos que ayuden a los estudiantes a desplegar un saber intercultural y que les permitan desarrollarse cognitivamente en un contexto diverso, sin despegarse de sus raíces identitarias.

En ese sentido, las competencias interculturales, que “se relacionan con tener un adecuado y relevante conocimiento sobre culturas particulares, así como

conocimiento general sobre la suerte de cuestiones que emergen cuando miembros de diferentes culturas interactúan” (UNESCO 2017, 20), permiten al docente integrar en su práctica, tanto la lengua, como conocimientos y experiencias culturales de la comunidad educativa, desde donde se busca realizar una intermediación entre las relaciones construidas en la escuela-comunidad-familia, al tiempo que se diseñan herramientas que involucren a los agentes externos que influyen en las relaciones sociales contemporáneas. En palabras de Hargreaves, a partir de “los cambios sociales, políticos y de orientaciones, al maestro se le pide que desempeñe un nuevo liderazgo en sus escuelas y comunidad” (1996, 25).

Adicionalmente, los espacios de la práctica docente dentro de la EIB se enmarcan en la enseñanza de saberes culturales y se presentan como un factor importante de su desempeño, a la vez que, son un limitante cuando el profesor EIB carece del conocimiento cultural. Una situación similar ocurre con el aprendizaje de la lengua, pues no sólo dependerá del conocimiento que el profesor tenga de la misma, sino de su metodología. Para Catriquir (2014), “según el grado de conocimientos culturales, el profesor podrá o no, abordar la enseñanza de los conocimientos originarios, especialmente cuando los niños expresan vergüenza cultural y/o se avergüenzan de sus conocimientos y/o de su grupo social” (Catriquir 2014, 20).

Las experiencias de participación de miembros de la comunidad en aspectos educativos, han abierto las puertas de la escuela hacia una constante interrelación directa con el contexto inmediato, haciendo posible que los estudiantes y docentes se empoderen del modelo educacional implícito en estas formas de conocimiento, considerando su práctica en el aula en correspondencia con las actividades sociales, actitud que, en consecuencia, indica la necesidad del desarrollo de competencias interculturales para beneficiar una práctica docente afín a los criterios que demanda el contexto escolar y comunitario (Catriquir 2014).

De todo lo anteriormente explicitado, nace la necesidad de crear un modelo de enseñanza-aprendizaje de la lengua *kichwa* acorde a los contextos comunitarios, donde se interrelacionen los diferentes conocimientos, en miras a detener el retroceso lingüístico y potencializar los elementos culturales, donde el *locus* enunciativo de los movimientos alrededor de la EIB se relacione con una construcción política y cultural que vaya más allá del simple hecho de reconocer las diferencias y que busque atravesar las construcciones simbólicas alrededor de los imaginarios del “indio” como un aparato apolítico, irracional y moldeable. Así que, lo que se propone a continuación se construye sobre el imaginario de una educación popular que va de la mano con la conciencia política como una

práctica liberadora que lucha contra la discriminación racial y las directrices coloniales ejercidas por las élites blancas y mestizas.

Kichwata kawsachun: propuesta de enseñanza del kichwa como segunda lengua

La siguiente propuesta plantea una nueva forma de gestionar la enseñanza del *kichwa* desde la escuela, incluyendo actores y espacios comunitarios a través de la potencialización de diferentes competencias comunicativas. De modo que, el objetivo principal se centra en desarrollar competencias comunicativas, a partir del diseño de un modelo de gestión que incluya actores y espacios comunitarios para la conformación de zonas de uso de la lengua meta, reales y simulados. Además, se proponen como objetivos específicos, desarrollar un marco de referencias para la enseñanza del *kichwa* como segunda lengua; definir contenidos de la lengua para su enseñanza; definir actores y responsabilidades y; establecer espacios de uso comunitarios de la lengua *kichwa*.

Así pues, para la elaboración de esta propuesta tomamos en cuenta varias teorías de adquisición y aprendizaje de lenguas y métodos de enseñanza relacionadas con el desarrollo de competencias comunicativas, a partir del uso real y simulado de la lengua que se pretende enseñar. Pues, se reconoce que el lenguaje es un sistema estructurado, en el cual, por medio de signos lingüísticos los seres humanos pueden comunicarse entre sí. Una vez que la persona se apropia de su lengua materna durante el proceso infantil, puede relacionarse con los demás y con los objetos a su alrededor. Entre los métodos anteriormente nombrados pueden citarse el método audiolingüístico, el método situacional y el método audiovisual.

Según Eliseo Picó (1998), el método audiolingüístico, centra sus procesos de enseñanza-aprendizaje alrededor del uso de la lengua meta para comunicarse. Surge a mediados del siglo XX, siendo similar en algunos aspectos al método directo. Sin embargo, se diferencian en los mecanismos de enseñanza dentro de contextos determinados, pues los significados de las palabras se derivan de los mismos y no de forma descontextualizada. Aquí, los errores que cometen los estudiantes se corrigen mediante refuerzos positivos, caso contrario, pueden originar errores permanentes. Así pues, el uso de estrategias que refuerzan las competencias desde el habla, amplía los procesos cognitivos del aprendizaje correcto de la lengua, desde el uso del ritmo y la entonación, como factores centrales dentro de la interacción comunicativa.

Seguidamente, se retomaron algunas concepciones alrededor de las principales estrategias del método situacional, el cual surge a principios del siglo

XX. Para Leffa (2016), se centra en métodos orales a través de la utilización de contextos situacionales en los que se presenta vocabulario nuevo, sin dejar de lado la estructura gramatical de la lengua meta, pues esta se considera importante para poder hablar y luego poder escribir. Por medio de este método, se trata de desarrollar las competencias en las cuatro macro destrezas del lenguaje por medio del aprendizaje de la estructura básica de la lengua. Aquí, prevalece la pronunciación para poder responder rápido y correctamente a situaciones de habla reales.

Por otro lado, se retomó el método audiovisual, en donde Baralo Ottonello (2009) prioriza la oralidad antes que la escritura, presentando por medio de imágenes diferentes vocabularios que se refuerzan a través de la relación directa con un mensaje. Se caracteriza precisamente por eso, por mostrar primero un diálogo, para luego presentar una imagen que lo representa. Esto sirve para comprender el sentido del diálogo. Dentro de este método el enfoque comunicativo se centra en el aprendizaje de herramientas comunicativas que le permitan al estudiante interactuar en situaciones de uso, en lo oral y lo escrito, utilizando diferentes recursos de audio y textos que se apoyan en situaciones reales. De este enfoque, se desprende el método comunicativo y el método nocio-funcional.

El método comunicativo, busca que los estudiantes practiquen la lengua meta en diferentes contextos de uso, desarrollando el aprendizaje a través de la interacción. Se centra en la experiencia propia del estudiante y en la relación directa de lo aprendido dentro de contextos comunicativos específicos. Para Piepho (1981), el método comunicativo requiere el alcance de ciertos niveles, entre los que están:

nivel de integración y contenido (lenguaje como medio de expresión); nivel lingüístico e instrumental (lenguaje como sistema semiótico y como objeto de aprendizaje); nivel afectivo y de relaciones interpersonales (lenguaje como expresión y juicio de uno mismo y de los demás); nivel de necesidades de aprendizaje individuales (basado en el aprendizaje de los errores); nivel de educación general de objetivos extra- lingüísticos (aprendizaje de la lengua dentro del currículo de la escuela) (citado en Mariscal 2014).

Finalmente, se analizaron las competencias comunicativas y las directrices planteadas en el Marco de Referencia de Enseñanza de Lenguas. En las competencias comunicativas y lingüísticas, se parte de la concepción de Noam Chomsky (citado en Cenoz 2000), que hace una diferenciación entre competencia y actuación. La primera se trata del conocimiento que tiene el hablante-oyente sobre una lengua y, la segunda, se centra en el uso real dentro de contextos comunicativos amplios. A partir de esta definición, que fue considerada reduccionista, porque “limita a la competencia lingüística del hablante-oyente

ideal en una sociedad homogénea y no considera aspectos centrales del uso de la lengua” (Cenoz 2000), surge la distinción de competencia lingüística y competencia comunicativa. La competencia lingüística, trata el conocimiento basado en el concepto de Chomsky y, la competencia comunicativa, va más allá de la actuación, que se reduce sólo al acto de hablar, pues son las habilidades o destrezas que dan uso al conocimiento. En ese sentido, la competencia comunicativa, como se mencionó, es un conjunto de habilidades que pueden ser receptivas y productivas y que van de la mano de las macro destrezas del lenguaje: leer, escribir, escuchar y hablar:

- Habilidades receptivas: Comprensión auditiva (entender) y comprensión de lectura (leer)
- Habilidades productivas: Producción oral (hablar) y producción escrita (escribir).

Todas estas habilidades comprenden, a su vez, el manejo de vocabulario, pronunciación, uso morfosintáctico, etc. (Alarcón 2002).

Para orientarnos en el proceso de enseñanza de una segunda lengua, es necesario, como principal antecedente, recurrir a la base común que ofrece el *Marco Europeo Común de Referencia* (MERCL), el cual diseña detalladamente módulos, evaluaciones, currículos, etc., para aprendices que desean comunicarse en otras lenguas. Alrededor de ello, Carlos Jiménez (2011) plantea que el MERCL ayuda a desarrollar conocimientos y habilidades en un nuevo idioma para mantener una comunicación eficaz y fluida. Es más, el MERCL distingue seis etapas de dominios de la lengua (A1, A2, B1, B2, C1 y C2), los cuales facilitan la medición del progreso de conocimientos adquiridos por los y las estudiantes en cada etapa.

Para el presente trabajo, se utilizarán únicamente las etapas A1 y A2 ya que, en el Sistema Intercultural Bilingüe Nacional Ecuatoriano, los estudiantes graduados de educación general básica media, es decir, hasta séptimo año, únicamente alcanzan los dominios de dichas etapas (Currículo Nacional 2016).

El MERCL presenta etapas a escala global y etapas de evaluación, a continuación, se detalla cada una de las etapas a escala global:

Usuario básico

- A1: comprender y utilizar frases de uso diario. Puede dar y pedir información personal, puede relacionarse de manera básica con un interlocutor que se comunique con paciencia y claridad.
- A2: comprender frases de uso diario que estén relacionadas con actividades cotidianas, describe sencillamente acciones del pasado.

Etapas de evaluación

Comprensión Auditiva:

- A1: reconocer vocabulario y frases básicas con relación a mí mismo, familia y comunidad, siempre y cuando se hable lento y con claridad.
- A2: comprender frases y vocabulario de información personal y familiar. Captar la idea principal de mensajes sencillos.

Comprensión de lectura:

- A1: comprender palabras y frases sencillas.
- A2: identificar y leer textos sencillos, cartas personales de fácil entendimiento.

Interacción oral:

- A1: participar en una charla sencilla, con la condición de que el receptor hable de manera clara y sencilla. Plantear y contestar preguntas cortas.
- A2: comunicar tareas habituales de manera sencilla. Realizar intercambios sociales sencillos.

Expresión oral:

- A1: utilizar frases cortas para detallar el lugar de domicilio y círculo social.
- A2: utilizar frases para describir rápidamente la familia, educación o trabajo.

Expresión escrita:

- A1: escribir correspondencia de felicitaciones, llenar formularios con información personal.
- A2: escribir mensajes rápidos acerca de necesidades básicas. Escribir correspondencia personal.

Poniendo en contraste la normativa de la EIB en el Ecuador, en relación con la enseñanza de las lenguas indígenas, en nuestro caso el *kichwa*, se puede concluir que para su mejor enseñanza y poder alcanzar los objetivos planteados por el MOSEIB, es necesario una adecuación de sus tratamientos según esta sea lengua materna o segunda lengua, pues existen variados contextos sociolingüísticos. La actual normativa deja de lado a las nuevas generaciones *kichwa*, que por la discriminación que sufrieron los padres y el contexto globalizador donde las

lenguas de mayor prestigio son las extranjeras, no han interactuado con el *kichwa* desde su primera infancia, por lo tanto, no son *kichwahablantes*.

También, es necesaria la estructuración de métodos de enseñanza acordes al contexto, que permitan el desarrollo de competencias comunicativas desde el conocimiento de las reglas gramaticales de la lengua meta. Además, es necesario la utilización de un marco de referencia para la enseñanza del *kichwa*, sin esto no se podrán tener objetivos claros, sin los cuales es difícil estructurar estrategias adecuadas para la enseñanza de la lengua. Sumado a ello, es necesario resaltar las ventajas que tienen los estudiantes en el aprendizaje del *kichwa* que aún es comprendido por los padres y cuya gramática y léxico impactan al castellano, lo cual, en teoría, debería facilitar su aprendizaje. Así mismo, los padres pueden ayudar creando espacios de uso fuera de la escuela y dentro del hogar, primer paso para crear otros espacios de uso con mayor prestigio. Nos ajustamos así a la teoría sociocultural, para la cual, la interacción es fundamental en los procesos de desarrollo del lenguaje en cualquier lengua (Antón 2010).

A partir de esto, estructuramos un conjunto de contenidos y criterios de evaluación desde la elaboración de un marco de referencia para la enseñanza del *kichwa*, estableciendo actores y responsabilidades dentro de los diferentes espacios escolares y comunitarios propuestos.

Marco de referencia para la enseñanza del kichwa

El presente marco de referencia se elaboró acorde a los niveles requeridos para la asignatura de Lengua Extranjera establecidos en el Currículo Nacional EGB¹², en el cual, el nivel requerido hasta Básica Superior es de A2 (MinEduc, 2016), que a su vez se basa en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002). Sin embargo, este marco de referencia presentará algunas adecuaciones con el fin de contextualizarlo a los requerimientos culturales y comunitarios de los contextos *kichwahablantes*.

Killariy SHUK patay¹³ equivalente a A1

El estudiante podrá:

Saludar. Comunicar sus datos de identidad: edad, nacionalidad, domicilio, profesión y/o ocupación, presentar a alguien, saber saludos culturales y de cortesía, los días de la semana, contar, las consignas que se usan en clase, expresar gustos y actividades, presentar e identificar a la familia, a los animales de compañía y expresiones que indican nociones de lugar y de tiempo.

¹² Educación General Básica.

¹³ En español: Nivel Inicial 1.

Killariy ISHKAY patay¹⁴ equivalente a A2

El estudiante podrá:

Describirse física y psicológicamente, describir las actividades cotidianas de la comunidad y sus actividades en su tiempo libre, saber el nombre de los alimentos de su comunidad y de la región, realizar compras y ventas. Los tipos de vestimenta tradicional y general, los colores, decir las hora y fecha. Descripción en presente y pasado de situaciones cotidianas de su comunidad.

Al igual que en la enseñanza de la lengua Extranjera en el sistema EGB, cada nivel se dividirá en dos, en el cual se cambiarán los contextos de uso, el vocabulario y el nivel de exigencia. Esto facilitará la incorporación al proceso de enseñanza del *kichwa* a estudiantes que provengan de otras escuelas y tengan poco o nulo conocimiento del *kichwa*.

Se dividirán de acuerdo al siguiente esquema:



Gráfico 1: Niveles de referencia para la enseñanza del *kichwa*. Elaboración propia

Alfabeto del idioma kichwa unificado a utilizar

19 letras: 3 vocales y 16 consonantes

A, ch, i, h, k, l, ll, m, n, ñ, p, r, s, sh, t, ts, u, w, y.

- zh¹⁵

¹⁴ En español: Nivel Inicial 2.

¹⁵ Se añade el fonema <zh> al alfabeto *kichwa* unificado establecido en 1998 por parte de la CONAIE y la DINEIB. Este fonema pertenece al sustrato de la lengua *Kañari* que forma parte de la variedad del *kichwa* que se habla en la zona del Cañar y Azuay. (Howard 2010).

Reglas de estructuración gramatical unificada

IMAK (sujeto), PAKTACHIK (complemento), IMACHIK (verbo)

Contenidos por nivel

Tabla 6. Killariy shuk: wawapash wamrakuytsapash

Pronombres personales	Ñuka, kan, pay, ñukanchik, kankuna, paykuna.
Tiempo presente	Terminaciones verbales. -ni, -nki, -n, etc.
Verbos	Kana, churana, munana, pukllana, etc.
Saludos	Alli puncha, alli, tuta, alli chishi, kawsankichu, etc
Números	Shuk, ish kay, kimsa, chusku, pichka, etc
Miembros de la familia	Mama, tayta, turi, pani, wawki, ñaña, yaya, etc.
Días	Waychu, inti, awaki, wanra, chillay, etc.
Meses	Kulla, panchi, pawkar, ayriway, etc.
Animales	Kuchi, llama, atallpa, kunu, Kuy, etc.
Adverbios de tiempo y lugar	Kancha, kay, chay, hawa, uku, etc
Partículas	-mi, -pa, -pi, -ka, etc.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7. Killariy Ishkay: wawapash y wamrakuytsa

Verbos	Mikuna, hampina, kuyana, churana, kallpana, asina, etc.
Partes del cuerpo	Akcha, rinri, ñawi, sinka, kallu, kunka, etc.
vestimenta	Anaku, chumpi, churana, kushma, muchiku, ruwana, etc.
alimentos	Sara, purutu, uka, papa, chullpi, lumu, etc.
Colores	Maywa, puka, paku, suku, waminsí, waylla, yana, etc.
Tiempo pasado	-rka
hora y fecha	Pacha, wata, killa, hunkay, chishi, tuta, etc.
Partículas	-ku, -ruku, -tak, -wan, -kuna, -lla, -mam, etc.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8. Criterios de evaluación

Grado	Criterios de evaluación generales por curso
Primero: nivel	Comprensión auditiva: reconoce vocabulario básico

<p><i>Killariy shuk wawa</i></p>	<p>como saludos, animales, días, miembros de la familia. Expresión oral: utiliza vocabulario sencillo como saludos y palabras para identificar los miembros de la familia.</p>
<p>Segundo: nivel <i>Killariy shuk wawa</i></p>	<p>Comprensión auditiva: reconoce palabras y frases básicas referidas a la familia y a él mismo. Expresión oral: expresa palabras y frases sencillas sobre el lugar donde vive y sus familiares.</p>
<p>Tercero: nivel <i>Killariy shuk wawa</i></p>	<p>Comprensión auditiva: reconoce expresiones de presentación básicas y saludos culturales y los días de la semana. Expresión oral: se presenta y saluda con frases sencillas. Interacción oral: conversa con pares y demás con frases cortas y con dificultad y ayuda sobre temas de sí mismo.</p>
<p>Cuarto: nivel <i>Killariy shuk wawa</i></p>	<p>Comprensión auditiva: reconoce diálogos y expresiones sencillas sobre asuntos familiares y comunitarios. Expresión oral: usa frases y expresiones sencillas sobre sí mismo y su familia. Interacción oral: participa en conversaciones sobre su comunidad, sí mismo y su familia con dificultad y ayuda.</p>
<p>Quinto: nivel <i>Killariy shuk wamrakuytsa</i></p>	<p>Comprensión auditiva: reconoce frases y expresiones cortas sobre sí mismo, su familia, la comunidad con poca dificultad. Expresión oral: usa expresiones sencillas para describirse a sí mismo, la comunidad, y la familia con poca dificultad. Interacción oral: participa en conversaciones sencillas con poca dificultad. Sobre temas de la comunidad, de sí mismo y la familia. Comprensión lectora: comprende palabras y frases sencillas sobre los relacionado a su familia y comunidad. Expresión escrita: es capaz de escribir, cartas, oraciones, carteles con frases cortas sobre su familia y la comunidad.</p>

<p>Sexto: nivel <i>Killariy ishkay wawa</i></p>	<p>Comprensión auditiva: reconoce frases y palabras comunes sobre su persona, la familia, realizar compras y ventas. Expresión oral: utiliza variadas expresiones y frases para describir la familia, la comunidad y sobre sí mismo. Interacción oral: conversa sobre temas cotidianos de la comunidad de manera breve sin mantener una conversación mucho tiempo. Comprensión lectora: lee textos breves y sencillos como lista de alimentos, cartas breves. Expresión escrita: escribir mensajes breves sobre sus necesidades básicas y personales.</p>
<p>Séptimo: nivel <i>Killariy ishkay wamrakuytsa</i></p>	<p>Comprensión auditiva: reconoce frases y palabras comunes sobre su persona, la familia, realizar compras y ventas y demás actividades cotidianas de la comunidad. Expresión oral: utiliza variadas expresiones y frases para describir la familia, la comunidad y sobre sí mismo con facilidad. Interacción oral: conversa sobre temas cotidianos de la comunidad de manera breve y con poca ayuda. Comprensión lectora: lee textos breves y sencillos como lista de alimentos, cartas breves. Expresión escrita: escribir mensajes breves sobre sus necesidades básicas y personales.</p>
<p>Octavo: nivel <i>Killariy shuk wamrakuytsa</i></p>	<p>Comprensión auditiva: reconoce frases y expresiones cortas sobre sí mismo, su familia, la comunidad con poca dificultad. Expresión oral: usa expresiones sencillas para describirse a sí mismos, la comunidad, y la familia con poca dificultad. Interacción oral: participa en conversaciones sencillas con poca dificultad. Sobre temas de la comunidad, de sí mismo y la familia. Comprensión lectora: comprende palabras y frases sencillas sobre los relacionado a su familia y comunidad. Expresión escrita: es capaz de escribir, cartas, oraciones, carteles con frases cortas sobre su familia y</p>

	la comunidad.
Noveno: nivel <i>Killariy shuk wamrakuytsa</i>	<p>Comprensión auditiva: reconoce frases y expresiones cortas sobre sí mismo, su familia, la comunidad con poca dificultad.</p> <p>Expresión oral: usa expresiones sencillas para describirse a sí mismos, la comunidad, y la familia con poca dificultad.</p> <p>Interacción oral: participa en conversaciones sencillas con poca dificultad. Sobre temas de la comunidad, de sí mismo y la familia.</p> <p>Comprensión lectora: comprende palabras y frases sencillas sobre los relacionado a su familia y comunidad.</p> <p>Expresión escrita: es capaz de escribir, cartas, oraciones, carteles con frases cortas sobre su familia y la comunidad.</p>
Décimo: nivel <i>Killariy ishkay wawa</i>	<p>Comprensión auditiva: reconoce frases y palabras comunes sobre su persona, la familia, realizar compras y ventas y demás actividades cotidianas de la comunidad.</p> <p>Expresión oral: utiliza variadas expresiones y frases para describir la familia, la comunidad y sobre sí mismo con facilidad.</p> <p>Interacción oral: conversa sobre temas cotidianos de la comunidad de manera breve y con poca ayuda.</p> <p>Comprensión lectora: lee textos breves y sencillos como lista de alimentos, cartas breves.</p> <p>Expresión escrita: escribir mensajes breves sobre sus necesidades básicas y personales.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Actores y responsabilidades dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje

Docentes kichwahablantes:

El conocimiento del *kichwa* por parte de los docentes es relevante, pues ellos deberán encargarse de visibilizar la lengua en los espacios escolares, tanto en horas clase, como en las horas libres, pues el uso constante es fundamental para que los estudiantes empiecen a acostumbrarse y adecuarse al idioma,

además de integrar vocabulario pertinente a las demás clases que imparten, ejecutando estrategias comunicativas dentro de las clases de *kichwa*.

Docentes no kichwahablantes:

Deberán integrar dentro de sus clases vocabulario básico relacionado a cada materia que imparten. Integrarse en la medida de lo posible a las actividades comunicativas que se realicen en la escuela y la comunidad, ya sean estas reales o simuladas.

Familiares kichwahablantes:

Utilizar la lengua *kichwa* en los hogares con el fin de restablecer la transmisión familiar de la lengua. Conjuntamente, en la medida de lo posible, utilizar el *kichwa*, ya sea con saludos, en los espacios comunitarios con otros *kichwahablantes*, incluyendo a estudiantes con frases relacionadas a los contenidos que se establecieron previamente.

Familiares no kichwahablantes:

Involucrarse de manera activa en las actividades comunicativas que se desarrollen dentro y fuera de los espacios escolares. Su participación servirá de motivación a los estudiantes.

En conjunto:

Todos los involucrados, deberán trabajar conjuntamente desde la adecuación de las estrategias vinculadas a la enseñanza del *kichwa* como en las responsabilidades de cada una de ellas.

Espacios escolares y comunitarios a usar:

Aula

Desde el aula, el docente debe establecer las estrategias didácticas adecuadas al método comunicativo, con el fin de introducir al estudiante en los contenidos y competencias a adquirir y en las actividades que se realizarán fuera del aula. Además, debe pensarse en la utilización de recursos novedosos como videos, juegos, video juegos, canciones, dramatizaciones, etc.

Escuela

Los espacios escolares, como el patio o el huerto, deben entenderse como espacios de aprendizaje, en los cuales los estudiantes, maestros y padres puedan interactuar por medio de la lengua, de acuerdo a sus competencias.

Comunidad

La comunidad será el espacio clave donde lo aprendido en la escuela se ponga en práctica, ya sea por medio de interacciones simuladas o interacciones reales en la lengua meta. Aquí se involucrarán todos los miembros de la comunidad de acuerdo a sus competencias comunicativas.

Consideraciones finales

El retroceso lingüístico de la lengua *kichwa*, deviene del desprestigio histórico que ha llevado a muchos de sus hablantes a favorecer el uso cotidiano del castellano a lo largo y ancho del territorio nacional, ya sea en espacios de uso laborales, comerciales, educativos, etc., no sólo en los espacios urbanos, sino también en espacios educativos, comunitarios y rurales. No obstante, hay que tener en cuenta que la educación es un pilar fundamental dentro de la revitalización de una lengua, con lo cual, promover el uso activo del *kichwa*, dentro de espacios educativos específicos, permitirá que las nuevas generaciones se familiaricen con la lengua y logren interactuar dentro de diferentes contextos comunicativos específicos y reales. Así pues, la inclusión de los espacios comunitarios y familiares deberían preservar la lengua y vincular a los padres de familia en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En ese sentido, las planificaciones y las actividades planteadas buscarán potencializar el uso de la lengua en los espacios comunitarios y escolares, ello gracias al apoyo de los padres de familia y docentes de la institución, que promoverán el uso de los componentes lingüísticos del *kichwa* en los estudiantes, entendiendo el aprendizaje como una cuestión que depende de la interacción con otros sujetos. Sin embargo, esta inclusión debe sustentarse a través de un conjunto de contenidos y criterios de evaluación estructurados que permitan, a lo largo de la experiencia escolar, desarrollar competencias comunicativas, que se complejizarán en la medida que atraviesan los niveles escolares. A partir de esto, se recomienda la aplicación de un instrumento diagnóstico que detecte las competencias lingüísticas de cada estudiante y que permita delimitar programas de enseñanza del *kichwa*, ya sea como lengua materna o segunda lengua, junto a

sus pensamientos y sentimientos hacia la misma, pues estas actitudes son factores preponderantes en el proceso de asimilación y aprendizaje de una lengua. El lenguaje determina el pensamiento, la cultura y conlleva sociológicamente hacia una forma de pensar y actuar específica en cada comunidad lingüística que la usa, por tal razón, es necesario conocer la realidad sociocultural y lingüística de la zona, creando estrategias de reconocimiento, prácticas y aprendizajes de la lengua dentro de determinados contextos, con el fin de evitar que los padres y madres dejen de enseñar a sus hijos la lengua originaria (el *kichwa*), impidiendo así el retroceso lingüístico.

En este sentido, el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB 2014), se enmarca en la construcción del Estado plurinacional e intercultural y, en el desarrollo sostenible y sustentable, con visión a largo plazo:

El Ecuador, es un país multilingüe y plurinacional, en el que cohabitan las nacionalidades: Awa, Epera, Chachi, Tsa'chi, Kichwa, A'i (Cofán), Pai (Seco- ya), Bai (Siona), Wao, Achuar, Shiwiar, Shuar, Sapara y Andwa. En razón de su existencia y el derecho consuetudinario, cada nacionalidad tiene derecho a contar con su propia educación. Estas nacionalidades conviven con los descendientes de las culturas: Valdivia, Huancavilca, Manta, Yumbo; y, los pueblos Afroecuatoriano, Montubio y Mestizo. (MOSEIB 2019, 13).

Al lado de ello, se trabajan y desarrollan los currículos interculturales específicos, respondiendo a la pertinencia cultural y lingüística de los pueblos y nacionalidades indígenas, afros y montubios y, se emplean de manera obligatoria, en todas las instituciones educativas interculturales del país: “el Ministerio de Educación del Ecuador, puso en efecto en el año 2017 la implementación de los Currículos nacionales Interculturales Bilingües, elaborados en lenguas de las nacionalidades, que corresponden a herramientas curriculares que fomenten el desarrollo de la interculturalidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje.” (MINEDUC 2017). Estos currículos son un gran impulso para la enseñanza-aprendizaje desde y para los pueblos y nacionalidades del país, donde los mismos se adaptan desde el contexto sociocultural que se encuentra el docente y el estudiante, fundamentándose en la lengua de la nacionalidad, con sus particularidades y diferencias: “Los pueblos y nacionalidades están en proceso de revitalización de su conocimiento y sabiduría ancestral. El SEIB promueve sistemas de educación y evaluación integrales, la promoción flexible y el respeto a los ritmos de aprendizaje de las personas, tomando en cuenta los aspectos psicosociales, la capacidad creativa para superar las formas de evaluación que priorizan únicamente aspectos lógico-verbales y memorísticos” (MOSEIB 2019, 13).

Así, los hablantes del castellano y de las lenguas indígenas, o bilingües coordinados, subordinados e incipientes, designan de manera estricta y restringida condicionamientos y factores causales que determinan el funcionamiento de mecanismos y motivaciones de cambio lingüístico que evolucionan drásticamente dependiendo de las actitudes que se tienen frente al uso de las lenguas y su variación en contextos y realidades de interacción.

Desde este enfoque, el retroceso lingüístico está atravesado por un complejo conjunto de actitudes que llevan a una alteración de los perfiles generales de las estructuras de las lenguas y su interacción en contextos bilingües, ello basado en la omisión compleja de la presencia de diferentes factores que actúan dependiendo del contexto sociológico heterogéneo ecuatoriano. De allí que, algunas comunidades hayan construido actitudes lingüísticas que van más allá de los básicos esquemas conceptuales sobre el bilingüismo y la interferencia interlingual, los cuales pueden resumirse de la siguiente manera:

1. Existe un prejuicio lingüístico hacia las lenguas indígenas, lo cual deviene en un uso y aprendizaje constante de la lengua castellana y del inglés.
2. El castellano incita a la construcción de imaginarios positivos alrededor de su uso en contextos sociales mayoritarios.
3. Las actitudes de orgullo lingüístico alrededor de las lenguas indígenas están atravesadas por un *status* académico, es decir, los estudios alrededor de estas y la reivindicación de algunos indígenas intelectuales ha ido ampliando el valor simbólico y la importancia de su uso dentro de diferentes contextos.
4. El castellano suscita actitudes colectivas basadas en un prestigio generalizado que se legitima a través del progreso económico, social y cultural.

Así pues, la interacción lingüística en contextos bilingües se determina, muchas veces, por medio de los códigos lingüísticos del castellano, donde las actitudes positivas se expresan frecuentemente a través del orgullo colectivo respecto a las particularidades que la interacción entre lenguas construye, es decir, los códigos opuestos usados paralelamente, preservan una oposición fonológica que derivan en apreciaciones relacionadas con el valor comunicativo y con las deficiencias de uso de la lengua minoritaria. Por tanto, la coexistencia de dos o más lenguas dentro de las comunidades y los pueblos del Ecuador está determinada por el contexto y las actitudes hacia las lenguas (las cuales son positivas para la lengua mayoritaria); mientras que, las mezclas e interacciones acaban construyendo dialectos dados desde la cosmovisión regional. Estos son transmutados y explicitados dentro del funcionamiento comunicativo de la lengua dominante. La noción de dialecto está dada desde el interior de las comunidades hablantes, ya que es común escuchar dentro de los territorios mestizos cercanos a las comunidades indígenas expresiones como “lengua de los indios”, “dialecto de

los indios” o “palabras mal usadas por los indios”. Así, las repercusiones dentro de los hablantes de las comunidades acaban legitimando las concepciones y prejuicios alrededor de las lenguas, pues asumen que lo que hablan constituye un dialecto y no una lengua en todo el sentido estricto de la palabra. Esto no sucede cuando se hacen relaciones con otras lenguas como el inglés y el castellano específicamente. Las interacciones entre las diferentes lenguas acaban constituyéndose como un nuevo uso lingüístico que se implementa en el *argot* cotidiano y que reconstruye y mantiene viva la lengua minoritaria. De ahí que, se haya generalizado dentro de los procesos comunicativos ecuatorianos la mezcla y la interacción entre las dos lenguas mayoritarias: el *kichwa* y el castellano, ello evidenciado en expresiones como: “¿Qué hora es *ñaña*¹⁶ ?”; “Me voy a sacar la *caracha*¹⁷ ”; “Está rico ese *tsawar mishki*¹⁸”; “Vamos con el *wawa*¹⁹ a bautizarlo; “mi *tayta*²⁰ ya está un poco viejo”.

Este uso frecuente de *kichwismos* dentro de las interacciones comunicativas en castellano, atraviesan y generalizan las capacidades diatópicas que se reconocen en las marcas y las expresiones de una comunicación común, además, dentro del uso de las lenguas indígenas pueden rastrearse interferencias en el uso de verbos y artículos tomados del castellano.

Dentro de los contextos educativos de la EIB, la diversidad lingüística integra transversalmente las culturas, no obstante, la particularidad de uso depende muchas veces del género y la franja etaria. Por ejemplo, se sabe que las mujeres que han superado los 30 años y, cuya lengua materna es diferente al castellano, tienden a poseer una competencia comunicativa deficiente en la segunda lengua o lengua de relación intercultural, lo que las lleva a comunicarse frecuentemente en su lengua materna dentro de actividades familiares y comunitarias en las que los niños interactúan desde su conocimiento escaso o desde la repetición de un léxico recurrente y común a las actividades que se realizan a diario.

En contraste, se presenta la situación masculina, quienes, debido a las interacciones comerciales con los contextos mestizos, han dominado una competencia lingüística en la lengua castellana que les permite interactuar de una manera fluida, tanto en su comunidad, como fuera de ella. De tal modo que, los procesos diglósicos y bilingües son más acentuados dentro del género masculino, ya que las interacciones comunicativas femeninas se relegan a las

¹⁶ Palabra *kichwa* para referirse de hermana a hermana.

¹⁷ Palabra *kichwa* para referirse a la costra de una herida.

¹⁸ Palabra *kichwa* para referirse a una bebida dulce elaborada a partir del agave.

¹⁹ Palabra *kichwa* para referirse al niño o niña.

²⁰ Palabra *kichwa* para referirse a un padre o persona masculina con autoridad dentro de la comunidad o familia.

labores del hogar o a las relaciones comunitarias establecidas para las mujeres, lo que impide que tengan un mayor acceso a las estructuras castellanas y construyan prejuicios lingüísticos alrededor de su lengua materna. Sin embargo, las mujeres de las comunidades prefieren que sus hijos aprendan e interactúen a través del castellano y releguen la lengua indígena a contextos familiares o privados, lo cual evita que las estructuras de la lengua de los padres se afiancen y se usen en contextos comunitarios y educativos.

Se puede afirmar entonces que, en muchos contextos interculturales bilingües, la educación se imparte desde el castellano y se relega la enseñanza de las lenguas indígenas a un plano en el que, muchas veces, los docentes no poseen las competencias en la lengua de la comunidad, lo cual reafirma las estructuras de la lengua dominante y desplaza la lengua minoritaria hacia un uso restringido del hogar. Estas particularidades hacen parte de los problemas de la EIB en el Ecuador, ya que el prestigio de una lengua sobre las otras ha impuesto una dificultad en los aprendizajes de segundas lenguas, específicamente en el aprendizaje de lenguas indígenas, pues los movimientos globalizantes han vinculado los procesos económicos con el imaginario de los aprendizajes de lenguas, en los que prevalecen la circulación de estereotipos monetarios que acaban permeando dentro de los procesos de adquisición de las lenguas.

Por tanto, las interrelaciones lingüísticas han pasado a ocupar un fenómeno determinado dentro de una franja etaria que ha intentado imponer el uso de la lengua castellana dentro de sus contextos inmediatos, relegando las lenguas indígenas a un uso lexical reducido en el que la intensidad de su empleo se denota y se intensifica dependiendo de las intenciones sociales, económicas, políticas y educativas.

Con lo cual, la educación se relaciona desde dos ejes supuestamente equivalentes: desde la visión occidental presente en las estructuras castellanas y desde la cosmovisión de la lengua indígena como un conjunto integrado de saberes ancestrales. Si bien, los estudiantes reconocen la importancia de los saberes de su comunidad, desconocen la importancia del aprendizaje de la lengua en los procesos de legitimación social propia. A esto se suma la hegemonía de la lengua castellana, que se instaura a través de un pacto implícito dentro de las relaciones educativas entre maestros y alumnos. Además, el castellano, generalmente, es la única lengua vehicular que transmite los contenidos planteados en los materiales didácticos, casi todos escritos en esta misma lengua. Por lo tanto, el aprendizaje de las lenguas indígenas ocupa un espacio reducido en las escuelas, pues su uso se limita a las horas marcadas en el horario de clase para el aprendizaje de estas. Es más, la enseñanza-aprendizaje de las lenguas minoritarias se centra en la repetición de léxico y en el uso de métodos audiolingüales que buscan el aprendizaje limitado de la lengua en pro

de cumplir con los dictámenes mínimos de aprendizaje impuestos por el Ministerio de Educación Nacional. Adicionalmente, los profesores indígenas que intentan enseñar las lenguas carecen de formación pedagógica y de materiales didácticos estimulantes e interesantes para los alumnos, lo cual acaba reforzando el uso de la lengua mayoritaria por los propios docentes indígenas. El problema surge en el momento de la enseñanza desde el castellano, pues estos docentes presentan interferencias lingüísticas o diglosia, errores lexicales repetidos por los estudiantes a través del aprendizaje de los diferentes contenidos y de las interacciones comunicativas diarias. Y si bien, desde el punto de vista occidental constituye un problema, desde las concepciones andinas puede verse esta interacción lexical como una posibilidad que potencializa la conexión entre dos visiones diferentes de mundo y entre dos estructuras semánticas que se relacionan con el fin de ampliar las interrelaciones culturales y sociales dentro de la diversidad ecuatoriana.

Desde este punto, la escuela como un lugar privilegiado, debería potencializar el aprendizaje de las lenguas indígenas, pero no reducirlo a este espacio, sino que debería extender, como lo plantea el MOSEIB, los procesos de enseñanza-aprendizaje hacia espacios comunitarios no formales, en los que el funcionamiento de la lengua se explicita a través de actividades diarias. Además, la gestión del conocimiento involucra convergencia, de tal manera que se convierte en “un proceso en que los participantes crean y comparten información a fin de llegar a una comprensión mutua” (Díaz, s/f, p. 1). Estos usos interlingüísticos, posibilitarán un dominio en el que la lengua castellana permitirá responder y mezclar sus estructuras con vocabularios de las lenguas locales, hasta que la apropiación lexical los lleve a la diferenciación estructural, al uso específico y la separación lingüística de las dos lenguas. Estos ejercicios podrían tratarse a través de lo que Krashen (1985) denominó como *input*, donde los estudiantes pueden aprender las lenguas indígenas durante la interacción diaria con los miembros que manejan la lengua dentro de su contexto inmediato, comprendiendo las situaciones y las variaciones de los usos comunicativos de la lengua, evitando la desaparición y el desuso de las lenguas minoritarias ecuatorianas y poniendo en práctica la filosofía pedagógica del “Buen vivir comunitario” o *Sumak Kawsanamanta Yachay*, en el que prima el equilibrio de las relaciones humanas y la naturaleza.

Bibliografía

Acosta, Alberto. 2006. *Breve historia económica del Ecuador*. Quito: Corporación Editora Nacional.

- Abraham, Abram– M, Ruth – López, Luis. 2015. *Pueblos indígenas y educación N° 64*. Quito, Ediciones Abya-Yala.
- Alarcón, Luisa. 2019. “Bilingüismo y adquisición de segundas lenguas: inmersión, sumersión y enseñanza de lenguas extranjeras”. https://luisalarcon.weebly.com/uploads/2/7/8/4/2784997/bilinguismo_y_adquisicin_de_segundas_lenguasinmersin_sumersin_y_enseanza_de_lenguas_extranjeras.pdf
- Almeida, Ileana. 2005. *Historia del pueblo kechua*. Quito: Ediciones Abya Yala.
- Antón, Marta. 2012. “Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua”. *Revista española de lingüística aplicada*. España, n. 23 (pp. 9-30).
- Asamblea Nacional Constituyente. 2012. “Constitución de la República del Ecuador 2008”. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Constitucion.pdf>
- Baralo, Marta. 2009. “De las funciones comunicativas a las tendencias metodológicas postcomunicativas”. En *Anais do V Congresso Brasileiro de Hispanistas*, 3097-3019. Belo Horizonte: UFMG.
- Bermúdez, Jenny y Yamith Fandiño. 2012. “El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo”. En *Revista de la Universidad de la Salle*, 99-124. Bogotá, n.59, v. 2012.
- Bonilla, Paola. 2019. “Origen y evolución de la CONAIE”. https://www.researchgate.net/publication/320002822_ORIGEN_Y_EVOLUCION_DE_LA_CONAIE
- Bourdieu, Pierre. 2011. *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Burneo, María. 2016. Breve análisis de la vitalidad del Kichwa en las comunidades de lagunas y Ñamarín de la parroquia Saraguro en la provincia de Loja. Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Quito.
- Büttner, Thomas. 1993. *Uso del quichua y del castellano en la sierra ecuatoriana*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Catriquir, Desideiro. 2014. “Desempeño del profesor de Educación Intercultural Bilingüe: criterios evaluativos desde la voz del lof che”. *Polis Revista Latinoamericana*. Chile, n. 39, v. 13. (pp. 301-330).
- Cejas, Adrián. 2009. *Gestión Educativa*. Integra Educativa, n. 3, v. 2. (pp. 215-231).
- Cenoz, Jasone y Josu Perales. 2020. “Las variables contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas”. En Muñoz, Carmen, ed., *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, 109-125. Barcelona: Ediciones Ariel.
- CEPAL – UNICEF – UNIFEM – UNFPA. 2009. “Censos 2010 y la inclusión del enfoque étnico: hacia una construcción participativa con pueblos indígenas y

- afrodescendientes de América Latina”.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6940/1/S0900568_es.pdf
- Díaz, Mónica. 2020. “Gestionando el conocimiento desde la educación”.
<http://aprendeonline.udea.edu.co/boa/contenidos.php/6e891eea64c024f49ec6a1ab07138ec7/1158/estilo/aHR0cDovL2FwcmVuZGVlbmxbmVhLnVhLnVkZWUuZWR1LmNvL2VzdGlsb3Mvc3R5bGVzdGljL3N0eWxlc19USUMuY3Nz/1/contenido/>
- Ecuador. Ministerio de Educación. *Fortalecer e implementar el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe*. Acuerdo Ministerial 0440-13. Aprobado el 05 de diciembre de 2013.
- — —. *Expedir los Currículos Nacionales Interculturales Bilingües de las Nacionalidades del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Acuerdo Ministerial 00017-A. Aprobado el 23 de febrero de 2017.
- Ferguson, Charles. 1959. Diglossia. WORD. Taylor & Francis Group, n. 15, v. (pp. 325-340).
- Fishman, Joshua y Jhon Lovas. 1970. Bilingual Education in Sociolinguistic Perspective. TESOL Quarterly, v. 4, n. 3. (pp. 215-222).
- Germani, Alfredo. 1977. *La Educación radiofónica bicultural*. Sucua: Abya-Yala.
- González, María. 2015. “Las escuelas clandestinas en Ecuador. Raíces de la educación indígena intercultural”. *Revista colombiana de educación*. Bogotá, 69, 75-95. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n69/n69a04.pdf>
- Haboud, Marleen. 1998. *Quichua y castellano en los Andes ecuatorianos: los efectos de un contacto prolongado*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Hargreaves, Andy. 1996. “Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional” En: Ávalos, Beatrice – Nordenflycht, Eugenia, coords., *La formación de profesores: perspectiva y experiencias*, 115-155. Chile: Ediciones Aula XXI Santillana.
- Jiménez, Carlos. 2011. El Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas y la comprensión teórica del conocimiento del lenguaje: exploración de una normatividad flexible para emprender acciones educativas. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Kowii, Wankar. 2013. (In) visibilización del kichwa: políticas lingüísticas en el Ecuador. Tesis doctoral, Universidad Andina Simón Bolívar. Ecuador.
- Krainer, Anita. 1996. *Educación bilingüe intercultural en el Ecuador*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Leffa, Vilson J. 2016 "Do método ao pós-método: a evolução no ensino de línguas". *Língua estrangeira. Ensino e Aprendizagem*, 21-48. Pelotas: EDUCAT.
- Makuc, Margarita. 2011. Teorías implícitas sobre comprensión textual y la competencia lectora de estudiantes de primer año de la Universidad de Magallanes. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*.

- Mancero, Patricia., Jean García, Margoth Tello y Carmen Varguillas. 2015. *Concepción de interculturalidad en la universidad nacional de chimborazo: una propuesta para la formación profesional desde la diversidad cultural*. Cuenca: Universidad Politécnica Salesiana.
- Mariscal, Marta. 2014. Revisión de los diferentes enfoques y métodos existentes a lo largo de la historia para la enseñanza de lenguas extranjeras. Tesis de pregrado, Universidad de Jaén, España.
- Ministerio De Educación Cultural Y Deporte De España. 2019. "Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación". https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Ministerio De Educación Del Ecuador. 2016. "Currículo de los niveles de educación obligatoria". <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>
- — —. 2014. "Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe". <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/MOSEIB.pdf>
- — —. 2017. "Ley Orgánica de Educación Intercultural". <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf>
- — —. 2009. "Lineamientos pedagógicos para la implementación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe". https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/07/lineamientos_moseib.pdf
- Ministerio De Educación. 2009. "Currículos Nacionales Interculturales Bilingües". <https://educacion.gob.ec/curriculos-nacionales-interculturales-bilingues/>
- Obrem, Udo. 1981. Contribución a la historia del trabajador real en América Latina: "Conciertos y Huasipungueros" en Ecuador". Ecuador, Instituto Otavaleño de Antropología.
- Pando, A. 2014. La influencia de la lengua materna en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Tesis de grado. Universidad Pedagógica Nacional. <http://200.23.113.51/pdf/30988.pdf>
- Picó, Eliseo. 1998. "Materiales para las clases de conversación". En *Foro didáctico, Centro Virtual Cervantes*. <http://cvc.cervantes.es/foros/leer.asp?vId=2334>.
- Piepho, Hands. 1981. *Estabelecimento de objetivos no ensino de Inglês*. En C. Andlin (edição), *O Ensino Comunicativo de Inglês: Princípios e um Tipologia Exercício*. Londres, Longman.
- Pinto, Ana y Lucila Quitora. s.f. "Los Modelos Pedagógicos". Revista del Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima. Colombia, n. 7.

- Pilamunga, Manuel. 2013. Las políticas públicas del estado y el derecho a la educación de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas en los CECIBS de educación básica en la parroquia Simiatug, cantón Guaranda, provincia Bolívar. Tesis de maestría, Universidad de Cuenca, Ecuador.
- Quishpe, Cristóbal. 2001. "Educación Intercultural Bilingüe". *Revista Yachaikuna*. Instituto Científico de Culturas Indígenas. (31). <http://icci.nativeweb.org/yachaikuna/1/>
- Rodas, Raquel. 2007. *Dolores Cacuango pionera de la lucha por los derechos indígenas*. Quito: Ediciones Comisión Nacional Permanente de Conmemoraciones Cívicas.
- Rodríguez, Adriana. 2017. *El largo camino del Taki Unkuy: los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas del Ecuador*. Quito: Huaponi Ediciones.
- Sánchez, Pilar y Rosario Tembleque. 1986. *La educación bilingüe y el aprendizaje de una segunda lengua: sus características y principios fundamentales*. *Infancia y aprendizaje*. 3-26. Universidad Complutense.
- UNESCO. 2009. "Diálogo Intercultural, Competencias Interculturales: Marco Conceptual y Operativo". https://issuu.com/catedraunescoinal/docs/competencias_interculturales
- UNICEF. 2009. *Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina*. Bolivia: FUNPROEIB Andes, 2009.
- Valliant, Denise. 2018. *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente*. Madrid: OEI-Fundación Santillana.
- — —. 2020. Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*". <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Permanent/Educaci%C3%B3%20Primaria/Publicacions/Pol%C3%ADticas%20para%20un%20de sarrollo%20profesional%20docente%20efectivo.%20Vaillant,D.pdf>
- Zúñiga, Madeleine. 1968. *La Educación intercultural bilingüe. El caso peruano*. Perú, Foro Latinoamericano de Políticas Educativas – FLAPE.

Carlos Pazmiño Aguilar docente de la Unidad Educativa del Milenio Intercultural Bilingüe Guardiania de la Lengua Chibuleo. Actualmente cursa una especialización en investigación social en CLACSO.

Contacto: capazdp@gmail.com

Jennifer Paola Umaña Serrato PhD. en letras por la Universidade Federal do Paraná (UFPR), Brasil, es docente de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe en la Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

Contacto: jennifer.umana@unae.edu.ec

Danilo Xavier Granizo Jaramillo docente del idioma kichwa, ambiente de aprendizaje “Ñukanchik Wasi” y pensamiento computacional. Tallerista y ponente de experiencias educativas interculturales.

Contacto: jaramillogranizodanilo@hotmail.com

Recibido: 27/09/2021

Aceptado: 15/03/2022