



# UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

## **Carrera de:**

Educación Intercultural Bilingüe

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua Kichwa

Los límites del MOSEIB: Competencias comunicativas del kichwa en los procesos de enseñanza aprendizaje en EIB.

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

Autor:

Anabel Sabrina Molina Astudillo

CI: 1751179415

Autor:

Kimberly Dayana Tacuri Cabrera

CI: 010763313-3

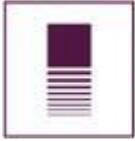
Tutor:

Ph.D. Alexander Antonio Mansutti Rodriguez

CI: 0151579091

**Azogues - Ecuador**

**Marzo, 2023**



UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE  
EDUCACIÓN

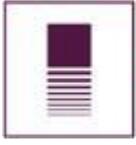
A nuestras familias y a quienes aportaron para culminar con nuestra carrera profesional. A los docentes, Alexander Mansutti, Silverio González, Verónica Lligalo, Juan Carlos Brito y Ruth Moya, quienes nos acompañaron en estos procesos.

**Para Cayetana**

## Resumen:

La presente investigación trata sobre las competencias comunicativas del kichwa en los procesos de enseñanza-aprendizaje de 3°, 6° y 9° que forman parte media (situados en el intermedio de cada una de las fases) de los niveles de Fortalecimiento Cognitivo Afectivo y Psicomotriz (FCAP) Desarrollo de las Destrezas y Técnicas de Estudio (DDTE) y de los Procesos de Aprendizaje Investigativo (PAI) respectivamente, niveles educativos planteados por el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) que representan la educación general básica de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “ABC” en la comunidad de Membrillo, Saraguro. Para determinar qué sucede con dichas competencias, se analizaron los porcentajes de uso real de la lengua, en relación a lo ordenado por el MOSEIB, así también se examinó junto con ello, los factores internos y externos de pérdida de la lengua y las perspectivas que refieren los docentes. La metodología está fundamentada en el paradigma sistémico con enfoque cualitativo, partiendo del diseño de estudio de caso, etnográfico y descriptivo. La ruta metodológica permitió organizar y mostrar los resultados más relevantes. A su vez, las técnicas como la observación participante, las encuestas, entrevistas y pruebas diagnósticas aportaron para identificar los procesos de enseñanza-aprendizaje del **kichwa**. Dentro de los principales resultados, se muestran los bajos porcentajes de uso de la lengua, ocasionados por el bajo nivel de conocimiento que se evidenció en los resultados de las pruebas diagnósticas realizadas a los estudiantes. Asimismo, los factores que se encuentran relacionados al hecho de que la lengua materna ha dejado de ser el kichwa para convertirse en la segunda lengua L2, debido al retroceso en el uso de la misma. Partiendo de los diferentes resultados, se compara nuestro análisis con Trabajos de Integración Curricular que tratan sobre el kichwa y generados por egresados de la Universidad Nacional de Educación (UNAE). El arqueo de investigaciones en diferentes UECIBS del Ecuador, permitió discutir sobre la realidad del idioma kichwa en instituciones interculturales bilingües, en función de los resultados del proyecto, perspectivas docentes y Currículo de la Nacionalidad Kichwa, lo cual demostró que la pérdida de la lengua se da con **atributos similares, aunque en velocidades diferentes** entre docentes y estudiantes de otras instituciones interculturales bilingües. Además, se sugiere una revisión de las políticas públicas vigentes como el MOSEIB y un trabajo participativo desde las instituciones EIB en relación a la lengua y propuestas estratégicas desde el Estado y la academia que presenten soluciones ante la pérdida de la lengua de la nacionalidad kichwa.

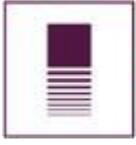
**Palabras claves:** kichwa, competencias comunicativas, enseñanza aprendizaje



### **Uchillayachishka Yuyay:**

Kay taripay llamkayka kichwa shimi alli rimanakuy willaypash yachachina yachakunapi imashina kanamantami rurashka kan. Kimsa, sukta, iskun niki yachakuy pataykunapi taripayta rurarkanchik. MOSEIB kamupika chay yachakuy patakuynaka kashnami shutirin; Fortalecimiento Cognitivo Afectivo y Psicomotriz (FCAP), Desarrollo de las Destrezas y Técnicas de estudio (DDTE) shinallatak Procesos de Aprendizaje Investigativo (PAI). Tukuy kaykunami Ishkay shimi kawsaypura “ABC” yachana wasi Saraguro kiti, Membrillo ayllullaktapi rurarirka. Kichwa shimi alli rimanakuy willaypash imashina kanamanta, yuyarirkami imashinami yachana wasipi apashka kan, kaypaka MOSEIB kamupi imashina nishkata paktachin mana kashpaka washaman sakishkata rikurkanchik. Shinallatak, imakunallami kichwa shimi rimanata ashtawan yanapan, chinkarinaman apaktapash yachachikkunamanta llukshishka yuyaykuna, rimaykuna hapishka kan. Kay taripay llamkayka paradigma sistemico enfoque cualitativo wan pakta pakta rirka. Llakta kawsay rimaytapash tukuy willarin, imashina rikushkawan, tapushka, rimashkawan, kallary yachay rikuchik pankakunawanpash aparkanchik wamprakunapak kichwa shimi yachashkata mana yachakashta taripankapak. Kay taripay llamkaypika kaykunallami ashtawan rikurin, kallariyapika yachayta rikuchik pankakunaka kaytami willan, wawakuna ashalla yachaytami charinkuna kichwa shimipika chaymantami ashallata rimankuna. Shinallatak, paykunaka punta yachakuy rimayka mana kichwa shimichu kan, ashtawankari castellano shimita punta yachakunkuna. Castellano shimita yachakushka kipami kichwa shimita yachakunkuna, chaymantami Kichwa shimika mana mama shimi kan. Tukuy kay nishkatami UNAE hatun yacha wasipi sarun yachakuk mashikuna taripay rurashkunawan chimpaurarkanchik. Ecuador mamallakta ukupi tukuy ishkaishimi kawsaypura yachana wasikunapi kichwa shimi ima tukuskushka taripay willaykunatami chimpapurarirka, kaykunapika kaykunallami tiyan; yachachikkunapa yuyay, currículo de la nacionalidad kichwa kamachik maypimi ashtawan sinchita llamkana tiyan. Mayhan yachana wasipika allita apashka kan, wakinpika kichwa yachayka washaman sakirishpa katikun. Chaymantami yachachik mashikuna, yachakuy wawakunapash llakita apankuna mana rimanata ushahpa. Kunanka mamallakta hatun kamachikkunata alli killkakatina kan, kaypika runakunapak yachakuymanta alli haynikunatami tiyan kichwa shimita ashtawan sinchiyachinkapak, ishkaishimi kawsaypura yachana wasikunamantapash sinchita yanapa tukun.

**Kallary killkakuna:** Kichwa, shimi rimanakuy willaypash, yachachina-yachakuy



**Abstract:**

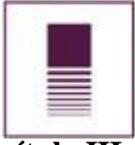
The present research addresses the communicative competencies of Kichwa in the teaching-learning processes of 3rd, 6th and 9th grade that are part of the middle (located in the midpoint of each of the phases) levels of respectively, Fortalecimiento Cognitivo Afectivo y Psicomotriz (FCAP) Desarrollo de las Destrezas y Técnicas de Estudio (DDTE) and Procesos de Aprendizaje Investigativo (PAI) educational levels proposed by the Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) that represent the basic general education of the Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe "ABC" in the community of Membrillo, Saraguro. In order to determine what is happening with these competencies, the actual percentages of language use were analyzed in relation to the MOSEIB, as well as the internal and external factors of language loss and the teacher's perspectives. The methodology is based on the systemic paradigm with a qualitative approach, based on a case study, ethnographic and descriptive design. The methodological route made it possible to organize and show the most relevant results. In addition, techniques such as participant observation, surveys, interviews and diagnostic tests contributed to identify the teaching-learning processes of Kichwa. The main results show the low percentages of language use caused by the low level of knowledge that was evidenced in the results of the diagnostic tests given to the students. Likewise, then results are related to the fact that the mother tongue is no longer Kichwa and has become the second L2 language, due to the decline in its use. Based on the different results, our analysis is compared with Curricular Integration Works that deal with Kichwa and developed by graduates of the National University of Education (UNAE). The survey of research in different UECIBS in Ecuador allowed us to discuss the reality of the Kichwa language in bilingual intercultural institutions, based on the results of the project, teachers perspectives and the Curriculum of the Kichwa Nationality, which showed that the loss of the language occurs with similar attributes, although at different speeds among teachers and students of other bilingual intercultural institutions. In addition, a review of current public policies such as the MOSEIB and participatory work from the IBE institutions in relation to language and strategic proposals from the State and academia that present solutions to the loss of the language of the Kichwa nationality are suggested.

**Key words:** kichwa, communicative competences, teaching and learning.



## Tabla de contenido

Resumen.....	3
Uchillayachishka Yuyay:.....	4
Kallary killkakuna: .....	4
Abstract.....	5
Key words .....	5
Capítulo I.....	8
Introducción.....	8
1. Contextualización.....	9
1.1 El cantón Saraguro, pueblo kichwa .....	9
1.2 Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe ABC: Breve historia .....	11
1.3 Procesos históricos de la lengua kichwa desde la EIB.....	15
1.4 ¿Qué sucede con el kichwa en la UECIB ‘ABC’? .....	17
1.5 Pregunta de investigación.....	19
1.6 Objetivo general.....	19
1.7 Objetivos específicos .....	20
Capítulo II.....	20
1. Comprender el cómo para alcanzar los objetivos.....	20
1.1 Paradigma sistémico .....	20
1.2 Enfoque cualitativo .....	21
1.3 Del estudio de caso, al análisis sistémico, etnográfico y descriptivo.....	21
2. ¿Cómo se recolectó la información?.....	22
2.1 Técnicas de investigación.....	22
2.2 Participantes.....	23
2.3 Fases de la investigación .....	24
FASE 1 .....	24
FASE 2 .....	25
FASE 3 .....	25



<b>Capítulo III</b> .....	26
<b>1. Resultados en contexto</b> .....	26
<b>1.1 Porcentajes de uso del kichwa ¿Realidad o fantasía?</b> .....	26
<b>1.2 Factores internos: La escuela ayuda, pero no es suficiente</b> .....	33
<b>1.3 Factores externos: sin política afirmativa, no hay permanencia</b> .....	46
<b>1.4 Factores del contexto del estudiante: La política silente de las familias</b> .....	52
<b>Capítulo IV</b> .....	57
<b>¿Qué aprendimos? La diglosia, un asunto complejo de política comunitaria que no se resuelve solo con paños calientes</b> .....	57
<b>Discusión</b> .....	60
<b>Conclusiones: ¿Cómo se desmantela un sistema?</b> .....	67
<b>Referencias</b> .....	71
<b>ANEXOS</b> .....	77
<b>Anexo 1</b> .....	77
<b>Anexo 2</b> .....	78
<b>Anexo 3</b> .....	79
<b>Anexo 4</b> .....	81

## Capítulo I

### Introducción

Se ha evidenciado que hay una disminución en el uso del kichwa dentro de los contextos escolares y comunitarios indígenas, este afirmado parte de las experiencias adquiridas en las prácticas pre profesionales en instituciones interculturales bilingües. Cabe recalcar que, durante estas prácticas, a pesar de no trabajar en los diferentes ciclos sobre temas relacionados con el kichwa en proyectos finales como el “PIENSA”, si logramos reconocer que mientras estábamos presentes en las aulas de clase generando observación e investigación, los estudiantes y docentes durante las clases usaban frecuentemente el español, mientras que el kichwa era utilizado, pero en lapsos cortos de tiempo, en saludos, despedidas y órdenes. Por ello, en una primera parte para dar inicio a esta investigación se reconoció experiencias previas, como las antes mencionadas en instituciones como: “Shiña” “Arturo Quezada” “Chibuleo” y “ABC”, ubicadas específicamente en Nabón, Ambato y Saraguro, cantones y provincias del Ecuador.

En el Capítulo I desde entrevistas y conversaciones con los habitantes de la comunidad, se muestra parte de la historia de cómo se estableció Membrillo como una comunidad del cantón Saraguro, asimismo se describe detalladamente la creación de la institución y el proceso que tuvo que llevar para convertirse en lo que ahora es la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe UECIB “ABC”. De igual manera, como parte de esta contextualización se describe de manera breve los procesos por los cuales esa atravesando la lengua kichwa, sus cambios tanto en la escritura, en el habla y la pronunciación lo que nos da una visión de la misma, para introducir al lector sobre lo que sucede actualmente con el idioma en la institución elegida para ser el lugar de estudio.

A partir de la contextualización realizada en el capítulo I y de la pregunta de investigación se plantean los diferentes objetivos, para empezar con el proceso de recolección de información, que darían respuesta a interrogantes sobre que sucede en la institución en relación a las competencias comunicativas de los alumnos en la lengua kichwa. Basándose en los objetivos, el trabajo gira en torno a evidenciar los porcentajes de uso real de la lengua en las aulas de clase de 3°, 6° y 9° grado, es decir en los niveles de FCAP, DDTE y PAI. Asimismo, se reconoce el contexto del estudiante con relación al núcleo familiar y a la comunidad, finalizando con las perspectivas de los docentes sobre el idioma kichwa y como este se desarrolla en la institución.

En el Capítulo II se describe detalladamente el paradigma y enfoque adecuado al problema existente. Dentro de este apartado se explica como la investigación está basada en un estudio de caso, etnográfico y descriptivo acompañado del uso correcto de técnicas de investigación. Es importante mencionar que la ayuda de los participantes tanto de la escuela como de la comunidad, fue un aporte para la investigación. Asumimos un estudio de caso con un enfoque cualitativo basado en la observación participante, experiencias y perspectivas, es para replicar el proyecto en el futuro y generar estudios en otros contextos, con protocolos similares, que permitan evidenciar si la pérdida del kichwa sucede en otras instituciones EIB y las razones de este fenómeno.

En el Capítulo III, se muestran los resultados con relación a cada objetivo planteado. Primero, acerca de los porcentajes de uso del kichwa establecidos por el MOSEIB y si estos son una realidad, comparado con lo que sucede verdaderamente en las aulas de clase de la UECIB ‘‘ABC’’. Así también, se muestran datos importantes de los estudiantes, sobre su identidad cultural<sup>1</sup> y como se desarrollan dentro de sus contextos la lengua kichwa, lo que en general dio una visión de las personas de la comunidad y la disminución del uso de la lengua ancestral. A través de ello, se genera una discusión que parte de las perspectivas docentes sobre la realidad de la institución con respecto al kichwa, esto conjuntamente con las investigaciones realizadas por egresados de la Universidad Nacional de Educación y los perfiles de salida con los cuales deben contar los estudiantes de la UECIB ‘‘ABC’’ para ingresar al nivel de bachillerato.

Para finalizar, se presenta el Capítulo IV, sobre los aprendizajes adquiridos durante todo el desarrollo y el proceso de recolección de información e investigación, que permitió llegar a reflexiones propias, conclusiones y recomendaciones en torno al proyecto de titulación realzando la importancia del trabajo, y el porqué es necesario realizar un análisis de la realidad del kichwa en instituciones en EIB.

## **1. Contextualización**

### **1.1 El cantón Saraguro, pueblo kichwa**

El Cantón Saraguro está ubicado en la provincia de Loja. Allí habita una población de 30.183 habitantes. Sus poblados están a 2520 msnm, por lo que su clima es frío y templado. Se caracteriza por la

---

<sup>1</sup> Nos dice Wardhaug (2022) que ‘‘...el lenguaje es un profundo indicador de identidad, más potente por mucho que los artefactos culturales como el vestido, las comidas, y las maneras en la mesa...’’ (p. 7)

vistosidad de sus comunidades indígenas, sus impactantes tradiciones y sus hermosas tierras. El nombre de Saraguro viene de Sara que significa maíz y guro que significa olla; dando paso a que sea conocido como el lugar del maíz o como: la tierra del maíz. Saraguro cuenta con 10 parroquias rurales: El Paraíso de Celen, El Tablón, Manu, LLuzhapa, San Antonio de Cumbe, San Sebastian de Yuluc, Selva Alegre, Urdaneta, Sumaypamba y San Pablo de Tenta que es en la que nos enfocaremos.

Figura 1.

*Centro de la comunidad Membrillo-Saraguro Tenta*



Fuente. Foto Molina y Tacuri (2022)

La comunidad de Membrillo, fue fundada en los años 80. Antiguamente, sus pobladores estaban dispersos y con el tiempo han venido a concentrarse en Membrillo. Su nombre refiere a que cuando todavía se encontraba en formación, los moradores se debatían si denominarla manzana o membrillo en honor a la presencia de estos árboles frutales en la zona y por decisión unánime decidieron ponerle Membrillo, nombre con el que se conoce a la comunidad hasta la actualidad. “Este es nombre antiguo, dice que mayores han puesto, dice que había una planta de membrillo, yo si me acuerdo que en la orilla había esa planta y cargaba enormes frutas y en la actualidad todavía existe, entonces de eso le ponen el nombre Membrillo”. (M. Contento, comunicación personal, 20 de mayo del 2022)

Los señores Miguel Ángel Contento, Salvador Gualán, y Rumualdo Contento son algunos de los habitantes fundadores de esta comunidad, fueron ellos quienes se encontraban en este asentamiento, antes de

llamarse Membrillo. Había únicamente un par de casas y caminos vecinales, construidos por ellos mismos para poder relacionarse entre sí. Es por ello que en la actualidad se observa que todos los caminos se conectan. Otro punto importante a mencionar es que los moradores de la comunidad impiden la construcción de carreteras asfaltadas, también el ingreso a trabajadores del gobierno, ya que, los habitantes de Membrillo prefieren ver los caminos naturales y conectados con la tierra.

Al adentrarnos en la comunidad y entablar conversaciones con los habitantes, reflexionamos como a pesar de sus luchas por conservar lo propio, actualmente se comunican en castellano y no lo hacen en la lengua kichwa. Mientras caminamos por los diferentes espacios que tiene la comunidad, como las canchas, y las calles conectadas, escuchamos a los moradores hablar únicamente en castellano. Desde ahí surge la interrogante de qué sucede con la lengua ancestral de los habitantes de la comunidad de Membrillo, pues parte importante de lo que relatan en sus historias sobre cómo se gestionó un proceso para lograr una educación para niños y niñas indígenas en la lengua materna de la comunidad. A pesar de ello, son evidentes los cambios que llevaron a que ahora la comunidad y la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe “ABC” ya no utilicen el kichwa para comunicarse, sino que en su lugar se hayan convertido en hispano hablantes.

## **1.2 Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe ABC: Breve historia**

Para entender el proceso, es necesario reconocer desde sus inicios la historia de la institución educativa “ABC”, que sirve a la comunidad y sus asentamientos. En el año de 1982 los señores Miguel Ángel Contento, Salvador Gualán y Romualdo Contento decidieron crear una pequeña institución educativa informal pensada en ese momento para brindar educación a los niños indígenas de la comunidad. Para ello “...comenzamos con 7 alumnos, en una casa viejita, todavía no existía ni la casa comunal, en esa casita vieja sobre unas piedras comenzamos a hacer todas las clases...” (R. Contento, comunicación personal, 19 de mayo de 2022). Como parte fundamental de la enseñanza en esta escuela informal, se impartían las clases en kichwa, pues uno de los objetivos era mantener el idioma ancestral que es parte de su identidad. Se inició así la escuela bilingüe con siete niños, con sus sueños y aspiraciones. En ese entonces no se contaba con títulos que validaran a los tres fundadores como los primeros docentes, puesto que no tenían estudios universitarios. A pesar de ello, su entrega y espíritu indagador los llevaron a investigar formas y estrategias para poder enseñar, lo cual los mantuvo en la escuela de manera informal por un lapso de cinco años.

Para el año de 1990 llegó a la comunidad Monseñor Leonidas Proaño, uno de los principales actores para la apertura de las escuelas radiofónicas creadas para adultos, quien, a su vez, propuso la creación de una escuela de manera formal, la cual llevó su nombre, como reconocimiento de su trabajo en proyectos formativos dirigidos a indígenas. Esta escuela era dirigida por los tres docentes voluntarios, a quienes ya hemos mencionado: Miguel Ángel Contenido, Salvador Gualán y Romualdo Contenido. A la par de la creación de la escuela “Monseñor Leonidas Proaño”, se forma también el Instituto de la Niñez y la Familia (INFA) como institución nacional gestionada por el Estado para trabajar con los niños de 0 a 4 años de edad, de la comunidad de Membrillo y de sus alrededores.

En el año 2000, se da la expansión de la escuela que actualmente lleva por nombre Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “ABC”, la cual es el resultado de una fusión entre la escuela Monseñor Leonidas Proaño, el Instituto de la Niñez y la Infancia (INFA) y un colegio para mestizos que se encontraba a unos metros de distancia llamado Pablo Palacios. Esta fusión ocurre debido a que todas estas instituciones se encontraban dentro del mismo contexto y tenían el mismo objetivo, el de educar. El reconocimiento de la institución se da gracias a las gestiones realizadas por el señor Miguel Ángel Contenido, quien logró vínculos con la fundación alemana “ABC”, que dotó de recursos que permitieron la autoconstrucción comunitaria de la infraestructura de los espacios de aprendizaje de los estudiantes. En el mes de mayo del año ya mencionado, mediante acuerdo ministerial Nro. O56 se da reconocimiento de la institución por parte del Ministerio de Educación (MINEDUC). Gracias a estas alianzas se creó también un espacio para la formación de estudiantes del bachillerato e inclusive se llegaron a generar convenios con instituciones de educación superior como “Amawtay Wasi”.

En la actualidad, la UECIB “ABC”, es una institución comunitaria intercultural bilingüe, con un alumnado de 371 estudiantes: 311 asisten a clases en la sesión matutina y los 60 restantes asisten únicamente los fines de semana, es decir, reciben educación en la modalidad “semipresencial”. La institución educativa comunitaria intercultural bilingüe, durante los primeros acercamientos que se tuvo, mostró una evidente situación diglósica, por la cual la comunicación en los ambientes sociales es dominada por el español y ello ocurre tanto en la escuela como en la comunidad<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup>La dominación del castellano sobre el kichwa ya era evidente, perceptivamente, desde nuestras primeras experiencias en las prácticas preprofesionales. La demostración con datos recogidos en la comunidad y la escuela la haremos más adelante en el Capítulo III.

Cabe mencionar, que la UECIB “ABC” cuenta con una infraestructura dividida en cuatro bloques, es decir las diferentes fases del proceso educativo se encuentran en distintos espacios de la comunidad. En el primer bloque están los pequeños de Educación Inicial, en el Bloque 2 se encuentran los estudiantes de Educación General Básica elemental y media, en el Bloque 3 está el nivel de Educación General Básica Superior y en el Bloque 4 se encuentran los de Bachillerato.

Figura 2.

*Infraestructura escolar para Bachillerato de la UECIB “ABC”*



Fuente. Foto Molina y Tacuri (2022)

Figura 3.

*Infraestructura escolar para Básica Superior de la UECIB “ABC”.*



Fuente. Foto Molina y Tacuri (2022)

Figura 4.

*Sala de cómputo de la UECIB ‘ABC’.*



Fuente. Foto Molina y Tacuri (2022)

Como perspectiva de uno de los fundadores, la unificación de la institución mestiza ‘Pablo Palacios’ y la institución indígena, ha podido ser una de las razones que atribuyeron para que la lengua kichwa haya perdido progresivamente su uso, pues había docentes mestizos que impartían clases y que únicamente hablaban español.

Al inicio de la enseñanza en esta escuela se impartían las clases en kichwa, después vinieron profesores que no sabían el idioma y ellos buscaban aprender algo del idioma de los estudiantes y eso dio un retroceso fuerte, por eso es importante que los docentes sepan el idioma, el manejo y como enseñar (S. Gualán, comunicación personal, 19 de mayo de 2022).

Acorde a lo mencionado por el entrevistado, estamos de acuerdo con el hecho de que existe una pérdida significativa del uso del kichwa cuando en el desarrollo de las competencias comunicativas el docente no se encuentra preparado en el idioma y no puede generar relación en el mismo. Por ello, parte de nuestros objetivos dentro de este proyecto fue identificar qué sucede en las interacciones entre los docentes, estudiantes y el contexto familiar y cuáles son las causas de esta realidad. Además de ello, se propuso determinar cómo se desarrollan las competencias comunicativas de los estudiantes para así fundamentar casos de diglosia y evidenciar si en realidad existe una pérdida del uso comunicativo de la lengua ancestral kichwa.

### 1.3 Procesos históricos de la lengua kichwa desde la EIB

En el Ecuador existen 14 nacionalidades y 18 pueblos indígenas. Entre las 14 lenguas están: Kichwa, Shuar, Achuar, Chachi, Epera, Huaorani, Siona, Andoas, Shiwiar, Secoya, Awa, Tsachila, Cofán y Zápara. Específicamente en este apartado, se trata sobre la lengua kichwa<sup>3</sup> y de sus procesos históricos en el Ecuador relacionados con la interculturalidad<sup>4</sup> y específicamente con los logros de la Educación Intercultural Bilingüe<sup>5</sup>, a partir de este momento representada con las siglas de -EIB-.

El kichwa es una lengua aglutinante,<sup>6</sup> que proviene de la familia lingüística quechua. Desde los procesos históricos se muestra que el quechua, se originó en el *Tawantinsuyu* con el asentamiento de los incas en el siglo XIII, para comunicarse dentro de una comunidad (Kowii, 2013). Al llegar los colonizadores españoles, la lengua kichwa era hablada, por nativos de lo que hoy es la región andina ecuatoriana y por aquellos que veían como una necesidad comunicarse en quechua, la lengua del Imperio Inka (Palomino, 1987). Los llamados indios por los españoles, se encontraron inmersos en procesos de evangelización, cuyo objetivo era educar a los jóvenes para ser ejemplos de buenos cristianos y jefes de cada una de sus comunidades<sup>7</sup> (Gonzalbo, 1990). Estos procesos se realizaron en un principio en las lenguas nativas, para introducir después a los habitantes en el castellano, la lengua actualmente dominante.

La lucha indígena por los derechos y la educación en el Ecuador, se ve reflejada en procesos históricos tales como, las Escuelas Clandestinas<sup>8</sup> en el año de 1946 lideradas por Dolores Cacuango, quien, junto a Luisa de la Torre, generaron espacios en donde se daba la formación de maestros kichwa-hablantes, quienes a su vez trataban día a día de brindar una educación de calidad a estudiantes indígenas y en su lengua ancestral. Cabe

---

<sup>3</sup> A diferencia del quechua, el kichwa es una lengua utilizada en los dialectos ecuatorianos. El sistema fonológico kichwa no incluye a la letra e (Almeida et al., 1979)

<sup>4</sup> La interculturalidad desde perspectivas de Walsh (2005) se trata de “impulsar activamente procesos de intercambio que permitan construir espacios de encuentro entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas” (p.45).

<sup>5</sup> Educación Intercultural Bilingüe: Nace en los años 70, también existían otros términos como educación bilingüe bicultural (EBI). Desde estos conceptos parte la relación directa entre interculturalidad y derechos humanos (Moya, 2005; Fajardo, 2011)

<sup>6</sup> Lengua aglutinante: Hace referencia a la unión de una o varias partículas a una palabra base, lo cual permite agregar varios significados.

<sup>7</sup> Colin Renfrew, autor de un famoso libro sobre el origen de las lenguas indoeuropeas (Renfrew, 1990), nos indica en un artículo sobre los modelos de expansión de familias lingüísticas (1989) que hay cuatro modelos de desarrollo, desaparición y génesis de nuevas lenguas. En el caso del esfuerzo español por colonizar y evangelizar ocurrido en los Andes ecuatorianos se corresponde con el modelo de reemplazo lingüístico según el cual las competencias comunicativas de una lengua son reemplazadas por otra.

<sup>8</sup> En un relato de Pilataxi citado en Salgado (2020) se expresa como Dolores Cacuango dio inicio a las escuelas clandestinas “invitando a los jóvenes que, a ese tiempo, invitando hacía en unas chocitas, en unas casitas así lejanas donde la gente entienda” (p.70). Las primeras escuelas estuvieron ubicadas en Pesillo, Moyurco y San Pablo Urco.

mencionar que, la UECIB “ABC” en el año de 1982 también fue una escuela que no tenía un reconocimiento por parte del Estado, hasta el año 2000, pues a pesar de ser una escuela formal gracias al apoyo del Monseñor Leonidas Proaño, no estaba oficializada por el Estado.

En el año de 1986 se constituye la Confederación de Nacionalidades Indígenas -CONAIE-, desde aquel entonces como afirma Moya (1998) las nacionalidades indígenas “se han forjado con base en un pasado histórico común, con el uso de conocimientos, tecnologías, formas materiales y espirituales de relacionarse con la naturaleza y con el cosmos, con el uso de una lengua y cultura comunes, etc.” (p.124). En el año de 1988, se creó la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe -DINEIB-, un antecedente importante para dar respuesta a la imperante necesidad en su momento, de brindar educación a los pueblos indígenas (Conejo, 2008). Entre los resultados más relevantes para la EIB, se tiene el empoderamiento del movimiento indígena, el enriquecimiento de los modelos de educación latinoamericana y un alto número de años de escolaridad. También existe una mayor aceptación acerca del modelo de una universidad intercultural (Fajardo, 2011).

Las fuerzas sociales que se fueron constituyendo en el desarrollo progresivo de modalidades educativas interculturales, permitieron que se lograra redactar en la Constitución de la República del Ecuador del 2008, el Art. 2.- en el cual se declara al castellano como idioma oficial y al kichwa y al shuar como idiomas oficiales de relación intercultural, mientras que se estableció que los idiomas ancestrales sean de uso oficial según la zona en donde se habite. A partir de ello, se reconocería la importancia de los idiomas de los pueblos originarios, entre ellos el kichwa, como parte de la interculturalidad del país y de la relación con los pueblos y nacionalidades. De igual manera, el Art. 347.- de la Constitución establece 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. (p. 107)

En el ámbito de la educación, el pueblo kichwa ha tenido grandes logros, pues las escuelas bilingües pasaron de la clandestinidad a institucionalizarse en instituciones de educación superior gracias a las luchas sociales (Fajardo, 2011). A pesar de ello, se constata que una de las debilidades actuales es la pérdida

progresiva de las comunidades lingüísticas donde se usa predominantemente el kichwa, se debe a que, al existir presencia de dos sistemas lingüísticos, uno siempre será el dominante ante el otro (Moya, 1998). Esto debido a distintos factores de pérdida<sup>9</sup>, que minimizan el uso idioma dentro del pueblo kichwa y también a nivel del país.

En la EIB se establece que el uso del idioma de una nacionalidad <sup>10</sup>, es necesario dentro de las instituciones que son parte de este sistema y de los procesos de enseñanza-aprendizaje<sup>11</sup> en las aulas de clase. Así lo postula el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, a partir de este momento representado con las siglas de –MOSEIB-, documento oficializado en el año de 1993 y sometido a varias modificaciones en el año 2013, posterior a la declaración del Estado como intercultural, plurinacional y laico, en la Constitución de la República del Ecuador del 2008.

#### **1.4 ¿Qué sucede con el kichwa en la UECIB “ABC”?**

En los espacios de aprendizaje escolar y en las comunidades indígenas, en específico en aquellas de la nacionalidad kichwa, el aprendizaje y uso de las lenguas ancestrales ha ido menguando con el tiempo, a causa de diversos y complejos procesos de transculturación<sup>12</sup>. Esto ha sido demostrado inclusive en el estado del arte enriquecido por proyectos realizados por estudiantes y egresados de la Universidad Nacional de Educación, tal como lo demostraremos en el apartado de “discusión”. Esta situación se pudo evidenciar también durante las Prácticas Pre profesionales de inmersión, como en la UECIB “ABC”, de San Pablo de Tenta (cantón Saraguro, Provincia Loja), donde se realizó este Trabajo de Integración Curricular. En dicha comunidad educativa, hay un alto número de indígenas kichwa -Saraguro, sin embargo, la primera lengua parece que ha dejado de ser el kichwa, pues el idioma predominante enseñado por las madres y sus generaciones ascendentes es el castellano, presentándose así un proceso de diglosia<sup>13</sup>.

---

<sup>9</sup> Actualmente, se mantiene la concepción del castellano como un idioma sinónimo de mayores posibilidades, esto debido a procesos de discriminación, aculturación y renuncia de la lengua ancestral de la nacionalidad (Chireac y Guerrero, 2021)

<sup>10</sup> Almeida et al. (1979) afirman que nacionalidad “define a un grupo humano y estable que comparte un territorio, una forma de vida económica, una cultura y una lengua” (p.15)

<sup>11</sup> Abreu et al. (2018) mencionan que los procesos de enseñanza aprendizaje se centran en la construcción de los aprendizajes del estudiante desde el intercambio de experiencias y reflexiones. En este espacio el docente es únicamente facilitador del conocimiento.

<sup>12</sup> Transculturación: Expresa el encuentro terrible entre lo europeo y americano, presentándose así un fracaso para la cultura indígena (Marrero, 2013)

<sup>13</sup> Desde Ferguson (1959) diglosia se define como la presencia de dos lenguas en un entorno cultural determinado, en el cual se pueden presentar fenómenos sociolingüísticos, que se rigen por la predominancia creciente de una lengua sobre la otra.

Al ser esta una realidad presente en diferentes comunidades indígenas de la nacionalidad kichwa, se entiende que el aprendizaje de la lengua ancestral y su conservación como lengua materna<sup>14</sup> parecería más bien un ideal del Estado que se encuentra plasmado en leyes y reglamentos, pero no se evidencia como una realidad contemporánea de las comunidades indígenas y en las instituciones educativas de EIB. Por lo cual, las relaciones entre el castellano y el kichwa en los procesos escolares de enseñanza aprendizaje, surgió como un problema y una necesidad. Partiendo de este postulado, uno de los objetivos específicos señalados dentro del proyecto para entender que sucede con el idioma en la institución, trata sobre cómo se desarrollan las competencias comunicativas<sup>15</sup> del kichwa y castellano en los procesos de enseñanza aprendizaje de la UECIB “ABC”.

Para introducir al lector sobre lo que trató este Trabajo de Integración Curricular fue necesario contextualizar la comunidad, desarrollo presentado en el apartado 1.2. Posterior a ello, se presentó qué sucede con el uso del español y del kichwa en la institución “ABC” por parte de docentes y estudiantes, para así comprender a su vez, la realidad de la comunidad en general y sus relaciones en diferentes espacios. Cabe mencionar que, las descripciones que se realizan dentro de este trabajo son recopilaciones realizadas durante las prácticas pre profesionales del año 2022, entre los meses de marzo y septiembre.

En un primer acercamiento, se recolectó información en relación al uso del kichwa por los docentes y los estudiantes. Dentro de esta institución se cuenta actualmente con veintitrés docentes de los cuales, diecinueve son indígenas y cinco son mestizos, todos ellos liderizados por el Licenciado Miguel Japón como Rector. En las conversaciones mantenidas con los docentes se resaltó la situación de pérdida de uso de la lengua originaria, pues, incluso los docentes indígenas que representan el 80% de la planta, no son en su mayoría hablantes de la lengua kichwa. Entre los factores que representan la pérdida de uso de la lengua se muestra la situación lingüística actual de la institución, pues ya no se utiliza el kichwa, ni en la totalidad de las horas que les son destinadas a la “Lengua Originaria” ni mucho menos en la gestión del currículo integrado, en la UECIB “ABC”. También, fuera de la escuela, es decir en los diferentes espacios de la comunidad tampoco se evidencia su uso. A pesar de que la mayoría de los docentes son indígenas y que aún se concibe que, si una persona es indígena, obligatoriamente debe ser un nativo hablante kichwa, dentro de este contexto

---

<sup>14</sup> La enseñanza de la lengua materna se concibe como un proceso de adquisición de competencias comunicativas del hablar, leer, escuchar y escribir, en un principio desde la familia (Sosa de la Cruz et al., 2011; Quevedo y Quevedo 2008; Mulet et al., 2007)

<sup>15</sup> Ostrovsky (2007) menciona que las competencias comunicativas son “la formación de personas que sean capaces de hacer uso público de la palabra, de poder escuchar y comprender diferentes formatos discursivo y de saber cómo hacerse escuchar” (p.276)

se rechaza esta concepción. De los 19 docentes indígenas, solo 4 afirman hablar kichwa, mientras que los demás únicamente tienen como primera lengua y de uso el castellano.

Una de las peculiaridades que llamó la atención y que dio inicio a la investigación fue que, a primera vista en la comunidad, se evidenció como en aquellos espacios donde los profesores, estudiantes y moradores de la comunidad se reúnen, las pláticas son en español, lo cual tiene un porqué y es que actualmente ya no hablan la lengua kichwa. Para demostrar esta hipótesis, se dio inicio a la observación en las aulas de 3°, 6° y 9°. También se analizó el contexto familiar de los estudiantes y se recopilaron las diferentes perspectivas docentes, para así entender que sucedía con los usos de la lengua. Los resultados en contexto se muestran detalladamente el Capítulo IV.

### **1.5 Pregunta de investigación**

El primer acercamiento y la descripción de lo que sucede con la comunidad y la UECIB “ABC”, respalda la presunción de lo que consideramos como una pérdida de uso de la lengua kichwa. Por ello, se presenta como pregunta de investigación ¿Qué sucede actualmente con las competencias comunicativas del kichwa en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de 3°, 6° y 9° año de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe (UECIB) “ABC”?

Para dar respuesta a la pregunta realizada, se plantearon objetivos. Estos aspectos están detallados a continuación:

#### **1.6 Objetivo general**

- Determinar qué sucede con las competencias comunicativas del kichwa en los procesos de enseñanza aprendizaje de los alumnos de 3°, 6° y 9° año representativos de las tres fases del aprendizaje establecidas en el MOSEIB Fortalecimiento Cognitivo Afectivo y Psicomotriz (FCAP), Desarrollo de las Destrezas y Técnicas de Estudio (DDTE) y de los Procesos de Aprendizaje Investigativo (PAI) de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe (UECIB) “ABC”.

### 1.7 Objetivos específicos

- Analizar si el tiempo de uso de la lengua kichwa normada por el MOSEIB para adquirir las diferentes competencias comunicativas en los procesos de enseñanza aprendizaje se corresponde con el uso real del kichwa en el aula, para los niveles de FCAP, DDTE y PAI.
- Establecer los factores internos (escuela) y externos (contexto familiar) que permiten la adquisición de las competencias de hablar, escuchar y entenderse, leer y escribir con el kichwa en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la UECIB “ABC”.
- Evidenciar si los docentes consideran que dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la UECIB “ABC” se están generando usos del kichwa que permitan lograr los perfiles de salida de los estudiantes de los niveles de FCAP, DDTE y PAI tal como están establecidos en el Currículo de la Nacionalidad Kichwa.

## Capítulo II

### 1. Comprender el cómo para alcanzar los objetivos

#### 1.1 Paradigma sistémico

El paradigma sistémico hace referencia al aprendizaje y el conocimiento heurístico<sup>16</sup>. De acuerdo con el clásico trabajo de Donella Meadows (2008) lo sistémico “implica reconocer que un sistema es un grupo interconectado de elementos que está coherentemente organizado de manera que con él cumple una función” (p. 11). Un sistema es siempre más que la suma de sus partes constitutivas. Desde las perspectivas de Delgado, (2005) efectuar un análisis sistémico, supone elaborar una síntesis de la realidad. Por ello “el pensamiento sistémico nos facilita un conjunto de herramientas metodológicas, para contextualizar, formalizar y comprender la realidad” (p. 3). Este concepto para los investigadores es la forma de adentrarse a una realidad compleja, es decir, nos ayuda a conocer no solo el proceso que investigamos sino también el contexto social, académico y personal real de los elementos articulados de estudio que, interrelacionados dan sentido al movimiento, para así vincularlo con las razones del porqué se dan situaciones específicas en un contexto.

---

<sup>16</sup> Heurístico: Método que amplía el conocimiento. Se adapta a los procesos de aprendizaje y facilita el descubrimiento personal (Pantoja y Blanco, 2011)

Partiendo del paradigma sistémico como marco analítico, la metodología se nutre, por el tipo y naturaleza de los datos, de un enfoque cualitativo que, en nuestro caso, asume la forma de estudio de caso, etnográfico y descriptivo. La presente ruta metodológica, permitió diferenciar, analizar y comprender cómo y porqué se da el remplazo del uso de una **lengua** por otra dentro de una comunidad de hablantes. Analizar los procesos lingüísticos dentro de la escuela y la comunidad deben entenderse como el resultado de procesos sistémicos donde las lenguas son elementos constituyentes e interdependientes de otros elementos y procesos sociales. De allí el carácter sociolingüístico <sup>17</sup> de esta investigación. Por tanto, se da la posibilidad de comprender los factores principales que influyen en la adquisición o pérdida de una lengua.

## **1.2 Enfoque cualitativo**

La metodología aplicada tuvo un enfoque cualitativo, el cual permitió investigar desde un proceso de análisis del problema, las técnicas, la recolección de información, el análisis y los resultados obtenidos (Bonilla y Rodríguez, 1995). De igual manera, fue importante partir de la pregunta de investigación planteada anteriormente, pues, desde las perspectivas de Hernández y Mendoza (2018) el análisis cualitativo permite conocer con mayor profundidad sobre lo que se está investigando, para así perfeccionar y dar respuesta a la pregunta de investigación planteada.

## **1.3 Del estudio de caso, al análisis sistémico, etnográfico y descriptivo**

Al ser el diseño un estudio de caso, se trata de una forma de investigar y lograr resultados según fases específicas y estratégicas. De esta manera, el primer momento para iniciar con la metodología consistió en plantear la pregunta de investigación sobre lo que sucede con las competencias comunicativas del kichwa en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la UECIB “ABC”. Una metodología de estudio de caso, permite profundizar en situaciones particulares dentro de un determinado contexto para entender diversas actividades que se presentan en momentos esenciales (Stake, 1995). Es, por tanto, coherente con el paradigma sistémico.

Al trabajar directamente con las competencias comunicativas del kichwa, el diseño también fue etnográfico, pues se aplicaron herramientas clásicas de la etnografía como la observación participante, la convivencia con los miembros de la sociedad que viven el problema investigado y se trabajó con el diario de

---

<sup>17</sup> En su Introducción a la Sociolingüística, texto con más de 10.918 citas, Wardhaug (2021) nos señala que esta disciplina se ocupa de lenguajes, dialectos y variedades; modalidades calés y creoles; diglosia, bilingüismo y multilingüismo; comunidades lingüísticas y actos discursivos, entre otros muchos.

campo. De hecho, los intereses de la educación y la etnografía se cruzan en la convivencia que impone el trabajo de campo, ambos útiles para investigar los temas de ambas disciplinas (Mansutti, 2022). Además, el uso del lenguaje fue uno de los elementos a tomar en consideración dentro de procesos de investigación (Hernández y Mendoza, 2018). En un contexto o comunidad, al usar este tipo de diseño se generan categorías compartidas y de expresión cultural, para reconocer qué sucede con los conocimientos, actitudes y creencias de la institución educativa “ABC” en relación con la lengua kichwa (Hernández y Mendoza, 2018).

Asimismo, el diseño de estudio descriptivo que, según Hernández y Mendoza (2018) “busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos” (p.92), permitió generar investigación, para así identificar los elementos que conforman el sistema, establecer las pautas de su funcionamiento y analizar qué sucede con los actores educativos, lo cual era esencial dentro del proceso, para mostrar con precisión lo que sucede con los factores que determinan el aprendizaje y uso de las competencias comunicativas de la lengua kichwa en la situación en la que se encuentran.

Para generar los diferentes procesos de investigación y de recolección de información sobre las competencias comunicativas del kichwa en los estudiantes, se realizó observación participante dentro de las aulas, pruebas diagnósticas y encuestas. También, para reconocer las perspectivas de los docentes y autoridades, se generaron entrevistas que a su vez se encuentran relacionadas con el cumplimiento o incumplimiento de la política pública vigente, en relación a documentos como el MOSEIB y el Currículo de la Nacionalidad Kichwa.

Posterior a la contextualización que muestra el problema de investigación, la pregunta desde donde parte el proyecto y la metodología determinada, para la recolección de información se procede a describir la aplicación de diferentes técnicas e instrumentos en este estudio.

## **2. ¿Cómo se recolectó la información?**

### **2.1 Técnicas de investigación**

Como parte del proceso de investigación en el territorio, fue importante utilizar las diferentes técnicas de investigación que generaron resultados para llegar a un estudio pertinente. En un inicio la observación participante permitió “el registro, el análisis y la interpretación de la información observada” (Rekalde, et al.

2014). La observación y análisis de datos recolectados permitió mostrar resultados sobre lo que sucede con las competencias comunicativas de hablar, comprender, leer y escribir de los estudiantes de niveles de 3°, 6° y 9° grado, para lo cual se utilizó una matriz como instrumento de recolección (Ver Anexo 1).

A su vez, para fundamentar lo observado se elaboró una prueba tanto en la lengua de la nacionalidad, como en la lengua castellana, de acuerdo a cada nivel educativo en el que se encontraban los estudiantes, para reconocer los conocimientos que tenían según los grados antes mencionados. La supervisión y creación de las pruebas fueron acompañadas por una lingüista experta en el área (reservamos su identidad). A su vez para contrastar la información, se realizó una encuesta general basada en un cuestionario de preguntas cerradas (Ver Anexo 2) direccionadas a la autoidentificación de los estudiantes y el desarrollo de su contexto familiar, todo ello en relación al kichwa.

Para identificar las perspectivas de docentes sobre el kichwa actualmente y su desarrollo dentro de la institución, se generó una entrevista semiestructurada o también conocida como etnográfica, la cual permite mostrar la vida cultural y social de determinada sociedad, lo cual estará sujeto a diferentes interpretaciones. (Díaz et. al, 2013). Las respuestas de los diferentes docentes fueron comparadas acorde a lo que menciona el MOSEIB y el Currículo de la Nacionalidad Kichwa, fundamentado en proyectos previos de estudiantes UNAE. La validación del instrumento se encuentra como anexo.

## **2.2 Participantes**

El trabajo se realizó directamente con estudiantes y tres docentes de los niveles de 3°, 6° y 9° grado, que corresponden al grado intermedio de cada nivel de aprendizaje (básica, media y superior). Se contó con la participación de siete estudiantes de 3° grado, quince de 6° grado y veintitrés de 9° grado. La razón por la cual se decidió trabajar con estos grupos, es que forman la sección media de cada nivel (se encuentran en el intermedio de cada una de las fases) de los niveles de Fortalecimiento Cognitivo Afectivo y Psicomotriz (FCAP) Desarrollo de las Destrezas y Técnicas de Estudio (DDTE) y los Procesos de Aprendizaje Investigativo (PAI) respectivamente, bloques de estudios planteados por el MOSEIB y que representan en su totalidad a la planta de educación general básica. En una breve descripción, los estudiantes con los cuales se trabajó son en total 45, con edades comprendidas entre 6 y 15 años.

También, se mantuvo conversaciones con comuneros y fundadores de la UECIB “ABC” para conocer la historia de la comunidad de Membrillo. La identificación de los informantes es: M. Contento, S. Gualán y

R. Contenido. Asimismo, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 4 docentes, de 3° y 6° grado, la docente de kichwa del 9° grado y al Rector de la institución (Docente 3° grado – V. Gualán -, Docente 6° grado - S. Gualán -, Docente 9° grado – C. Gualán -, y Rector de la institución como Autoridad – M. Japón -). Es importante recalcar que los datos aportados por los informantes, fueron indispensables para reconocer el contexto.

## 2.3 Fases de la investigación

### FASE 1

Para la primera fase se realizó la observación participante en los 3 niveles de estudio, seleccionados estratégicamente, a fin de establecer si se daba cumplimiento con los porcentajes requeridos por el MOSEIB con respecto al uso de a la lengua kichwa en aula. Para ello se observó la práctica docente tanto en las horas asignadas al kichwa como lengua de la nacionalidad y la gestión del currículo integrado de las diferentes asignaturas. En el nivel de 3° año de Educación Básica (FCAP) se debería utilizar el 50% de la lengua kichwa dentro del aula de clases, en el 6° año de Educación Básica (DDTE) se debería usar el 45% de la lengua kichwa y en el 9° año de Educación Básica, se debería usar el 40% de la lengua kichwa. Para ello, se utilizó una matriz que se observa en el Anexo 1, la misma contiene los siguientes parámetros:

- Total, de minutos/horas de tiempo de uso de la lengua originaria kichwa
- El actor educativo que hizo uso de la lengua kichwa en determinado momento
- Asignatura
- Materiales utilizados para el uso de la lengua kichwa
- Espacio de aprendizaje
- Contenidos

En esta primera fase, es importante explicar cómo fue el proceso de recolección de información dentro de las aulas de clase en la “UECIB ABC”. Para reconocer los porcentajes de uso reales, se realizó observación participante en todas las asignaturas de cada grado durante 1 semana, es decir, tres semanas para los tres grados durante el mes de mayo del 2022. Las observaciones se realizaron específicamente en este periodo, para tener una visión completa de la gestión curricular del docente y evitar cortes en los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula. A la par de las observaciones realizadas se generaron encuestas dirigidas a los estudiantes para conocer la realidad del contexto y los procesos en los cuales se encuentran inmersos.

## **FASE 2**

Como segunda fase de la investigación, para concretar lo observado durante la primera fase, se realizó una prueba diagnóstica tanto en kichwa como en español para cada uno de los alumnos de los años considerados 3°, 6° y 9°, esto con el objetivo de establecer los conocimientos que tenían sobre las dos lenguas, kichwa y español. Partimos del principio, según Wardhaug (2021) que “...conocer un lenguaje también significa saber cómo usar ese lenguaje apropiadamente...” (p. 7). En este sentido, “...la comunicación entre la gente que habla un mismo lenguaje solo es posible porque ellos comparten conocimientos sobre ese lenguaje...” (Wardhaug, 2021). Durante el proceso de evaluación de cada estudiante se le permitió tener 40 minutos para realizar la prueba, es decir ocho minutos por cada pregunta, para evidenciar el conocimiento compartido sobre el kichwa y el castellano, haciéndoles preguntas que de acuerdo con los perfiles de salida de las fases del aprendizaje del MOSEIB, ellos debían conocer. Al realizar 2 pruebas con los mismos contenidos, pero en diferentes lenguas, los estudiantes se tomaron una hora con 20 minutos para realizar este proceso, aunque en la prueba realizada en castellano se tomaron menos tiempo.

A su vez, se realizaron entrevistas a los docentes de 3°, 6°, 9° grado y al Rector de la institución. Las preguntas estuvieron dirigidas a reconocer que sucedía con el kichwa dentro de la institución y si consideraban que los estudiantes alcanzaban los perfiles de salida requeridos por el Currículum de la Nacionalidad Kichwa (Ver Anexo 3). Cabe mencionar que, las respuestas de los diferentes entrevistados, dieron una visión de la realidad de la UECIB ‘‘ABC’’ e inclusive comentan situaciones que suceden en otras escuelas EIB, lo cual se fundamenta con trabajos realizados por egresados de la Universidad Nacional de Educación (Ver Anexo 5), quienes al igual que nosotras dentro de sus Proyectos de Titulación plasmaron realidades y reflexiones sobre lo que sucede con el kichwa en la EIB.

## **FASE 3**

- Por último, a través del análisis y redacción de los diferentes resultados, que dan respuesta a los tres objetivos específicos del Proyecto de Titulación, se llega a conclusiones, reflexiones y recomendaciones que giran en torno al objetivo general sobre determinar qué sucede con las competencias comunicativas del kichwa en los procesos de enseñanza aprendizaje de los alumnos de 3°, 6° y 9° año representativos de las tres fases del aprendizaje establecidas en el MOSEIB Fortalecimiento Cognitivo Afectivo y Psicomotriz (FCAP), Desarrollo de las Destrezas y Técnicas de

Estudio (DDTE) y de los Procesos de Aprendizaje Investigativo (PAI) de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe (UECIB) “ABC”.

## Capítulo III

### 1. Resultados en contexto

#### 1.1 Porcentajes de uso del kichwa ¿Realidad o fantasía?

Dentro de los principales resultados sobre los porcentajes de uso del kichwa, se inicia con el cuestionamiento de si es una realidad lo que plantea el MOSEIB o una fantasía lejana a lo que sucede en realidad en las instituciones EIB, por ello esta denominación. El primer objetivo específico propone conocer si el uso de la lengua kichwa dentro de las aulas de clase corresponde a los porcentajes establecidos por el MOSEIB, para los niveles de FCAP, DDTE y PAI, para 3°, 6° y 9° de básica, pues el modelo en el Artículo 3.-Utilización de la lengua menciona que: los docentes del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe utilizarán diferentes lenguas en los procesos educativos de acuerdo al siguiente esquema:

Figura 5

*Esquema de uso de la lengua de la nacionalidad según el MOSEIB*

Fortalecimiento cognitivo afectivo y psicomotriz (FCAP)	Desarrollo de las destrezas y técnicas de estudio (DDTE)	Procesos de aprendizaje investigativo (PAI)
50% Lengua de la nacionalidad	45% Lengua de la nacionalidad	40% Lengua de la nacionalidad
40% Lengua de relación intercultural	45% Lengua de relación intercultural	40% Lengua de relación intercultural
10% Lengua extranjera	10% Lengua extranjera	20% Lengua extranjera

*Fuente.* Elaboración propia basada en el esquema de uso de la lengua del MOSEIB (2013)

Para establecer los porcentajes de uso reales del kichwa en las aulas, se realizó el siguiente cálculo: el día de clases convencional para los tres niveles, tiene 4 horas y 40 minutos de clases, excluyendo al recreo. En

el caso de 3° de básica, según la normativa, se debe hacer uso de la lengua de la nacionalidad en un 50% que corresponde en tiempo a dos horas y veinte minutos, lo que a la semana se convierte en once horas y cuarenta minutos. En el caso de 6°, se debe utilizar el 45%, es decir dos horas y seis minutos al día; para la semana se convierte en diez horas y treinta minutos. Por último, en 9°, se debe hacer uso del 40% del tiempo de aula disponible, una hora y cincuenta y dos minutos, que a la semana son nueve horas y veinte minutos de uso del kichwa. Desde este análisis, se comparan los porcentajes de uso de las lenguas planteados por el MOSEIB, con los tiempos reales obtenidos de la matriz de observación aplicada en los tres niveles de la UECIB "ABC" (Ver Anexo 1).

Es importante recalcar que, este análisis se realizó de la misma forma en los tres niveles, pues tienen el mismo número de horas totales de clases, incluidas las horas de todas las asignaturas y de enseñanza solo de la lengua kichwa. La diferencia se encuentra en el número de horas y minutos de uso de la lengua kichwa, según el nivel y el porcentaje establecido por el MOSEIB. El kichwa dentro de la malla curricular, es una asignatura a la cual se le debe dedicar 6 horas de clase a la semana (6 horas), sin embargo, esto no es suficiente para alcanzar los porcentajes requeridos por el MOSEIB, por lo cual debe aplicarse la enseñanza en el idioma en otras asignaturas, sean solas, sean integradas curricularmente.

A continuación, posterior a los análisis de cada matriz y el cálculo antes mencionado, se presentan detalladamente los porcentajes de uso reales de la lengua kichwa en los niveles de 3°, 6° y 9° grado, obtenidos de la observación participante realizada durante las prácticas preprofesionales. Los análisis muestran la siguiente información:

Tabla 1

*Porcentajes de uso del kichwa en 3° de básica (FCAP)*

Tercero de básica		
Días observados	Tiempo Ideal MOSEIB	Tiempo Real UECIB "ABC"
Lunes	50%-2h20 min	6%-16min 7seg
Martes	50%-2h20 min	9%-25min 6seg
Miércoles	50%-2h20 min	2%-5min 40seg
Jueves	50%-2h20 min	2%-6min 45seg

Viernes	50%-2h20 min	1%-3min
Total	50%-1h40 min	4%-56min 33seg

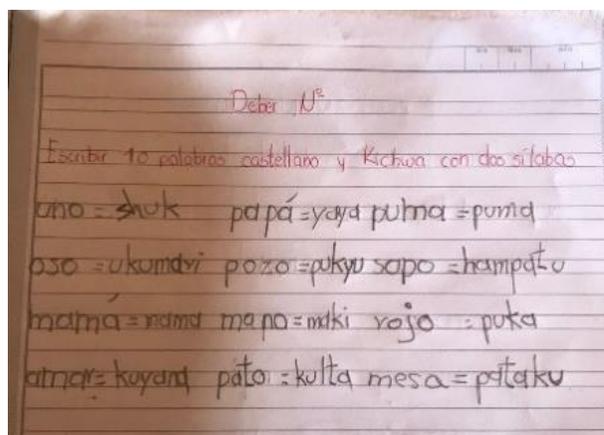
Fuente. Molina y Tacuri (2022)

La Tabla 1 muestra los porcentajes de uso reales del kichwa durante una semana de clases del 3° de básica (FCAP). En relación a los días lunes y martes, los estudiantes trabajaron las palabras bisílabas y trisílabas en español y kichwa en la materia de Lengua y Literatura específicamente. A pesar de ser una actividad dirigida a generar competencias comunicativas de escritura y de comprensión lectora, era una gran dificultad para los estudiantes, pues el docente traducía las palabras de español a kichwa. En el proceso se hacía evidente el escaso entendimiento sobre el significado de cada palabra.

El día lunes se utilizó el kichwa dieciséis minutos y siete segundos, un 6%, mientras que el martes se utilizó veinticinco minutos y seis minutos, solamente un 9%. Esto debido a que solamente generaron la actividad de traducción de palabras bisílabas y trisílabas, mientras que en otras asignaturas que forman parte del horario de clases, no se hizo uso del idioma kichwa. Por tanto, estos dos días muestran que no se cumple con lo establecido por el MOSEIB (2013) como política educativa del SEIB.

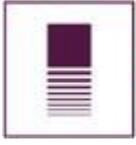
Figura 6.

*Evidencia de tarea de palabras bisílabas en castellano, traducidas al kichwa*



Fuente. Foto Molina y Tacuri (2022)

La Figura 6 se presenta como evidencia de uno de los deberes enviados a casa sobre palabras bisílabas en español tales como: uno, mamá, papá, pozo, mesa. Cuando el docente realizó la revisión de los trabajos los



niños mostraban tener conocimiento del porqué y cuando una palabra es bisílaba en español, sin embargo, en el kichwa no identificaban cuantas sílabas tenían palabras como: *shuk*, *kuyana* y *pataku*. El ejemplo muestra la importancia de desarrollar la competencia de comprensión lectora y de escritura tanto en kichwa como en español, pues los niños deben conocer lo que escriben y leen para relacionarlo con su entorno y así entender la tarea que están realizando (Ostrovsky, 2007).

En el caso del día miércoles, se usó la lengua kichwa durante cinco minutos y cuarenta segundos, mientras que el jueves solamente se utilizó durante seis minutos y cuarenta y cinco segundos. Los tiempos mínimos de uso, se presentan debido a que en las asignaturas se usa exclusivamente el español, a excepción de Lengua y Literatura Castellana, materia destinada en estos días para la traducción de palabras trisílabas de español a kichwa. Yilorm (2016) menciona que para el aprendizaje de una lengua extranjera los estudiantes deben tener la capacidad de “identificar vocabulario y estructuras gramaticales por medio de la traducción y explicaciones teóricas” (p.108). El kichwa como lengua extranjera para unos y propia para otros debe ser entendida e identificado desde su vocabulario y estructuras como lo propone el autor.

Para culminar con la semana, el día viernes se hizo uso de la lengua kichwa solamente el 1% del tiempo de clases. La Tabla 1 muestra que durante la semana solamente se utilizó el kichwa un 4% del tiempo de clases, es decir cincuenta y seis minutos con treinta y tres segundos, cuando el MOSEIB (2013) establece, entanto política educativa del Sistema EIB utilizar la lengua kichwa un 50% del tiempo de clases, es decir: oncehoras y cuarenta minutos en una semana de clases. Se considera que una de las razones por las que se presenta el mínimo uso de idioma, es el uso del español durante la mayoría de clases y como inclusive en la materia de Lengua y Literatura de la Nacionalidad, en vez de trabajar el kichwa, se realiza actividades o refuerzos de otras asignaturas como Matemática y Etnomatemática, pues es común observar que, al tratarse de un único docente, este no imparte las materias en correspondencia con el horario de clases

Desde este análisis, es necesario reconocer como influye el uso del español en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se están desarrollando en el entorno educativo de la UECIB “ABC”, pues para que un estudiante aprenda un idioma debe comprender lo que quiere decir: más que repetir palabras o seguir órdenes. Es necesario convertir al idioma como parte de uno mismo y parte de la relación con la sociedad en la que se vive; se trate del español o del kichwa, de una lengua materna o extranjera, en las aulas se deberá reforzar su práctica. Además, el estudiante debe enfrentar a un reto frente a las reglas gramaticales de la lengua,

pues muchas veces se le ha enseñado la gramática de forma incorrecta y confusa (Dobson, et. al, 2010; Yáñez, 2007)

Tabla 2

*Porcentajes de uso del kichwa en 6° de básica (DDTE)*

Sexto de básica		
Días observados	Tiempo ideal MOSEIB	Tiempo real UECIB "ABC"
Lunes	45%-2h6 min	5%-14min 52seg
Martes	45%-2h6 min	0%
Miércoles	45%-2h6 min	6%-17min 21seg
Jueves	45%-2h6 min	0%
Viernes	45%-2h6 min	5%-15min 12seg
Total	45%-10h30 min	3%- 47min 25seg

*Fuente.* Molina y Tacuri (2022)

La Tabla 2 muestra los porcentajes de uso reales del nivel de 6° grado. Según el MOSEIB, en el día es necesario hacer uso del kichwa dos horas y seis minutos, lo requerido para alcanzar un 45% de uso de la lengua de la nacionalidad. En el caso del día lunes, al igual que en tercero de básica, los estudiantes tenían la materia de Lengua y Literatura de la Nacionalidad, sin embargo, el docente usó de manera mínima la lengua kichwa durante toda la clase si no, únicamente para cumplir normas de cortesía como: saludos de inicio, vocabulario básico como las partes del cuerpo y realizando transcripciones de canciones para tratar de incluir la lengua. Como resultado, el día lunes se utiliza el kichwa únicamente catorce minutos y cuarenta y dos segundos, un 5% del tiempo.

En el caso del día martes no se utiliza el kichwa en ninguna materia o espacio educativo. Lo mismo sucedió en la observación realizada del día jueves. Desde estas evidencias, se afirma que en el nivel de 6° grado existe el poder un sistema lingüístico sobre otro, es decir, el poder del español sobre el kichwa, pues al existir dos sistemas culturales y a su vez dos sistemas lingüísticos, siempre se dará la presencia de un dominante (Moya, 1998). En este caso el español que ha dominado los espacios escolares de la institución ‘‘ABC’’, influenciado por la falta de competencias comunicativas como el uso de la palabra, escuchar y comprender formatos discursivos (Ostrovsky, 2007).

Así también, una de las razones para la dominación del español es la pérdida del kichwa como lengua materna. De acuerdo con Haboud (1998), a finales del siglo XX, las madres indígenas que trabajaban en casas de hispano hablantes decidieron que la lengua de sus hijos debía ser el castellano, por la necesidad de comunicarse con sus jefes. A pesar de ser un antecedente antiguo muestra que en el presente el kichwa viene convirtiéndose progresivamente en una segunda lengua, a causa del contexto familiar como lo postula Haboud y el contexto escolar como se presenta en estos resultados, llegando a una comparación del antes con el ahora.

En el caso del miércoles, se utilizó el kichwa en un 6%. Durante la asignatura de Lengua y Literatura de la Nacionalidad, el docente realizó actividades en la lengua kichwa, lo cual muestra los esfuerzos por incluir a la lengua. No obstante, en este tiempo únicamente se logró realizar las siguientes actividades: canto en kichwa para iniciar la clase, órdenes dirigidas a los estudiantes, correcciones de palabras mal escritas y repases generales. Las diversas acciones, mostraron como el kichwa es usado en un porcentaje mínimo y solamente durante diecisiete minutos y veintiún segundos.

Para culminar el día viernes, se observó el uso de la lengua kichwa durante quince minutos y doce segundos (5%), dedicado a un canto traducido de español a kichwa. A la semana, se evidenció el uso de la lengua kichwa durante de cuarenta y cinco minutos y veinticinco segundos, lo cual representa un 3% de uso, que incumple con el 45% de uso establecido por el MOSEIB. Desde las perspectivas de Colomé y Fernández (2017) la familia y la escuela son componentes claves en los procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua materna, pues es una forma de acceso hacia la cultura. Sin embargo, evidencias como éstas muestran como ambos componentes, familia y escuela tienen debilidades para lograr procesos exitosos de enseñanza-aprendizaje de la lengua de la nacionalidad kichwa.

Tabla 3

*Porcentajes de uso del kichwa en 9° de básica (PAI)*

Días observados	Noveno de básica	
	Tiempo ideal MOSEIB	Tiempo real UECIB "ABC"
Lunes	40%-1h52 min	12%-32min 49seg
Martes	40%-1h52 min	0%
Miércoles	40%-1h52 min	14%-40min 3seg
Jueves	40%-1h52 min	1%-3min 4seg

Viernes	40%-1h52 min	0%
Total	40%-9h20 min	5%-1h 15min 57seg

Fuente. Molina y Tacuri (2022)

La Tabla 3 muestra los porcentajes y tiempos de uso del kichwa durante los 5 días de clases en la semana. Los estudiantes en el primer día tuvieron la clase de Lengua y Literatura de la Nacionalidad. Se inició con un pase de la lista, se notaba como los alumnos, en su mayoría respondían ‘‘presente’’, en vez de *kaypi kani*, respuesta en kichwa. Los estudiantes tenían pendiente la tarea de kichwa sobre conjugar verbos en tiempo pasado. Algunos de ellos escribieron el deber en la pizarra, sin embargo, no contaban con la competencia de escritura y comprensión, pues desconocían el significado de las palabras y no podían conjugar los verbos con la partícula correspondiente.

Ferguson (1959), en obra clásica, trata sobre el concepto de diglosia y las masivas diferencias entre estructuras gramaticales de los idiomas. En el caso del español, es una lengua que tiene una estructura gramatical completamente diferente a la del kichwa. En el kichwa existen morfemas o formas aglutinantes que pueden expresar ciertas características de la lengua; por otro lado, en español, se utilizan adjetivos (Yáñez, 2007). Cuando los estudiantes trataron de conjugar verbos como *pukllana* tenían dificultades, debido a que, conocen reglas gramaticales del español, pero no reconocen las reglas gramaticales del kichwa. Esto no es un hecho fortuito sino una expresión más de que la lengua que mejor se conoce es la lengua que se aprende en la escuela y en la casa. Para las siguientes actividades, únicamente la docente pidió a los estudiantes que dijieran oraciones en español para traducirlas en kichwa. En este día se utilizó la lengua kichwa un 12% del tiempo de clases, es decir treinta y dos minutos con cuarenta y nueve segundos.

Dentro de la EIB es necesario que se dé un peso importante a las lenguas ancestrales y parte de ello, depende de la organización del currículo y las necesidades lingüísticas de los estudiantes según el nivel educativo (Chireac y Guerrero, 2021). El día miércoles de esa semana, según lo planificado por la docente se pidió realizar una evaluación, que se encontraba en el libro *Kuri-Shimi*<sup>18</sup>, el cual es trabajado específicamente por la docente y estudiantes de 9° grado en la materia de Lengua y Literatura de la Nacionalidad. Durante la evaluación se generaron indicaciones en español, sin embargo, constantemente los estudiantes mostraban

<sup>18</sup> El libro *Kuri-Shimi* realizado en el año 2018 por Alberto Conejo Orellana, contiene diez unidades sobre diálogos, vocabularios, gramática, conocimiento cultural y literatura en kichwa.

desinterés por entender lo que decía la profesora y preferían pedirle que realice las indicaciones en español, lo que impide darle peso al valor del uso de la lengua en la materia, para la profesora y dentro del aula de clases.

Al continuar con la actividad, la docente escribió en la pizarra la partícula *irka* para conjugar en kichwa, actividad realizada también el día lunes, a pesar de ello, la explicación nuevamente se da en español. Al hacer uso de la lengua, se identificaron confusiones entre palabras, por ejemplo: *wuitsa* y *kuitsa* se parecen en pronunciación, pero son palabras diferentes, lo cual se debe a las diferencias fonológicas, que hacen referencia a los sistemas de sonido (Ferguson, 1959). Los estudiantes al culminar la evaluación, realizaron el intercambio de evaluaciones para sus respectivas revisiones. La clase culminó con el 14% de uso, que equivale a cuarenta minutos y tres segundos.

En el caso del día jueves, los estudiantes tuvieron cuarenta minutos de clases de la materia de Lengua y Literatura de la Nacionalidad. Como primera parte, se toma lista, la mayoría de estudiantes ya se habían ido. A quienes aún se encontraban en el aula, se les pidió que en una hoja dibujen el tiempo, pero solo una parte de la orden se realizó en kichwa, porque los estudiantes mencionaron nuevamente no entender la lengua y queera mejor que las ordenes se realicen en español. La docente explicó el título *Punchapash Tutapash* que significa de día y de noche. Mientras los estudiantes realizaban la tarea, la comunicación con la docente, al responder dudas sobre la tarea, siempre se hacía en español. Partiendo de esta observación, el jueves se usa solamente tres minutos y cuatro segundos el kichwa, el 1% del tiempo.

Desde los diversos datos se muestra un resultado de un 5%, una hora, quince minutos y cincuenta y siete segundos de uso de la lengua kichwa, más que en el caso de tercero y sexto de básica. Cabe mencionar que, a diferencia de los otros niveles, en noveno los estudiantes tienen un docente por cada materia. Por tanto, se identificó que el uso de la lengua kichwa, se da específicamente en los días que tenían la materia de Lengua y Literatura de la Nacionalidad, mientras que en las demás materias se comunican únicamente en español. Por tanto, en días como el martes y viernes, hay un 0% de uso de la lengua.

## **1.2 Factores internos: La escuela ayuda, pero no es suficiente**

Para mostrar los principales resultados obtenidos en la UECIB “ABC” sobre factores internos y externos a la escuela que impiden o permiten la adquisición de las competencias comunicativas del kichwa, se partió del nivel de conocimiento de los estudiantes, a través de pruebas diagnósticas dirigidas a cada uno de

los niveles educativos. Posterior a ello, para dar respuesta a los factores externos, se recopiló información de los estudiantes, sobre cómo se autoidentifican y a su contexto. (Ver Anexo 2).

Tabla 4

*Escala de calificaciones, según el art. 194 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural*

Escala cualitativa	Escala cuantitativa
Domina los aprendizajes requeridos	9,00-10,00
Alcanza los aprendizajes requeridos	7,00-8,99
Está próximo a alcanzar los aprendizajes requeridos	4,01-6,99
No alcanza los aprendizajes requeridos	<4

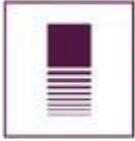
*Fuente.* Elaboración realizada según la Escala de calificaciones de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2015)

La escala de calificaciones de las pruebas diagnósticas aplicadas los estudiantes de tercero, sexto y noveno grado, están basadas en el Art. 194. Escala de calificaciones extraída del Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. Cabe mencionar que, dichas pruebas fueron diseñadas para conocer las competencias comunicativas de lectura, escritura y entendimiento, pues durante la observación en las aulas de clase, se reconoció que no hay competencias comunicativas orales, ya que los estudiantes no hablan en kichwa y piden a los docentes hablar en español, lo que imposibilita los procesos de comunicación, pues como menciona Pérez (2001) el verdadero uso de la lengua se presenta con actos de habla<sup>19</sup>.

Las tres pruebas diagnósticas se realizaron con el apoyo de una lingüista ecuatoriana (reservamos su identidad), quien guio y dio un aporte fundamental como asesora, para analizar los factores internos en relación a los niveles de conocimientos básicos de kichwa de los estudiantes de 3°, 6° y 9°. En la prueba del 3° grado se realizaron las siguientes preguntas:

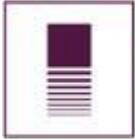
Figura 7

<sup>19</sup> Warhaug, (2021) indica con claridad que la "...tarea de los lingüistas es caracterizar lo que los hablantes conocen sobre su lenguaje, por ejemplo, sus competencias, y no lo que ellos hacen con su lenguaje, su performance..." (p. 3)



Prueba diagnóstica de 3° de básica

Preguntas tercero	Items
<p>1.- Ordene las siguientes palabras</p> <p>1.- Shimikunata allichishpa killay</p>	<p>niño zapato tiene El un azul .....</p> <p>María flor rosada cortó una .....</p> <p>wawa ushuta charin shuk ankas .....</p> <p>Maria sisa waminsí pitin shuk .....</p>
<p>2.- Una con una línea lo correcto</p> <p>2.- Aspishpa allí kashkata</p>	<p>Casa </p> <p>Wasi</p> <p>Sombrero </p> <p>Muchiku</p> <p>Cama </p> <p>Kawitu</p> <p>Perro </p> <p>Allku</p>
<p>3.- Marque con una X la respuesta correcta</p> <p>3.- Shuk “x” killka allí kitichinapi unanchay</p>	<p>Y Mora</p> <p>Y Fresa</p> <p>Y Uvas</p> <p>Y Mora</p> <p>Y Wallishmuyu</p> <p>Y Uwillakuna</p> 



	<p>Y Chillu Y Rakacha Y Brócoli</p> <p>Y Tomates Y Zanahoria Y Brócoli</p> 
<p>4- Pinte de amarillo los verbos</p> <p>4.- Killu shuyuta tullpuy</p>	<p style="text-align: center;">La pequeña traviesa</p> <p>En una comunidad existía una niña llamada Lu que era muy traviesa, le gustaba jugar, cantar, bailar con todas las personas de la comunidad, le gustaba hacer amigos y ser sociable. Un día la niña estaba jugando en el establo y escucho un ruido extraño, se puso a investigar y descubrió que se había entrado un pato bebe que estaba perdido, la niña lo cuidó y le dio de comer, también lo ayudó a buscar a su madre y después de unos días la encontraron y el pato y la niña estaban muy felices.</p> <p style="text-align: center;">Uchilla warmi traviesa</p> <p>Shuk ayllullaktapi kawsarka Lu shuti wawa, payka yallita traviesa. Munarka pukllanata, takina, tushuna tukuy ayllullakta mashikunawan. Mashiyarinatapash yallita munarka. Shuk punlla wakra pikutanapi uyarka shuk manchay uyayta, chaypimi taripay kallariarka shinaka tuparirka shuk chinkarishka uchilla kultawan. Payka yallita kamarka, mikunata kurka, ashtawanpash paypak mamata mashkanakurka, shinami yallita</p>
<p>5.- Una con una línea la imagen con la palabra</p> <p>5.- Shuk kaspiwan allí kashkata rikuchiy</p>	<p>Wiwika  Oveja</p> <p>Kuchi  Chancho</p> <p>Chuchi  Pollo</p> <p>Wakra  Vaca</p>

Fuente. Molina y Tacuri (2022)

Tabla 5

*Calificaciones prueba diagnóstica 3° de básica*

Notas	Tercero de básica		
	Kichwa	Español	
9 - 10	0	0	0
7 - 8,99	3	5	5
4,01 – 6,99	4	2	2
< 4	0	0	0
Total	7	7	7

*Fuente.* Molina y Tacuri (2022)

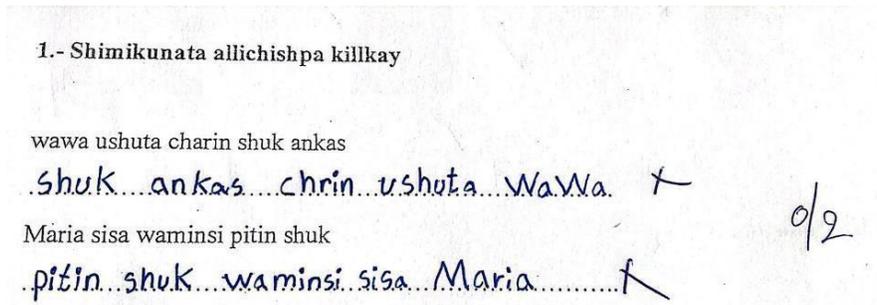
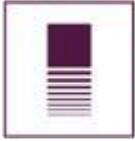
Entre los resultados más relevantes, tenemos que en la prueba de kichwa hay dificultades al organizar palabras para formar una oración simple. También se muestra que a los estudiantes se les facilita relacionar imágenes con palabras, pues el lenguaje compone una red de significados que parte de la relación entre objetos. (Almeida, et al. 1979). Las notas muestran que, en la prueba de kichwa, tres estudiantes alcanzan los aprendizajes requeridos y cuatro se encuentran próximos a alcanzar los aprendizajes requeridos, como resultado un total de siete participantes.

De igual manera, en la prueba realizada en español se muestra como los estudiantes tienen dificultades al reconocer verbos y asimismo muestran tener facilidad tanto en kichwa como en español, al relacionar imágenes con palabras. Por otra parte, como ya se mencionó, en kichwa no podían ordenar palabras para formar una oración, mientras que en español lo realizan con facilidad. Las calificaciones muestran que cinco estudiantes alcanzan los aprendizajes requeridos, mientras dos están próximos a alcanzarlos.

Se concluye que, las pruebas en kichwa y español tienen una dificultad de comprensión lectora, pues no se encontraban significados a los textos, por lo cual no hay relación entre lo que se escribe y lo que se sabe (Ostrovsky, 2007). Por otra parte, las competencias de escritura, son escasas, lo cual está representado en el hecho de que los estudiantes no pudieron escribir palabras para formar una oración en kichwa y a su vez no podrían escribir oraciones compuestas o producciones textuales.

Figura 8

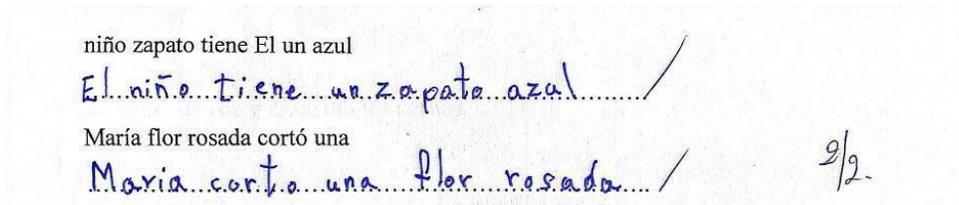
*Fragmento, prueba diagnóstica en kichwa 3° grado*



Fuente. Foto Molina y Tacuri (2022)

Figura 9

Fragmento, prueba diagnóstica en español 3° grado



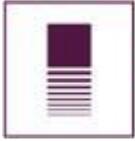
Fuente. Foto Molina y Tacuri (2022)

En la prueba diagnóstica aplicada a los alumnos de 6° grado se realizaron las siguientes preguntas:

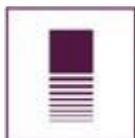
Figura 10

Prueba diagnóstica de 6° de básica

Preguntas sexto	Items
1.- Señale el sujeto, verbo y complement o de las siguientes oraciones.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Anthony trabaja en el campo.</li> <li>▪ Las personas trabajan en la minga de la comunidad.</li> <li>▪ Juan tiene dos hermanos pequeños.</li> <li>▪ Anthony mashika sachapampapi llamkan.</li> <li>▪ Runakunaka ayllullaktapak minkatapi llamkankuna.</li> </ul>
1.- Imak, imashka,	



imashikta rikuchipay	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Juan mashika ish kay kiparik wawkikuna charin.</li> </ul>																
<p>2.-Escriba en letras los siguientes números</p> <p>2.- Yupaykunat a killkay</p>	<p>20 = .....</p> <p>10 = .....</p> <p>4 = .....</p> <p>12 = .....</p> <p>5 = .....</p>																
<p>3.- Dibuje los siguientes objetos</p> <p>3.- Kay shimikunata shuyuchiy</p>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 25%;">Sombrero</td> <td style="width: 25%;"></td> <td style="width: 25%;">Cuaderno</td> <td style="width: 25%;"></td> </tr> <tr> <td>Bandera</td> <td></td> <td>Mesa</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Muchiku</td> <td></td> <td>Killkanakamu</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Wipala</td> <td></td> <td>Pataku</td> <td></td> </tr> </table>	Sombrero		Cuaderno		Bandera		Mesa		Muchiku		Killkanakamu		Wipala		Pataku	
Sombrero		Cuaderno															
Bandera		Mesa															
Muchiku		Killkanakamu															
Wipala		Pataku															
<p>4.-En base a la lectura conteste las siguientes preguntas</p> <p>4.- Kipa millkakillka ta killkakatish ka, kay tupuykuna kutipay</p>	<p>Los comuneros son agricultores y ganaderos. Las comunidades tienen montañas verdes y árboles grandes. Las personas son amables y solidarias. En las comunidades los niños juegan con el trompo. Los niños ayudan a sus padres con sus actividades. Ellos enseñan valores a sus hijos. Todos los domingos, las personas participan en la minga. La minga es un trabajo colaborativo entre las personas de la comunidad. Este día las personas hacen la pampa mesa. Los habitantes de las comunidades comparten los alimentos.</p> <p><b>1.- ¿A que se dedican las personas de la comunidad?</b></p> <p>a) Ganadería b) Agricultura c) Caza</p> <p><b>2.- ¿Que les gusta jugar a los niños de la comunidad?</b></p> <p>a) Trompo b) Fútbol c) Rayuela</p> <p><b>3.- ¿Qué es la minga? ¿Qué día se realiza?</b></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Ayllullakta mashikunaka chakra, wiwakamakkunami kan. Ayllullaktakunaka waylla tullpu urkukuna, hatun yurakunatapash charin. Mashikunaka yallita kuyak, shukkunata yanapakkunami kan.</p> <p>Wawakunaka trompo nishkawan pukllankuna, tayta mamakunatapash yanapankuna, paykunami wawakunaman chikan chanikunata yachachinkuna. Tukuy inti punchami minkaypi yanapankuna, runakunaka , tukuy kaypi kawsak mashikunami pampamesa mikuyta rurankuna.</p> <p><b>1.- Imatatak ayllullaktapika rurankuna</b></p> <p>a) wakraamay</p>																



	b) Allpallamkay c) Chaku <b>3.- ayllullaktapi imatatak wawakunka pukllan.</b> a) Trompo b) Fútbol c) Rayuela <b>4.- Imatak minkaka kan.</b> ..... .....
5.- Escriba la respuesta de la adivinanza  5.- Imashi imashi kutichinata killkay	Que será  Imashi kan  Como el ratón Igual a un gran puma Abre la casa  Ukucha shina Hatun puma shina Wasita paskan

Fuente. Molina y Tacuri (2022)

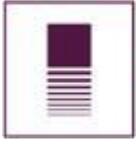
Tabla 6

*Calificaciones prueba diagnóstica 6° de básica*

Notas	Sexto de básica	
	Kichwa	Español
9 - 10	4	7
7 - 8,99	2	6
4,01 – 6,99	8	2
< 4	1	0
Total	15	15

Fuente. Molina y Tacuri (2022)

La prueba diagnóstica aplicada a los alumnos del 6° año de básica (DDTE), tenía como objetivo determinar si los estudiantes contaban con las competencias comunicativas de lectura, escritura y comprensión tanto en kichwa como en español, tal como lo establece el perfil de salida. Al igual que en las pruebas diagnósticas de los alumnos de 3° y 9° las pruebas de ambas lenguas tenían contenidos similares, pero una realizada en kichwa y otra en español.



Con respecto a la prueba realizada en kichwa, se muestra que, de los quince estudiantes, ocho de ellos están próximos a alcanzar los aprendizajes requeridos, dos alcanzan los aprendizajes, cuatro dominan los aprendizajes y solamente uno de los estudiantes no alcanza los aprendizajes. La pregunta en la cual se muestra mayor dificultad fue al presentar una lectura y pedir una respuesta de opciones múltiples, lo que evidencia la falta de competencias lectoras. También trece del total de estudiantes no pueden dar respuesta a la adivinanza presentada. En el caso de la pregunta sobre dibujar objetos representadas en sustantivos en kichwa, se muestra mayor facilidad. Ello puede ser indicador de un mejor manejo de la semántica de léxico básico.

En el caso de español, a diferencia de la prueba en kichwa, los estudiantes mostraron no tener problemas al responder las interrogantes presentadas a través de una lectura. Por tanto, la competencia comunicativa de comprensión lectora la tienen los estudiantes en español, más no en la misma proporción kichwa. A pesar de ello, al pedir que se señale sujeto, verbo y predicado en oraciones, no lo pueden realizar. Además, la adivinanza tampoco fue respondida en español. Las notas evidentemente suben de promedio, trecede los quince estudiantes obtuvieron notas de entre 7-10.

Figura 11

*Fragmento, prueba diagnóstica en kichwa 6° grado*

4.- Kipa millkakillkata killkakatishka, kay tapuykuna kutipay:

Ayllullakta mashikunaka chakra, wiwakamakunami kan. Ayllullaktakunaka waylla tullpu urkukuna, hatun yurakunatapash charin. Mashikunaka yallita kuyak, shukkunata yanapakkunami kan.

Wawakunaka trompo nishkawan pukllankuna, tayta mamakunatapash yanapankuna, paykunami wawakunaman chikan chanikunata yachachinkuna. Tukuy inti punchami minkaypi yanapankuna, runakunaka, tukuy kaypi kawsak mashikunami pampamesa mikuyta rurankuna.

1.- Imatatak ayllullaktapika rurankuna

a) wakrakamay ✓  
b) Allpallamkay  
c) Chaku

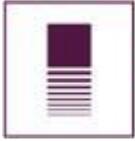
2.- ayllullaktapi imatatak wawakunaka pukllan.

a) Trompo ✓  
b) Fútbol  
c) Rayuela

3.- Imatak minkaka kan.

Mekanchik ..... aramas ..... kan Wakra .....

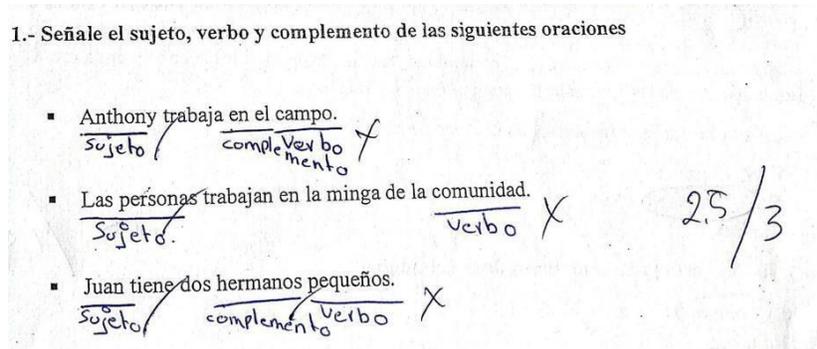
10/15



Fuente. Foto Molina y Tacuri (2022)

Figura 12

Fragmento, prueba diagnóstica en español 6° grado



Fuente. Foto Molina y Tacuri (2022)

En la prueba realizada al 9° grado se encuentran las siguientes preguntas:

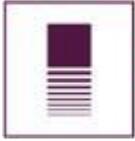
Figura 13

Prueba diagnóstica de 9° de básica

Preguntas novena	Items
1.- Escriba un poema corto	..... ..... .....
1.- Arawita killka	..... ..... ..... .....
2.- En base a la lectura, responda las siguientes preguntas	<p style="text-align: center;"><b>La comunidad</b></p> <p>En la comunidad de Membrillo hay una escuela llamada "ABC". La escuela tiene 300 estudiantes y 25 profesores. Los estudiantes usan uniformes de color azul, con plomo y blanco. Los espacios como el patio y el jardín son verdes y muy grandes. El lugar tiene animales como: vacas, chanchos, ovejas, perros y gatos. Los comuneros son agricultores y ganaderos. Las comunidades tienen montañas verdes y árboles grandes. Las personas son amables y solidarias. En las comunidades los niños juegan con el trompo. Los niños ayudan</p>



<p>2.- Kipa millkakillka ta killkakatishka, kay tupuykuna kutipay</p>	<p>a sus padres con sus actividades. Ellos enseñan valores a sus hijos. Todos los domingos, las personas participan en la minga. La minga es un trabajo colaborativo entre las personas de la comunidad. Este día las personas hacen la pampa mesa. Los habitantes de las comunidades comparten los alimentos.</p> <p>1.- ¿Cuántos estudiantes hay en la escuela? .....</p> <p>2.- ¿Qué colores se mencionan en la lectura .....</p> <p>3.- ¿Cómo son las personas de la comunidad de Membrillo? .....</p> <p>4.- ¿A que se dedican las personas de la comunidad?</p> <p>a) Ganadería b) Agricultura c) Caza</p> <p style="text-align: center;"><b>Ayllullakta</b></p> <p>Membrillo ayllullaktapi yachana wasi “ABC” shutichishka tiyan. Kayta yachana wasika kimsa paksak yachakuk ishkay chunka yachachikpash tiyan. Yachakukkuna ankas, pusu yurakpash shukrikchak churachinkuna. Yachana wasipak kuskakuna, shinaka waylla hatunsapapash kancha sisapampapash kankuna. Kay aylyllaktapi wiwakuna tiyan, shinaka: warmiwakrakuna, kuchikuna, wiwikakuna, allkukuna misikunapash. Llaktamashikunaka allpallamkakkuna wakrayukkunapash kankuna. Aylluyaktakunaka waylla urkukuna hatun yurakunapash tiyankuna. Runakunaka allishunku yanapayrikpash kankuna. Ayllullaktakunapi wawakunaka kushpiwan pukllakuna. Wawakunaka paykunapak yayamamantinpa ruraykunatawan yanapanakuna. Yayamamantinkunaka charinikunata paykunapak wawakunapa yachachinkuna. Tukuy intikunaka minkapi aynikuna. Minkaka makimañachi llamkak llaktamashikunapura kan. Kay minka punchapi runakunaka pampamikunata rurankuna. Llaktamashikunaka pampamikunapi mikunakuna wakinkuna.</p> <p><b>1.- mashna yachakukkunatak yachana wasipi tiyan.</b> .....</p> <p><b>2.- ima shuykunatak killkakatishkapi tiyan</b> .....</p> <p><b>3.-Imashinatak Membrillo runakunaka kan.</b> .....</p> <p><b>4.- Imatatak ayllullakta runakunaka ruran</b></p> <p>a) Aychawakamay b) Allpallamkay c) Chaku</p>
<p>3.- Cuéntanos sobre ti</p>	<p>..... ..... ..... .....</p>



3.- Kikinmanta killkay	..... ..... ..... .....
4- Escribir en letras los siguientes números	8966 =..... 52163 = ..... 7589 = ..... 6358 = ..... 9542 = .....
4.- Yupaykumat a killkay	
5.- Escriba la respuesta de la adivinanza	Que será  Como el ratón Igual a un gran puma Abre la casa
5.- Imashi imashi kutichinata killkay	Imashi kan  Ukucha shina Hatun puma shina Wasita paskan

Fuente. Molina y Tacuri (2022)

Tabla 7

*Calificaciones prueba diagnóstica 9° de básica*

Notas	Noveno de básica	
	Kichwa	Español
9 - 10	0	5
7 - 8,99	0	14
4,01 – 6,99	5	1
< 4	15	0
Total	20	20

Fuente. Molina y Tacuri (2022)

En la prueba dirigida al nivel de 9° de básica (PAI), los estudiantes debían escribir un poema corto y una pequeña biografía. Las actividades estaban orientadas a determinar si los estudiantes de este nivel contaban con las competencias comunicativas de lectura y comprensión de textos. Asimismo, la prueba en español, dio

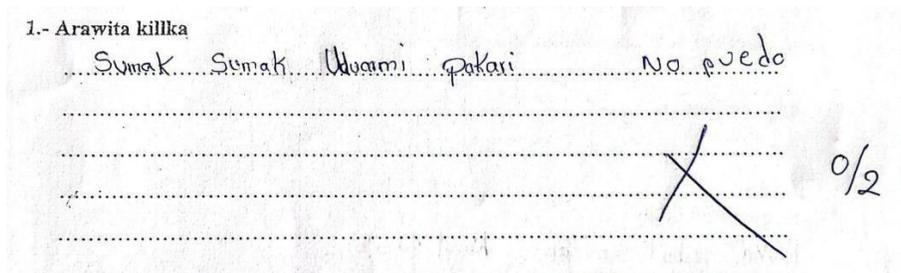
una visión de las competencias comunicativas que tienen los estudiantes en este idioma y evidentemente los niveles de conocimiento que se tiene en ambos idiomas.

En el caso de los resultados de la prueba diagnóstica en kichwa, quince de los estudiantes tuvieron notas menores a cuatro, es decir no alcanzaron los aprendizajes requeridos y solamente cinco están próximos a alcanzar los aprendizajes. La mayoría de estudiantes presenta dificultades al escribir el poema o escribir sobre sí mismos, Montaluisa (2018) afirma que existe un desafío en los procesos de escritura del kichwa, debido a las diversas variaciones dialectales e inclusive esto no sucede únicamente con el kichwa, sino en la realidad de diferentes idiomas. Se reconoce que el kichwa de Saraguro es diferente al de los Otavalo o Cañaris, una de las razones que se suma a las restricciones de aprendizaje conocidas para que los estudiantes tengan complicaciones en los procesos de escritura.

La prueba diagnóstica en español, presenta mejores resultados con catorce estudiantes con notas de entre siete a ocho, noventa y nueve, lo que muestra que alcanzan los aprendizajes requeridos, caso que no se dio en la prueba de kichwa. También se muestra que ninguno de ellos, obtuvo notas inferiores a cuatro. El poema corto, las respuestas a la lectura y al escribir los números los estudiantes no tenían dificultad, inclusive tienen puntajes altos. Una de las razones por las que los estudiantes tienen mayor facilidad con el español, es debido al mejor aprendizaje de una lengua por los múltiples ambientes en los que se una lo que hace que el hablante se sienta más cómodo para comunicarse (Ferguson, 1959).

Figura 14

*Fragmento, prueba diagnóstica en kichwa 9° grado. Escribir un poema en kichwa*



Fuente. Foto Molina y Tacuri (2022)

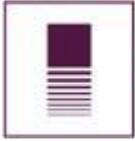


Figura 15

Fragmento, prueba diagnóstica en español 9° grado. Responder tres preguntas

2.- En base a la lectura, responda las siguientes preguntas:

La comunidad

En la comunidad de Membrillo hay una escuela llamada "ABC". La escuela tiene 300 estudiantes y 25 profesores. Los estudiantes usan uniformes de color azul, con plomo y blanco. Los espacios como el patio y el jardín son verdes y muy grandes. El lugar tiene animales como: vacas, chanchos, ovejas, perros y gatos. Los comuneros son agricultores y ganaderos. Las comunidades tienen montañas verdes y árboles grandes. Las personas son amables y solidarias. En las comunidades los niños juegan con el trompo. Los niños ayudan a sus padres con sus actividades. Ellos enseñan valores a sus hijos. Todos los domingos, las personas participan en la minga. La minga es un trabajo colaborativo entre las personas de la comunidad. Este día las personas hacen la pampa mesa. Los habitantes de las comunidades comparten los alimentos.

1.- ¿Cuántos estudiantes hay en la escuela?

300

2.- ¿Qué colores se mencionan en la lectura

blanco ..... plomo .....  
Azul ..... verde .....

Fuente. Molina y Tacuri (2022)

1.3 Factores externos: sin política afirmativa, no hay permanencia

Dentro de este apartado se presentan los principales resultados, acerca de como influyen los factores externos de los estudiantes, es decir cómo se da el uso de la lengua kichwa fuera de los espacios escolares, en sus propios contextos familiares. Para ello, se generó una encuesta direccionada al auto reconocimiento del estudiante y de su entorno, relacionado al idioma kichwa.

Tabla 8

Porcentaje de participación por grado en la encuesta realizada al 3°, 6° y 9°.

Grado		
	Frecuencia	Porcentaje
3° grado	7	15,6%
6° grado	15	33,3%
9° grado	23	51,1%

*Fuente.* Molina y Tacuri (2022)

La Tabla 8 muestra los niveles educativos y sus frecuencias de participantes en la encuesta por grado. Con respecto al 3° grado (FCAP), participaron siete estudiantes, de los cuales cinco mujeres y dos hombres. Las edades que representan son cinco participantes en el intervalo de seis a siete años de edad y dos participantes en el intervalo de ocho a nueve años de edad. En el 6° grado (DDTE), participaron quince estudiantes, diez hombres y cinco mujeres con edades comprendidas entre diez a trece años. Los resultados muestran que trece participantes estaban en el intervalo entre diez a once años y únicamente dos estaban entre doce a trece años de edad. Por último, la mayor muestra de estudiantes estuvo en el 9° grado (PAI) con veinte y dos estudiantes. Del total en este nivel, trece participantes mencionaban tener entre doce a trece años y nueve estudiantes con edades de entre catorce a quince años.

En una conversación generada con una de las moradoras se informó que entre las razones por las cuales el número de estudiantes es bajo en los niveles inferiores está el hecho de que algunos padres como esta moradora antes mencionada (reservamos su identidad), prefiere enviar a su pequeña hija a una institución particular de Saraguro. También se reconoce que en dichas escuelas se enseña español, inglés u otras lenguas, pues ya no están regidos por el sistema EIB, por tanto, no tienen la obligatoriedad de enseñar el idioma de la nacionalidad, aunque el problema no surge de allí, sino que el sistema intercultural no pide al aprendizaje del kichwa. Para que los niños y niñas enriquezcan el vocabulario y conozcan y se adapten a las estructuras de la lengua en el contexto, es necesario una comprensión semántica, que permitirá a futuro aprender otros aspectos de la lengua (Carriazo, 2016; Pérez, 2001). Por tanto, es necesario que los niños asistan a instituciones EIB o en donde se maneje el kichwa.

Tabla 9

*Autoidentificación étnica de participantes de 3°, 6° y 9° grado*

<b>¿Cómo se considera?</b>						
Autoidentificación	3° grado		6° grado		9° grado	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje

Indígena	5	71,4%	14	93,3%	15	65,2%
Mestizo	2	28,6%	1	6,7%	8	34,8%
Total	7	100,0	15	100,0	23	100,0

*Fuente.* Molina y Tacuri (2022)

En la Tabla 9 se tabularon las respuestas sobre el cómo se consideran los estudiantes que la respondieron. En el 3° grado (FCAP) cinco de los estudiantes son indígenas, mientras que únicamente dos son mestizos. En 6° grado (DDTE) catorce de los estudiantes son indígenas y solamente uno es mestizo. Aunque predomina la autoidentificación indígena, la realidad cambia en el 9° grado, con quince estudiantes indígenas y ocho mestizos. Como en los resultados de la Tabla 9 se muestra que en 9° hay un aumento de estudiantes, también se presenta que progresivamente hay un aumento de mestizos. A pesar de ello, se establece que la mayoría de los estudiantes de los tres niveles, se autoidentifican como indígenas.

Una de las causas para realizar este cuestionamiento, además de ser un instrumento de recolección de datos sociodemográficos de línea base, indispensables en cualquier investigación social, fue el reconocer si los estudiantes se identifican como indígenas, pues uno de los objetivos de la EIB desde sus inicios, es brindar formación a niños y niñas indígenas en su lengua materna, aunque ella no sea una norma excluyente de niños de otros pueblos (Fajardo, 2011). Partiendo de como la identidad como pueblo, va relacionado con el kichwa como lengua de la nacionalidad, pues desde las normativas de las políticas públicas educativas como el MOSEIB, el Currículo Kichwa y el sistema en general, aún se concibe que los indígenas en instituciones EIB, deben tener las competencias comunicativas necesarias en su lengua materna, en la lengua de su nacionalidad, es decir en este caso en kichwa, caso que no sucede en la comunidad de Membrillo.

De igual manera, se generó la necesidad de identificar desde el autorreconocimiento de los niños y niñas de la institución, cual sentían que era su lengua materna. Lo que se muestra a continuación son datos impactantes para el proyecto de titulación. En el 3° grado (FCAP) el total de participantes mencionan que su lengua materna es el castellano. Lo mismo sucede con el 6° grado (DDTE), el total de participantes afirman tener como lengua materna el castellano y únicamente en 9° grado (PAI) uno de los participantes menciona que su lengua materna es el kichwa y los veinte y dos estudiantes restantes tienen como lengua materna al castellano.

Tabla 10

*Lengua materna reconocida como tal los participantes de 3ro, 6to y 9no año en la encuesta.*

	Lengua materna					
	3° grado		6° grado		9° grado	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Kichwa	0	0	0	0	1	4,3
Castellano	7	100,0	15	100,0	22	95,7
Total	7	100,0	15	100,0	23	0

*Fuente.* Molina y Tacuri (2022)

Una de las razones por las cuales nació este proyecto, fue para establecer si en las comunidades e instituciones EIB aún se mantiene como lengua dominante el kichwa, pues el sistema público educativo ecuatoriano asume que en las escuelas EIB se utiliza la lengua originaria como lengua materna y principal de educación, por lo que es deber del SEIB proteger las lenguas de las nacionalidades que se hablan como L1 en las comunidades manteniendo para ello su presencia dominante en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las instituciones. Así lo presenta el Curriculum Intercultural Bilingüe de la Nacionalidad Kichwa dentro del apartado 2.5 Aprendizaje social de las lenguas:

El enfoque lingüístico toma en cuenta la lengua de la respectiva nacionalidad indígena y la lengua de interrelación cultural desde un enfoque de aprendizaje social de las lenguas. La lengua es una construcción social, que parte del aprendizaje desde la familia y se complementa en el centro educativo comunitario a través de la lectura y escritura y los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje que se articulen dentro y fuera del centro educativo. (p. 11)

El pueblo Saraguro, de la nacionalidad kichwa, es caracterizado por su protagonismo en el movimiento indígena, principal promotor del refuerzo de las lenguas originarias. A pesar de ello, en la comunidad de Membrillo perteneciente a este pueblo, como muestra la Tabla 10, se evidencia el debilitamiento cada vez

mayor del kichwa como lengua materna y como instrumento intercultural de comunicación, lo cual afecta a quienes participan en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Yilorm, 2016). Es decir, frente a este hecho, cómo actúan el docente y los estudiantes y en relación a los saberes y dominios culturales, de qué forma el kichwa se organiza sobre objetivos, contenidos, métodos de enseñanza-aprendizaje.

En la escuela, se evidencia que los niños y niñas indígenas ya no hablan en sus casas o escuelas la lengua de sus ancianos, pues ha sido remplazada por el castellano. Sabemos desde la sociolingüística que la ruptura de la cadena de transmisión lingüística es el acto que precede la desaparición de comunidades que se comunican en esa lengua (Wardhaug, 2021). De esta manera se materializa el poder del español como un arma de dominación (Carriazo, 2016). De hecho, como veremos más adelante, el español es cada día más la lengua dominante<sup>20</sup>, lo que influye en los mecanismos de vergüenza étnica, lo cual hace referencia al sentimiento de inferioridad relacionado a una auto imagen negativa, sea de una persona o un grupo de personas (D'aubeterre, 2019), lo que influye en el desprecio de lenguas propias como el kichwa. La pérdida de la lengua kichwa como L1 se ve reflejada en las calificaciones de las pruebas diagnósticas realizadas durante las prácticas pre profesionales, las cuales mostraron la falta de conocimientos básicos en kichwa y que hay una debilidad en cuanto a las competencias comunicativas de lectura, escritura y comprensión de la misma.

Tabla 11

*Contexto de aprendizaje*

<b><u>En caso de entender palabras o frases cortas en kichwa. ¿En qué contexto las aprendiste?</u></b>						
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Casa	2	28,6	2	13,3	3	13,0
Escuela	5	71,4	13	86,7	17	73,9
No entiendo palabras o frases en kichwa	0	0,0	0	0,0	3	13,0
Total	7	100,0	15	100,0	23	100,0

<sup>20</sup> Es una expresión del éxito del modelo de la "elite dominante" según el cual un pequeño grupo, demográficamente hablando, domina por la fuerza de las armas y desplaza a una elite preexistente (en nuestro caso tanto la Inka como la de los cacicazgos locales) y controla al sistema (Renfrew, 1989), en el que impondrán su rey, su ley, su fe y su lengua.

*Fuente.* Molina y Tacuri (2022)

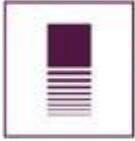
A pesar de la pérdida del kichwa como primera lengua, en el contexto escolar hay varios estudiantes que entienden ciertas frases, saludos u oraciones, lo cual los ubica en un bajo nivel de competencias comunicativas. Para saber dónde se obtuvieron estos aprendizajes, se pidió a los estudiantes identificar si tenían un nivel de entendimiento de palabras o frases en kichwa y en caso de ser así, identificar en qué contexto lo aprendieron.

En los principales resultados se observa que en su mayoría los estudiantes que reconocen saber palabras o frases en kichwa, generaron el conocimiento dentro de la institución educativa. De los estudiantes de 3° grado (FCAP) cinco estudiantes mencionaron haber aprendido en la escuela y dos aprendieron en casa. Un caso similar se da en 6° grado (DDTE), con trece estudiantes que afirman haber aprendido en la escuela lo que saben sobre kichwa y en 9° grado (PAI) sucede exactamente lo mismo con la respuesta de diecisiete estudiantes que reconocieron haber aprendido lo que saben de kichwa en la escuela. Los demás afirman que adquirieron los conocimientos en casa o simplemente que no entienden kichwa.

En el apartado 5.3.2.1 Lengua y Literatura de la Nacionalidad del Curriculum Intercultural Bilingüe de la Nacionalidad Kichwa se menciona que:

El aprendizaje de la lengua indígena nace en la familia, quienes enseñan naturalmente la lengua indígena, o el castellano y la lengua indígena al mismo tiempo. El desarrollo de las competencias para hablar y entender la lengua indígena, 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. (p. 32)

A pesar de que el Curriculum como política educativa reconoce que la educación de la lengua indígena, en este caso del kichwa, debe iniciar desde la familia como un componente importante del proceso de enseñanza-aprendizaje, la Tabla 11 evidencia que los estudiantes en su mayoría afirman haber adquirido ciertas nociones básicas de kichwa en la escuela, más no dentro del contexto familiar. También, parte de los datos importantes recopilados, muestran que cuando el aprendizaje de palabras o frases en kichwa viene del hogar, se atribuye que fue enseñado por mamá, abuelo o abuela. En el caso de la escuela, se le atribuye la enseñanza al profesor. Desde este análisis, se identifica que, aunque los estudiantes no vienen con un conocimiento previo, porque el kichwa no es su primera lengua, los docentes de la institución realizan esfuerzos diarios,



porque obtienen un pequeño aprendizaje de la lengua, desde el entendimiento de saludos, palabras, cantos u oraciones.

#### 1.4 Factores del contexto del estudiante: La política silente de las familias

Labov (citado en Wardhaug, 2021), un importante sociolingüista norteamericano, nos indica que “...el comportamiento lingüístico de los individuos no puede ser entendido sin el conocimiento de las comunidades a las que pertenece...” (p. 13). El conocimiento compartido de las lenguas que hace posible la comunicación se aprende en el marco de las relaciones sociales, especialmente las más cercanas. Por ello se les atribuye a ciertos familiares el peso mayor de la enseñanza de una lengua, en nuestro caso sea español o kichwa específicamente. Por ello, se investigó a madres padres, abuelos y abuelas de nuestros estudiantes de 3°, 6° y 9°, para reconocer qué relación tiene el contexto familiar cercano<sup>21</sup> del estudiante con el manejo y aprendizaje del kichwa, es decir saber si estos familiares hablan, entienden y se comunican dentro del hogar en esta lengua, ya que se muestran como parte importante del aprendizaje que adquieren durante toda su vida.

Tabla 12

*La competencia de hablar kichwa en el contexto familiar. ¿Habla kichwa?*

		¿Habla kichwa?			Total
		Si	No	No vive con el familiar	
FAMILIAR	MADRE	4	34	7	45
	PADRE	2	29	14	45
	ABUELO	6	6	33	45
	ABUELA	3	10	32	45

*Fuente.* Molina y Tacuri (20222)

En base a los resultados obtenidos en las encuestas aplicadas a los estudiantes de 3°, 6° y 9° grado sobre el uso del kichwa en el contexto familiar, la Tabla 12 muestra que del total de estudiantes que llenaron

<sup>21</sup> Sabemos que la familia ha sido históricamente el refugio de las lenguas subordinadas y entre sus miembros, los hablantes longevos y las madres. Cuando los niños dejan de escuchar en su hogar una lengua (que es sustituida por otra), pierden la oportunidad de introducirse en sus significados y misterios, para entrar en los de la lengua que la sustituye. Por ello es tan importante reconocer los mecanismos culturales que estimulan la adquisición de las competencias comunicativas de las lenguas en situación diglósica. Eso es lo que hacemos en este acápite.



el cuadro sobre su familiar y el parámetro “hablan kichwa”. Cuatro madres de familia si hablaban kichwa, treinta y cuatro no hablaban el idioma y siete no viven con sus hijos por lo que, aunque lo hablaran no participaban de la transmisión de la lengua. De los padres de familia; dos hablan kichwa, veinte y nueve no hablan el idioma y catorce estudiantes no viven con sus papás. Con respecto a los abuelos, seis hablaban kichwa, seis no hablaban y treinta y tres no vivían con sus nietos. Finalmente, con las abuelas, tres hablaban kichwa, diez no hablaban y treinta y dos no vivían con sus nietos. Puede verse que las condiciones lingüistas de la familia cercana no favorecían la eficiencia de la cadena de transmisión lingüística. La presuposición del MOSEIB de que la familia debe ser el espacio primario de aprendizaje de la lengua ancestral, que luego sería reforzado en la escuela, no se cumplió aquí.

Tabla 13

*Contexto familiar. ¿Entiende kichwa?*

		¿Entiende kichwa?			Total
		Si	No	No vive con el familiar	
FAMILIAR	MADRE	20	18	7	45
	PADRE	14	17	14	45
	ABUELO	10	2	33	45
	ABUELA	8	5	32	45

*Fuente.* Molina y Tacuri (2022)

La Tabla 13 muestra los resultados del segundo parámetro “entienden kichwa” en relación al contexto familiar. De los cuarenta y cinco estudiantes, veinte madres de familia si entendían el kichwa, dieciocho no entendían el idioma y siete no vivían con sus hijos. De los padres de familia; catorce si entendían, diecisiete no entendían el idioma y catorce no vivían con sus hijos. En cuanto a los abuelos, diez si entendían, dos no entendían y treinta y tres no vivían con sus nietos. Finalmente, con las abuelas, ocho entendían el idioma, cinco no lo entendían y treinta y dos no vivían con sus nietos.

Tabla 14

*Contexto familiar. ¿Se comunica en kichwa dentro de casa?*

¿Se comunica en kichwa dentro de casa?	Total
--	-------



		Si	No	No vive con el familiar	
FAMILIAR	MADRE	5	33	7	45
	PADRE	2	29	14	45
	ABUELO	3	9	33	45
	ABUELA	2	11	32	45

Fuente. Molina y Tacuri (2022)

La Tabla 14 muestra el tercer parámetro del contexto familiar, “se comunica en kichwa dentro de la casa”. Hay cinco madres de familia que, si se comunicaban en kichwa dentro de la casa con sus hijos e hijas, treinta y tres no se comunicaban en kichwa, y siete no vivían con sus hijos, De los padres de familia, dos si se comunicaban en kichwa dentro de la casa, veinte y nueve no se comunicaban en kichwa dentro de la casa, y catorce no vivían con sus hijos. En cuanto a los abuelos, tres si se comunicaban, nueve no se comunicaban y treinta y tres no vivían con sus nietos. Finalmente, con las abuelas, dos si se comunicaban, once no lo hacían y treinta y dos no vivían con sus nietos.

Desde estas evidencias del contexto familiar relacionados con la lengua kichwa, se puede decir que, en cuestión del contexto familiar (madre, padre, abuelo, abuela) se tiene un número significativo, aunque muy minoritario, de familiares cercanos que sí entienden el kichwa y, sin embargo, no lo hablan y mucho menos existe una comunicación verbal dentro y fuera del hogar en la lengua originaria. Ahora en el parámetro sobre comunicarse en kichwa dentro de la casa, se pudo evidenciar que la respuesta negativa es la más frecuente, reflejando que es por ello que a los alumnos de 3°, 6° y 9° años de Básica de la UECIB “ABC” se les dificulta aún más el hecho de entender ciertos significados y palabras en kichwa. La ausencia de roce doméstico con la lengua kichwa empobrece la adquisición del capital cultural requerido para comunicarse eficientemente con ella.

La migración no es uno de los factores principales para la pérdida del idioma con estos alumnos. En una investigación previa realizada por Guerrero y Piña (2022) en la UECIB “ABC”, con alumnos de 5° grado (DDTE) se estableció que sus representantes son en su mayoría abuelos de los estudiantes, ya que los padres eran migrantes que no hablaban la lengua kichwa. Si la migración ha obligado a que los estudiantes convivan con sus abuelos quienes, con toda probabilidad, son mejores hablantes del kichwa que sus padres, entonces la pérdida de las competencias debiera ocurrir en menor proporción que cuando los padres no hablantes del kichwa conviven con ellos.

Tabla 15

*Competencias comunicativas en kichwa por representantes de la comunidad*

<u>Representante de comunidad</u>	<u>Autorreconocimiento</u>	<u>Competencias comunicativas del kichwa</u>
Presidenta	Indígena	“en proceso de aprendizaje”
Vicepresidenta	Indígena	“en proceso de aprendizaje”
Secretaria	Indígena	no habla kichwa
Tesorera	Indígena	no habla kichwa
Sindico	Indígena	no habla kichwa

*Fuente.* Molina y Tacuri (2022)

Ferguson (1959) recalca en su clásico trabajo sobre la diglosia que ella se manifiesta por el hecho de que las lenguas subordinadas van perdiendo frente a la lengua dominante la batalla por el uso en los entornos de prestigio. En este caso, podemos constatar que ninguno de los dos líderes importantes de la organización comunitaria habla adecuadamente la lengua. De hecho, solo dos la están aprendiendo. Es así como la presidenta de la comunidad de Membrillo, mediante una conversación informó que su persona se encuentra en proceso de aprendizaje del kichwa, pues considera que aún con cincuenta años, tiene problemas en la adquisición de la lengua, porque sus padres no inculcaron en ella el interés por aprender el kichwa. Queda demostrado que al igual de lo que pasa en la institución educativa UECIB “ABC”, las autoridades comunitarias, han perdido al kichwa como L1. También informó sobre los demás representantes, afirmando que la vicepresidenta también se encuentra aprendiendo, kichwa, pero los demás representantes no hablan la lengua, ya que, en reuniones con la comunidad, los pronunciamientos se hacen únicamente en español.

Pérez (2001) afirma que “la clave de la visión del lenguaje como comunicación es el uso que los hablantes realizan de ella en las diferentes situaciones de la vida, el trabajo y la academia” (p. 20). Partiendo de este postulado, es de suma importancia que se reconozca la creciente pérdida de la lengua kichwa, en ambientes prestigiosos de los cuales, la escuela es solo uno y que ello viene ocurriendo desde tiempo atrás. Siendo la familia el espacio de reproducción lingüístico por excelencia, el problema de la pérdida lingüística deja de ser un problema principalmente escolar para devenir de un problema político del que hace parte de la sociedad en su conjunto y para la cual los líderes culturales se convierten en un ejemplo.

Figura 16.

*Reunión en casa de prioste*



*Fuente.* Foto Molina y Tacuri (2022)

De igual manera, durante la estadía dentro de la comunidad, se estuvo presente en una festividad del contexto en la que se dieron conversaciones entre habitantes mientras se compartían alimentos como: miel, mote, panela, pan, entre otros. Yanez (2007) menciona que antiguamente se imponía el castellano por ausencia de términos en kichwa relacionados con situaciones extra familiares. A pesar de que, actualmente, hay un lenguaje extendido y varias modalidades del kichwa, se pudo observar que, en la comunidad de Membrillo, los habitantes que asisten a reuniones colectivas como las de la Semana Santa, organizan grandes bailes y comparten alimentos como: miel, panela, pan, mote etc., pero la lengua usada para comunicarse es el español.

Por otra parte, la comunidad al ser pequeña, tiene pocos restaurantes y tiendas. Los espacios de relación están en la Iglesia y canchas de fútbol y voleibol. Para realizar compras los habitantes de Membrillo salen a Saraguro para comprar en los, mercados de la ciudad. Sin embargo, los procesos comunicativos siguen siendo en español.

## Capítulo IV

### **¿Qué aprendimos? La diglosia, un asunto complejo de política comunitaria que no se resuelve solo con paños calientes.**

Dentro de todo este proceso se identificaron factores adicionales complejos, que inciden en la pérdida de la lengua de la nacionalidad kichwa. Nuestra primera perspectiva evidenció la presencia en la UECIB “ABC”, de docentes y estudiantes mestizos que tienen como primera lengua al español y no comprenden el kichwa. A su vez, docentes, tanto indígenas como mestizos realizan planificaciones y las clases en español, solamente en situaciones específicas utilizan el kichwa, como se evidenció, en los resultados. Una realidad, es que el kichwa es una lengua de la nacionalidad, presente en las políticas públicas educativas, pero que no es fácil de manejar, al convertirse en una segunda lengua con mínimo uso dentro de la comunidad, las familias y las aulas de clase.

Hemos constatado que la escuela se convierte en uno de los pocos espacios donde los estudiantes adquieren, así sea de manera limitada, competencias comunicativas en kichwa. Al mismo tiempo, hemos constatado que el entorno no es favorable para la adquisición de competencias comunicativas en kichwa: hemos demostrado que la mayoría de los docentes no hablan el kichwa, que los que lo hablan no lo utilizan con la frecuencia establecida en el MOSEIB, que en las relaciones eventuales en la comunidad los aldeanos se comunican en español, que en el mercado esta sigue siendo la lengua dominante. Lo mismo ocurre en los medios de comunicación, en la iglesia, en la familia donde la mayoría de los parientes han perdido la lengua o están ausentes de los hogares de los estudiantes, que en los juegos tanto infantiles como deportivos se usa el castellano y que para completar el liderazgo tanto escolar como comunitario no la habla ni la escribe. Agréguese a ello que hay escaso materiales didácticos en kichwa, no hay diccionario de la modalidad Saraguro del kichwa. Se trata de un entorno donde hay pocos estímulos, más allá del escolar, para mantener un bilingüismo sano.

El aumento de este fenómeno de pérdida de lengua kichwa, está influido directamente por los contextos familiares, como se mostró, en la Tabla 10, mediante los resultados de, una encuesta aplicada, a los estudiantes sobre la primera lengua, demostrando que, los padres de familia ya no consideran importante que sus hijos adquieran el kichwa como lengua materna y optan por la enseñanza del español. La perspectiva que tenemos sobre esta influencia, es el pensamiento que se tiene en algunas comunidades, de sentir irrelevante el

aprendizaje del kichwa, pues los estudiantes cuando culminan su educación en instituciones interculturales bilingües y migran a la ciudad, por ello tienen la necesidad de hablar bien el español para seguir con sus estudios superiores, lo cual es favorable para su formación académica y superación profesional, aunque el kichwa pasa a ser una lengua en segundo plano.

Es importante destacar el hecho de que existe “vergüenza étnica”, que pese a que ya no tiene el mismo impacto que tuvo durante los primeros 400 años de colonización de los españoles a nuestros indígenas, es un tema que aún suena mucho en el ámbito no solo de los jóvenes, sino también de personas de la escuela “ABC”, y de a la comunidad de Membrillo, quienes tienen entre 30 y 50 años, y relatan que desde sus hogares ya no consideran que el kichwa tenga gran importancia para lograr una comunicación dentro y fuera de la institución.

Al hablar de la preparación docente, muchas veces los docentes prefieren dominar idiomas extranjeros o capacitarse en otros temas relacionados con la docencia, por lo que el kichwa ha pasado a estar en un segundo plano. A esto se agrega el hecho de que no se ha logrado construir un prestigio lingüístico para el kichwa, dado que ésta se utiliza de manera mínima en las fiestas tradicionales, reuniones religiosas, reuniones familiares, mercados y menos aún, en la música propia de los moradores de esta comunidad. Todo esto ha conducido a una pérdida lingüística importante.

Partiendo de esto, se hizo una comparación entre lo que encontramos en “ABC” con respecto a otras instituciones interculturales bilingües en las cuales ex estudiantes de la UNAE han tenido prácticas pre profesionales, logrando así identificar que esta situación no es exclusiva de esta institución, por el contrario, se está convirtiendo en un factor común dentro de algunas instituciones, que inclusive son declaradas guardianas de la lengua.

En la Tabla 16 se pueden evidenciar los factores identificados que reflejan como se repiten esos contratiempos en diferentes contextos, generando así una discusión de cómo funciona el sistema y las restricciones a las que estas se enfrentan, pero brindando propuestas que ayuden a encontrar una solución para ante la pérdida de la lengua originaria.

Figura 17

Diagrama sobre procesos que inciden sobre la diglosia



*Fuente.* Molina y Tacuri (2022)

Como muestra la Figura 17, aprendimos durante nuestro estudio que, efectivamente, hay un problema de diglosia<sup>22</sup> dentro de la UECIB “ABC”. Como primer factor, los problemas sociolingüísticos que surgen desde la pérdida del uso del kichwa dentro de la comunidad, puesto que los miembros de la misma han optado por dejar de comunicarse en su lengua ancestral, llevándola así a una deslegitimación en la utilidad de la misma, pese a que los docentes exigen cursos y capacitaciones para aprender sobre dicho idioma.

Así mismo, incide el contexto familiar que no aporta a la adquisición de la lengua, a pesar de que las políticas públicas educativas tienen altas exigencias con relación a la lengua de la nacionalidad. Desde estas inferencias, una de las propuestas que surgen de este proyecto y son propias de las autoras, trata sobre la importancia de recuperar la lengua dentro de la escuela y fuera de ella, en espacios compartidos como canchas, mercados, espacios de juegos, etc.

Finalmente, en la UECIB, “ABC”, como en otras instituciones interculturales bilingües, es necesario la recuperación de todos estos espacios de prestigio en los cuales se deben generar interacciones mayormente a través del kichwa y en un nivel más bajo en español. El fortalecimiento también se genera a partir de la preparación constante de los docentes, para que obtengan habilidades adecuadas para un buen manejo y enseñanza de la lengua ancestral, lo que permita evitar esta resistencia para aprender la lengua kichwa que se ha generado y poder brindarle vitalidad e importancia.

<sup>22</sup> La diglosia es un fenómeno sociolingüístico ampliamente expandido en el mundo (Wardhaug, 2021)



## Discusión

Tabla 16

*Trabajos de Integración Curricular sobre kichwa realizados por egresados de la Universidad Nacional de Educación -UNAE*

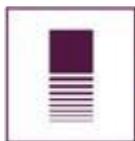
Autores	Título de la producción	Ubicación	Propuestas
2018			
Maldonado Escobar V.	Seamos Rescatistas de la Lengua Kichwa	Unidad Educativa "Provincia El Oro" Cayambe-Ayora	La propuesta tuvo como objetivo principal diseñar e implementar una unidad didáctica de lengua kichwa, mediante clases lúdicas y el uso de las TIC, que permitan fortalecer la cultura del país, evitando que la lengua desaparezca y fomentando el respeto y la aceptación a los estudiantes que proviene de familias indígenas.
2019			
Cevallos Landi L.	Estrategias didácticas para el aprendizaje activo de la lengua Kichwa con estudiantes del 6to grado de EGB de la UECIB Mushuk Rimak	UECIB "Mushuk Rimak" San Lucas, Loja	La propuesta estuvo encaminada a desarrollar competencias lingüísticas comunicativas en los estudiantes. El proyecto se basa en "el nuevo hablante", pues consideraban que las nuevas generaciones de estudiantes deben aprender el Kichwa desde el Castellano.
Monroy Villón A. y Sarango Amay M.	Narrativas Populares, Fiestas y Gastronomía de Engabao para la enseñanza-aprendizaje de la lengua kichwa	UECIB Cacique Tumbala Engabao-Villamil Playas-Guayas	La propuesta fue elaborar material instruccional traducido al Kichwa como estrategia didáctica de intervención, acompañado de sus respectivas planificaciones de clases que incluyeron estrategias didácticas que involucraron al contexto socio-cultural de los estudiantes.



Pazmiño Aguilar C. y Granizo Jaramillo D.	Ayllu kichwa: un modelo didáctico de aprendizaje de la lengua kichwa en comunidad	CECIB Juan Peñañiel Cuenca-Azuay- Puca Cruz	La propuesta del proyecto tuvo como objetivo elaborar un modelo de enseñanza del kichwa como segunda lengua, que permita alcanzar competencias comunicativas básicas con actividades apoyadas en el método comunicativo. Incluyendo, a su vez, a actores y espacios comunitarios de Puka Cruz, lugar en el que se ubica el CECIB “Juan Peñañiel”.
---	---	--	---

2020

Lema Loja S. y Parra Buñay L.	Estrategias ludo- didácticas para el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas de la lengua kichwa en los niños de 6to año de educación general básica de la UECIB “Tupak Yupanki”	UECIB Tupak Yupanki Saraguro- Oñañapac	Se desarrolló la propuesta con enfoque ludo- didáctico denominada “Mushuk Pakari Yachay4” para fortalecer el desarrollo y adquisición de la lengua Kichwa en estudiantes de sexto año de EGB de la UECIB Tupak Yupanki, específicamente en las competencias comunicativas, que ayudaría a los niños a comunicarse de mejor manera.
Pauta Tenesaca C. y Zhau Morocho M.	Guía didáctica para desarrollar las competencias comunicativas del idioma Kichwa en estudiantes de tercer año de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “Tupak Yupanki	UECIB Tupak Yupanki Saraguro- Oñañapac	La propuesta fue una guía didáctica basada en el desarrollo de las competencias comunicativas del idioma kichwa, para que los estudiantes utilicen el idioma en los diferentes contextos. Ante esto, las competencias comunicativas que se deben trabajar para la adquisición de un idioma son: comprensión lectora y auditiva, interacción oral, expresión oral y producción escrita.



Vázquez Piña W. y Maigua Calapi G.	Canciones infantiles con pertinencia cultural: una estrategia didáctica activa para la enseñanza-aprendizaje del Kichwa con alumnos de 2do año de EGB de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe "Suscal"	UECIB "Suscal" Cañar-Suscal-Pachón	La propuesta fue diseñar una estrategia didáctica activa de enseñanza-aprendizaje del kichwa, mediante un Karaoke digital de canciones infantiles con pertinencia cultural, para los alumnos del 2do año de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe "Suscal".
2021			
Bautista Llivisaca J. y Lima Saraguro K.	Reconquistando espacios de prestigio: el kichwa para la enseñanza de las áreas integradas.	UEMIB Chibuleo Ambato-Chibuleo	La propuesta fue una estrategia didáctica basada en la evaluación formativa de dominios y el fortalecimiento del kichwa en las áreas integradas para la unidad 18 "Época de Crecimiento y Cuidado de las plantas" círculo 1 "Crecimiento de las plantas en la chacra" para fomentar así el kichwa como protagonista en el proceso de enseñanza – aprendizaje y también en la evaluación formativa.
Saeteros Pichasaca S. y Zhagui Fernández L.	Ordenamiento curricular, lúdica y trabajo colaborativo como instrumentos para el desarrollo de competencias comunicativas en kichwa, en estudiantes de educación básica	UEMIB "Pueblo Kisapincha" Ambato-Tungurahua-Quisapincha	La propuesta fue identificar o crear nuevas estrategias que, utilizando una distribución de contenidos curriculares inspirados en normas ya probadas y herramientas didácticas lúdicas y de trabajo colaborativo, inspiren a los estudiantes para aprender la lengua y con ello mantener vitales los saberes y conocimientos que con ella son compartidos.
2022			



Idrovo Panama L. y Guachun Condo E.	Música Popular Amazónica como estrategia didáctica para la revitalización de las lenguas kichwa y shuar en el quinto grado en la UECIB “Amauta Ñanpi”.	UECIB "Amauta Ñanpi" Patata-Puyo	La propuesta fue el uso de la Música Popular Amazónica como estrategia didáctica para la revitalización de las lenguas kichwa y shuar en el quinto grado en la UECIB “Amauta Ñanpi”. Partiendo desde la documentación de la música popular amazónica para el desarrollo de los procesos lingüísticos necesarios; para revalorizar la identidad cultural y lingüística, donde se ejecutó el diseño y evaluación de estrategias didácticas, mediante una guía de interaprendizaje con el fin de buscar una revitalización lingüística.
Cárdenas Barrera C. y Toledo Barrera M.	Música de Otavalo como estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la lengua Kichwa en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “Miguel Egas Cabeza	UECIB Miguel Egas Cabeza Otavalo- Imbabura- Peguche	La propuesta fue diseñar una “Guía de Estrategias Didácticas para la enseñanza-aprendizaje de la lengua Kichwa mediante el uso de la Música de Otavalo”.
Guerrero Hurtado D. y Piña Garzón M.	Estrategias didácticas y lúdicas para el aprendizaje activo de la lengua kichwa en estudiantes de quinto grado de la UECIB “ABC”	UECIB "ABC" Saraguro – Tenta	La propuesta fue implementar estrategias didácticas y lúdicas contextualizadas, cuya finalidad está orientada a contribuir en la adquisición de destrezas para el aprendizaje de la lengua kichwa, siendo los estudiantes el centro de atención para lograr diseñar y aplicar estas estrategias que fortalezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma.

La importancia de la EIB, radica principalmente en “la formación integral de la persona, dentro de su contexto social” (V. Gualán, comunicación personal, 30 de septiembre del 2022). El reconocer de primero que sucede en la UECIB “ABC”, permitió también analizar que sucede en otras instituciones interculturales bilingües en las cuales han realizado prácticas pre profesionales estudiantes ahora ya egresados la UNAE. A partir de ello, Ferguson (1959) propone ocho elementos que definen a la diglosia dentro de un contexto determinado, de los cuales se tomará en consideración al: prestigio (superioridad de una lengua ante otra), herencia literaria (Literatura escrita que goza de prestigio, ante otra lengua), adquisición (formas de adquirir una lengua y en cual la persona se siente más cómodo al comunicarse) y estabilidad (tensiones comunicativas

entre las lenguas y prestamos lingüísticos) se los relacionó con trabajos previos realizadas por estudiantes egresados de la UNAE presentados en la Tabla 16 comparada con la realidad de la UECIB “ABC” desde perspectivas docentes y lo planteado por el Currículum de la Nacionalidad Kichwa y los objetivos en perfiles de salida.

El prestigio de la lengua, trata sobre como una lengua se muestra superior o es mayormente utilizada dentro de un contexto específico. Pazmiño y Granizo (2019) en el Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe “Juan Peñafiel”, generaron una propuesta de modelo de enseñanza del kichwa basado en competencias comunicativas, pues evidenciaron que dentro de las aulas de clase predominaba el español, pues el kichwa se enseñaba únicamente como materia escolar en horarios cerrados, pero no se implementaba en otras asignaturas. Asimismo, sucede en la UECIB “ABC” en el caso de 9° grado (PAI) y en la Unidad Educativa del Milenio Intercultural Bilingüe “Pueblo Kisapincha”, en el 3° grado (FCAP), donde solo se daba un tratamiento del kichwa en horas específicas (Saeteros y Zhagui, 2021).

Pérez (2001) afirma que “es más importante que el estudiante aprenda la utilización de la lengua en situaciones concretas, lo que implica el desarrollo de la competencia comunicativa, donde la lengua se entiende como una forma de acción o de actividad que se realiza con una finalidad concreta” (p. 20). Dentro del Currículum de la Nacionalidad Kichwa los estudiantes, al finalizar la Educación General Básica deben contar con características alineadas al bachillerato nacional, entre ellas el valor, reconocimiento y uso de la **interculturalidad y el bilingüismo** que fomenta el “desarrollo de la expresión oral y escrita como medio de comunicación desde la lengua de la nacionalidad” (p.21). El rector de la UECIB “ABC” menciona que, “es difícil decir que, adquieran todas las competencias hasta el 7mo nivel o 7mo grado que nosotros hablábamos anteriormente en EGB, porque están en proceso, nosotros empezamos prácticamente con la lengua de la nacionalidad, empezamos trabajando desde inicial 1 desde cero, porque los niños no son kichwa hablantes” (M. Japón, comunicación personal, 30 de septiembre de 2022). La falta de competencias se debe al arrinconamiento del uso de la lengua en pequeños espacios domésticos, en alguno que otro ambiente de aprendizaje en la escuela y a su exclusión de la lengua en los diferentes niveles espacios comunicativos comunitarios.

En relación a la herencia literaria en una experiencia en Engabao en la UECIB “Cacique Tumbala”, las autoras afirman que los recursos utilizados por docentes de esa institución EIB, están redactados en español, según lo presentado por Monroy y Sarango (2019). Esto debido a la falta de recursos en kichwa para una

escuela intercultural bilingüe a la que no pueden aplicarse mecánicamente recursos didácticos desarrollados para escuelas EIB de la sierra. De igual manera, pero paradójicamente para una institución escolar de la sierra, la UECIB “Tupak Yupanki”, los docentes afirman que para ellos no hay guías o textos realizados en kichwa<sup>23</sup>, que permitan ser implementados dentro de sus aulas de clase (Pauta y Zhau, 2020).

En la UECIB “ABC”, se da el mismo caso “porque primero los mismos docentes empiezan a tener dificultades en el manejo de los textos y segundo porque en realidad cuando se trata de elaborar los textos no hay los recursos económicos necesarios para poder generar este material [---] las guías se deben preparar tanto en idioma kichwa como en idioma español, pero algunos tienen esa conciencia de preparar así, otros en cambio lo preparan sólo en idioma español” (M. Japón, comunicación personal, 30 de septiembre del 2022). El generar recursos en la lengua originaria, desde los años 80, se elaboraban materiales en la lengua kichwa, sobre asignaturas como matemáticas, historia, etc., todas ellas integradas, lo que obligaba a mantener aspectos de la lengua como términos y conceptos (Yáñez, 2007).

En las formas de adquisición de la lengua, Maldonado (2018) en el marco de su proyecto sobre el rescate del kichwa, menciona que, dentro del contexto, al realizar actividades de dramatización en la lengua, los niños y niñas sentían vergüenza, por una falta del sentido de pertenencia de un instrumento que les resultaba extraño en su contexto, pues sus padres no la hablaban. En el valor de la **innovación** dentro del Currículo los estudiantes “comunicamos nuestros conocimientos y sentimientos a través de nuestra lengua y del castellano, además de otras formas de expresión como la artística y corporal” (p. 21). A pesar de que se implementen actividades artísticas se da un testimonio de rechazo ante la lengua por vergüenza. Desde los estudiantes de la comunidad de Membrillo no hubo casos de muestras de vergüenza ante la lengua, pero al igual que en la Unidad Educativa “Provincia del Oro”, se muestran resistentes al aprendizaje de la lengua, pues la sienten extraña, debido a que sus padres ya no transmiten el kichwa como lengua materna.

Bautista y Lima (2021) en un entorno kichwa hablante de la sierra central, presentan la propuesta de la implementación del kichwa en los procesos de enseñanza-aprendizaje y su uso en áreas integradas, pues identificaron que en el 2° grado (FCAP) de la Unidad Educativa del Milenio Intercultural Bilingüe “Chibuleo”, ubicado en la comunidad del mismo nombre, del cantón Ambato, provincia de Tungurahua, no se usaba adecuadamente el kichwa para el nivel antes mencionado, situación similar identificada en la UECIB

---

<sup>23</sup> Para Ferguson (1959) la escasez o ausencia de textos en la lengua dominada y abundante en la lengua dominante es una de las características de la diglosia.

ABC”, a pesar de ser contextos diferentes. Cevallos (2019), por su parte, reconoce que hay un retroceso lingüístico del kichwa en la UECIB “Mushuk Rimak”, debido al escaso interés de los estudiantes por aprender kichwa. Como alternativa propone estrategias activas para la adquisición de competencias lingüísticas comunicativas pertinentes como lo dispone el valor de la **justicia** en el Currículum (2017) “valoramos, estimulamos y defendemos la práctica de las tradiciones orales, la lengua, la literatura y la cultura a la que pertenecemos, nuestra cosmovisión, saberes y conocimientos” (p. 21).

A partir de estos antecedentes, “hace falta concientizar a los padres de familia para que estimulen el aprendizaje kichwa a los estudiantes, y si los docentes estuviéramos conscientes de nuestro idioma los estudiantes salieran expertos hablando kichwa, estoy consciente de eso” (C. Gualán, comunicación personal, 30 de septiembre del 2022). Ahora como propuesta para alcanzar los objetivos para la acumulación de saberes, conocimientos y dominios en los niveles de FCAP, DDTE Y PAI, dentro del valor de la interculturalidad y bilingüismo “**...comprender, explicar y practicar la interculturalidad y reconocerla como parte imprescindible en la construcción de su identidad y de una sociedad del Buen Vivir**” (p. 30), es necesario que “en todas las asignaturas o en todas las áreas se venga impartiendo el 50/50, 50% del idioma kichwa y 50% del idioma español, solo así vamos a poder ir trabajando” (M. Japón, comunicación personal , 30 de septiembre de 2022).

Con respecto a la estabilidad de una lengua, puede durar y transmitirse durante varios siglos con el uso de formas intermedias de la lengua y prestamos (Ferguson, 1959), sin embargo, la historia nos demuestra que al final estos procesos sociolingüísticos dan lugar a nuevas lenguas (Renfrew, 1990) donde se mezclan la dominada y la dominante. En nuestro caso, la presencia del kichwa se demuestra en el abundante léxico kichwa que se usa actualmente al comunicarnos en español, en su influencia en la fonética y las formas gramaticales. El uso mínimo del kichwa en los procesos de enseñanza-aprendizaje se debe a la falta de competencias para la oralidad y para la escritura en los procesos lingüísticos dentro del aula de clases, como evidenciaron Lemay Parra (2020) en el 6° grado de la UECIB “Tupak Yupanki”, institución que se encuentra en el mismo cantón que la UECIB “ABC. Las autoras proponen ante esta problemática estrategias ludo-didácticas para el desarrollo y adquisición de la lengua, pues Chomsky postuló que el conocimiento de una lengua que posee un hablante-oyente ideal es una competencia (Pérez, 2001).

Cárdenas y Toledo (2022), en entornos kichwa y shuar-hablantes al norte del Ecuador, generaron una propuesta de fortalecimiento del kichwa, a través de la música del pueblo Otavalo para el 7° grado (DDTE),

de la UECIB “Miguel Egas Cabezas”. También, Idrovo y Guachun (2022) apostaron por el uso de música popular amazónica para la revitalización del kichwa y shuar en la UECIB “Amauta Ñampi”. Este tipo de propuestas muestra alternativas para el uso de la lengua en procesos de enseñanza-aprendizaje, pues el uso por parte de docentes y estudiantes es mínimo. Por último, Vásquez y Maigua (2020) proponen un karaoke digital de canciones infantiles dirigido a niños y niñas de 2° grado (FCAP), para el aprendizaje del kichwa.

### **Conclusiones: ¿Cómo se desmantela un sistema?**

El objetivo fundamental de este Trabajo de Integración Curricular fue determinar qué sucede con el desarrollo de las competencias comunicativas del kichwa en los procesos de enseñanza aprendizaje de los alumnos de 3°, 6° y 9° año, representativos de las tres fases del aprendizaje establecidas en el MOSEIB (FCAP, DDTE Y PAI) de la UECIB “ABC”.

El primer objetivo del proyecto determinó los porcentajes de uso reales de la lengua kichwa en la UECIB “ABC”, pues el MOSEIB, plantea altos porcentajes de tiempo de uso del kichwa en las clases, en relación a lo que en realidad sucede en contextos EIB. La observación realizada demostró el uso del kichwa durante el tiempo de clases fue el siguiente: en 3° grado, el 4% de uso dentro del aula de clases, en 6° grado, apenas se lo utilizó el 3% del tiempo de clases y en 9° grado el uso de kichwa se hizo durante, el 5% del tiempo de clases. Partiendo ello, surgen las preguntas sobre el ¿Cómo? Y ¿En qué momento?, llegaron a establecerse tiempos de uso tan mínimos de la lengua kichwa dentro de las entendemos que frente al dilema de usar kichwa o castellano en las aulas de educación básica de la UECIB “ABC”, los docentes optan por enseñar en castellano. En parte, si bien se reconocen los esfuerzos de los docentes por utilizar eventualmente la lengua, ello se enfrenta al poco o nulo interés de los estudiantes por aprender la lengua ancestral.

Como segundo objetivo, sobre los factores internos de pérdida de la lengua, es decir lo que sucede dentro del contexto escolar relacionado a las competencias comunicativas de lectura, escritura y comprensión, se identificó que todos los estudiantes de 3°, 6° y 9° años de Básica de la UECIB “ABC” presentan dificultades al realizar las pruebas diagnósticas en kichwa mientras que en castellano su desempeño mejora. Ello nos indica que los estudiantes lucen mayor riqueza de conocimientos en castellano y que ello proviene tanto de la escuela como de la comunidad y el hogar donde el castellano es el lenguaje cotidiano utilizado. A partir de esta afirmación, debería ser una exigencia para la familia, que las relaciones familia-estudiante se realicen en la lengua de la nacionalidad. Lo mismo debiera ocurrir en la comunidad. Asimismo, para la

institución debería ser importante, reconocer el nivel de manejo que tienen los estudiantes en kichwa, aquellos que ya se encuentran en la institución y quienes recién ingresan de la misma manera que lo hacen con frecuencia para asignaturas como las matemáticas con las que flexibilizan la gestión curricular para adaptar la enseñanza a los tipos de aprendizaje de los niños. También el Estado es parte importante del fortalecimiento del kichwa, pues debe generar investigaciones sobre las realidades en instituciones EIB y si estas responden a lo postulado por el MOSEIB o el Currículo de la Nacionalidad Kichwa.

Asimismo, en relación a los factores externos (contexto social y familiar del estudiante) las respuestas sobre la auto identificación y reconocimiento del estudiante dentro del contexto, establecen que la pérdida de la lengua se da porque dentro de la comunidad los estudiantes, los docentes y las personas de dicho sector se autoidentifican como indígenas hispano hablantes, porque reconocen al idioma castellano como su lengua materna. Actualmente, los estudiantes no tienen las competencias comunicativas necesarias en kichwa, por lo que es importante preguntarse, ¿Qué pueden hacer las familias que nunca han utilizado el kichwa? ¿Cómo pueden aportar a sus hijos para que puedan retomar el kichwa, aunque no como primera lengua, pero si como una L2 y parte de su identidad? Y finalmente ¿Cómo puede apoyar la familia a la escuela para fomentar el aprendizaje del kichwa y no solo el del español?

De esta manera, la pérdida del kichwa no se da únicamente en esta institución ni es, en lo fundamental, responsabilidad de la escuela. Para verificar este postulado, se realizó un análisis documental de doce tesis de estudiantes egresados de la UNAE, quienes han generado proyectos sobre la lengua kichwa en escuelas EIB de las regiones (Costa, Sierra y Amazonía). Los trabajos mostraron propuestas relacionadas a una identificación previa de la pérdida de la lengua en grados educativos específicos (1° a 7° grado). Los casos, se relacionaron directamente con el tercer objetivo del proyecto, sobre las perspectivas docentes y lo que menciona el Currículo en su apartado de perfiles de salida. La información de estas investigaciones muestra que los docentes de las diferentes instituciones no consideran que los estudiantes tengan las competencias comunicativas del kichwa, requeridas en los perfiles de salida de los niveles de FCAP, DDTE y PAI. Lo cual se relaciona directamente con los demás casos en instituciones interculturales bilingües y lo que sucede con la UECIB “ABC” sobre el incumplimiento de los perfiles de salida requeridos.

En conclusión, está cambiando el sistema donde está inmersa la lengua como uno de sus elementos fundamentales. Al cambiar el sistema, la lengua cambia. Los valores culturales, tanto los éticos como los estéticos, cambian. La lengua kichwa para mantenerse debe lograr hacerse atractiva para los individuos que la

hablan. Nuestro trabajo lleva a cuestionarnos, dentro del sistema, la tendencia creciente a que muchas familias indígenas ya no quieren que sus hijos hablen kichwa, promoviendo así un proceso en el cual el español ha tomado fuerza y ha minimizado al kichwa impulsado por actos de discriminación o de vergüenza hacia las familias que aun la usan. Esto lleva necesariamente a demandar una auto crítica a todos los que estamos involucrados en los procesos de desarrollo de la interculturalidad necesaria.

Enfrentar una situación diglósica promovida por la ausencia del kichwa en la comunidad y en las familias dada la avasallante presencia del castellano en las comunidades y su entono, exige más que didácticas activas o pedagogías alternativas: exige un proyecto político compartido con las comunidades que sea capaz de dar al kichwa un lugar de prestigio en la sociedad del conocimiento. Por eso, para evitar que el debilitamiento progresivo de las comunidades de hablantes kichwa continúe, es necesario implementar estrategias que involucren al entorno y frenen el avanzado proceso de pérdida de ambientes lingüísticos en kichwa que puedan desde afuera del entorno escolar, ayudarla para revitalizar la lengua, bajo propuestas que deberían salir de las políticas comunitarias y ser apoyadas por el Estado. Esto pudiera impulsarse con propuestas planteadas y realizadas por los movimientos indígenas y los estudiantes y egresados de la UNAE y de otras universidades que traten sobre educación intercultural bilingüe. Es tiempo de valorar lo hecho, desechar lo que no funciona e innovar en lo que puede funcionar.

### **Recomendaciones**

La escuela se está convirtiendo en el último reducto de las lenguas originarias gracias a la presión política de los movimientos indígenas hacia el aparato de Estado para mantener el MOSEIB vigente y al esfuerzo limitado, que realizan los docentes hispano hablantes para trabajar con la lengua originaria desde los escasos recursos con los que cuentan. Lo poco que conocen del kichwa los estudiantes de “ABC” (y seguramente de otras escuelas UECIB) lo han aprendido en sus clases escolares. Sin embargo, mientras el contexto sea diglósico y no promueva el uso creativo de la lengua ancestral en el seno de la familia y en los contextos más prestigiosos como los rituales, las reuniones comunitarias, las asambleas en las escuelas, los mercados y las iglesias, por solo citar algunos, el aprendizaje y uso del kichwa va a verse crecientemente comprometido.

La complejidad del problema indica que su solución es igualmente compleja. Consideramos que las escuelas y sus procesos de enseñanza aprendizaje se rigen, a través de la calidad que otorgan los docentes y

los aportes que brindan la familia y sus comunidades. Es necesario mejorar el perfil lingüístico de los docentes de EIB, así como su claridad política y ciudadana de manera que entiendan que el problema del uso de la lengua no es un tema meramente lingüístico o pedagógico, aunque también lo es. Que ello requiere de la convicción comunitaria de que el uso y la vigencia de la lengua originaria es una ventaja comparativa que los enriquece. Para ello, es necesario presionar gradualmente para que los docentes fortalezcan el uso de la lengua originaria en los procesos de enseñanza aprendizaje de todas las asignaturas así integradas estén y no solo en algunas horas de la materia de Lengua y Literatura de la Nacionalidad Kichwa.

Para entender el problema hay que pasar de los análisis casuísticos a los análisis sistémicos. La pérdida de los idiomas originarios es un problema sistémico y como tal debe ser tratado. Para ello es necesario identificar los elementos que presionan hacia el abandono de la lengua y los elementos sistémicos que aun actúan para favorecer su fortalecimiento. Solo así tendrán sentido los esfuerzos por generar para la lengua kichwa ordenamiento y administración curricular, currículos integrados, didácticas activas y pedagogías innovadoras. De lo contrario, estos esfuerzos solo servirán para disminuir el dolor progresivo de la pérdida.

En consecuencia, no se trata de decretar imposibles, sino de crear las condiciones políticas, antropológicas, sociológicas y pedagógicas para que las escuelas se conviertan en un aparato eficaz que acompañe a las comunidades en el esfuerzo por mantener la vigencia de sus lenguas originarias.

## Referencias

- Abreu Alvarado Y., Barrera Jiménez A., Breijo Worosz T. y Bonilla Vichot I. (2018). El proceso de enseñanza-aprendizaje de los Estudios Lingüísticos: su impacto en la motivación hacia el estudio de la lengua. *MENDIVE*, 16(4), 610-623. <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1462>
- Almeida I., De Diago M., Haidar J., Jara F., Moya R., Pereira J. y Rivas R. (1979). *Lengua y Cultura en el Ecuador*. Instituto Otavaleño de Antropología
- Bautista, J. y Lima, K. (2021). *Reconquistando espacios de prestigio: el kichwa para la enseñanza de las áreas integradas*. [Trabajo de Integración Curricular, Universidad Nacional de Educación]. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/2001>
- Bonilla Castro E. y Rodríguez Sehk, P. (1995). *Más allá del dilema de los métodos. La Investigación en las ciencias sociales*. Ediciones Uniandes.
- Cárdenas, C. y Toledo, M. (2022). *Música de Otavalo como estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la lengua Kichwa en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “Miguel Egas Cabeza”*. [Trabajo de Integración Curricular, Universidad Nacional de Educación]. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/2650>
- Carriazo, M. (2016). Aprender y enseñar castellano a niños de lengua materna kichwa. *Mamakuna: Revista de divulgación de experiencias pedagógicas*, (3), 64-71. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8380377>
- Cerrón Palomino, R. (1987). Unidad y diferenciación lingüística en el mundo andino: *Lexis*, 11(1), 71-104.
- Cevallos, L. (2019). *Estrategias didácticas para el aprendizaje activo de la lengua kichwa con estudiantes de 6to grado de EGB de la UECIB Mushuk Rimak*. [Trabajo de Integración Curricular, Universidad Nacional de Educación]. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/1149>
- Chireac S. y Guerrero Jiménez G. (2021). Valor del respeto por la lengua y cultura kichwa: concepto del Sumak Kawsay. *Alteridad*, 16(2), 275-289. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467767722009>

- Colomé Medina J. y Fernández Fernández A. (2017). El contexto sociocultural en la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna. *Atenas*, 1(37). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055147010>
- Constitución de la República del Ecuador (2008).
- Conejo Arellano A. (2008). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. *Comunicación y Sociedad*, 69-81. <https://revistas.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/2.2008.04/797>
- Conejo Arellano A. (2018). *Kuri-Shimi. Kichwa funcional activo para hispano y kichwa hablantes*. Ministerio de Educación del Ecuador.
- D'aubeterre Alvarado, L. (2019). Valoración estética y vergüenza étnica: estudio psicosocial comparativo entre estudiantes universitarios (Ecuador-Venezuela). *Espacio Abierto*, 28(3), 173-206. <https://www.redalyc.org/journal/122/12264369009/html/>
- Delgado Gutiérrez J. (2005). El análisis sistémico y su proyección multidisciplinar. *Encuentros multidisciplinares*, 7(20), 40-50. <http://hdl.handle.net/10486/679985>
- Díaz, L., Torruco, U. Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Elsevier*, 2(7), 162-167. <http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n7/v2n7a9.pdf>
- Dobson, A., Pérez, M. y Johnstone, R. (2010). *Programa de Educación Bilingüe en España. Informe de evaluación*. Ministerio de Educación; British Council. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/66486?locale-attribute=gl>
- Fajardo Salinas D. (2011). Educación intercultural bilingüe en Latinoamérica: un breve estado de la cuestión. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 9(2), 15-29. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74522594002>
- Ferguson, Ch. A. (1959) Diglossia, *WORD*, 15:2, 325-340. <https://doi.org/10.1080/00437956.1959.11659702>

- Gonzalbo, Aizpuru P. (1990). *Historia de la educación en la época colonial. El mundo indígena*.
- Guerrero, D. y Piña, M. (2022). *Estrategias didácticas y lúdicas para el aprendizaje activo de la lengua kichwa en estudiantes de quinto grado de la UECIB "ABC"*. [Trabajo de Integración Curricular, Universidad Nacional de Educación]. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/2654>
- Haboud M. (1998). *Kichwa y castellano en los Andes ecuatorianos: los efectos de un contacto prolongado*. Ediciones Abya Yala.
- Hernández Sampieri R. y Mendoza Torres C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-HILL Education.
- Idrovo, L. y Guanchun, E. (2022). *Música popular amazónica como estrategia didáctica para la revitalización de las lenguas kichwa y shuar en el quinto grado de la UECIB "Amauta Ñampi"*. [Trabajo de Integración Curricular, Universidad Nacional de Educación]. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/2658>
- Kowiii Maldonado W. (2013). *(In)visibilización del kichwa: Políticas lingüísticas en el Ecuador*. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Lema, S. y Parra, L. (2020). *Estrategias ludo-didácticas para el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas de la lengua kichwa en los niños de 6to año de educación general básica de la UECIB "Tupak Yupanki"*. [Trabajo de Integración Curricular, Universidad Nacional de Educación]. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/1853>
- Maldonado, V. (2018). *Seamos rescatistas de la lengua kichwa*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Educación]. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/712>
- Mansutti Rodriguez, A. (2020) Antropología y Educación: cruces conceptuales. En: *Antropología para la Educación: Itinerarios epistemológicos y derivas interdisciplinarias*. L. d'Aubeterre, (Comp), pp. 7-29. Chuquipata, Azogues, Editorial UNAE.
- Marrero León E. (2013). Transculturación y estudios culturales. Breve aproximación al pensamiento de Fernando Ortiz. *Tabula Rasa*, (19), 101-117. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39630036005>

- Meadows, D. H. (2008) *Thinking in systems. A primer*. Londres, Earthscan
- Ministerio de Educación del Ecuador (2017). *Curriculum Intercultural Bilingüe de la Nacionalidad Kichwa*.
- Monroy, A. y Sarango, M. (2019). *Narrativas populares, fiestas y gastronomía de Engabao para la enseñanza-aprendizaje de la lengua kichwa*. [Trabajo de Integración Curricular, Universidad Nacional de Educación]. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/1144>
- Montaluisa, L. (2018). *La estandarización ortográfica del kichwa ecuatoriano: consideraciones históricas, dialectológicas y sociolingüísticas*. San Miguel: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Moya, R. (1998). Reformas educativas e interculturalidad en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (17), 105-187. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1105/2090>
- Moya, R (2005). “Formación de Maestros e Interculturalidad”, en *Formación Docente y Educación Intercultural Bilingüe en América Latina*, (comp.), Nicole Nucinkis y Luis Enrique López, CD-ROM, Bolivia: Ministerio de Educación de Bolivia y Cooperación Técnica Alemana (GTZ).
- Mulet Osorio E., Toledo González M. y Cruz Torres W. (2007). El aprendizaje de la Lengua Materna: un proceso comunicativo. *Luz*, 6(2), 1-6. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=589165885007>
- Ostrovsky G. (2007). *Cómo construir competencias en los niños y desarrollar su talento: para padres y educadores*. Círculo Latino Austral.
- Pantoja Vallejo A. y Blanco López E. (2011). Aprendizaje cooperativo y heurístico en la red internacional e-Culturas. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(4), 39-52. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201022649004>
- Pauta, C. y Zhau, M. (2020). *Guía didáctica para desarrollar las competencias comunicativas del idioma kichwa en estudiantes de tercer año de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “Tupak Yupanki”*. [Trabajo de Integración Curricular, Universidad Nacional de Educación]. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/1857>



Pazmiño, C. y Granizo, D. (2019). *Ayllu kichwa: un modelo didáctico de aprendizaje de la lengua kichwa en comunidad*. [Trabajo de Integración Curricular, Universidad Nacional de Educación]. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/1148>

Pérez Grajales H. (2001). *Lenguajes verbales y no verbales*. Colección Aula Abierta

Quevedo Palomo I. y Quevedo Palomo I. (2008). El dominio de la lengua materna, una necesidad para el aprendizaje de la lengua inglesa. *EduSol*, 8(23), 60-64. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475748662007>

Rekalde I., Vizcarra M. y Macazaga A. (2014). La Observación Como Estrategia De Investigación Para Construir Contextos De Aprendizaje Y Fomentar Procesos Participativos. *Educación XXI*, 17(1), 201-220. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70629509009>

Renfrew, C (1989) Models of change in language and archaeology. En: *Transactions of the philological Society*, Vol. 87 (2): 103-155.

Renfrew, C (1990) *L'enigme indo-européenne. Archaeology and langage*. Paris, Flammarion

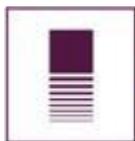
Saeteros, S. y Zhangui, L. (2021). *Ordenamiento curricular, lúdica y trabajo colaborativo como instrumentos para el desarrollo de competencias comunicativas en kichwa, en estudiantes de educación básica*. [Trabajo de Integración Curricular, Universidad Nacional de Educación]. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/1958>

Salgado V. (2020). *Dolores Cacuango, Mama Dulu en la memoria oral de su pueblo*. Ediciones Fausto Reinoso.

Secretaria de Educación Intercultural Bilingüe (2013). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*, Quito, MINEDUC.

Sosa de la Cruz C., Diaz Chieng L., Rodríguez Pérez I. y Heredia Duverge R. (2011). El desarrollo de la ciencia lingüística: necesidad social para la enseñanza de la lengua materna. *Revista Información Científica*, 70(2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551757297020>

- Stake R. (1995). *Investigación con estudios de caso*. Ediciones Morata, S.L
- Vázquez, W. y Maigua, G. (2020). *Canciones infantiles con pertinencia cultural: una estrategia didáctica activa para la enseñanza-aprendizaje del Kichwa con alumnos de 2do año de EGB de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe "Suscal"*. [Trabajo de Integración Curricular, Universidad Nacional de Educación]. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/1855>
- Walsh C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, 24, 39-50.
- Wardhaug, R. (2021) *An introduction of sociolinguistics*. Londres, Willey and Blackwell.
- Yanez Cossío C. (2007). *Léxico ampliado Kichwa - Español, Español-Kichwa*. Abya-Yala.
- Yilorm Y. (2016). Proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa en escuelas públicas chilenas: ¿Producción o reproducción? *Estudios Pedagógicos*, 42, 103-116. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173549199009>



## ANEXOS

Anexo 1.

Matriz de observación 3° de básica.

Parámetros a calificar									
Prestigio Tiempo			Adquisición Actor educativo	Función Asignatura:	Función Asignatura según el horario:	Herencia literaria Materiales:	Espacio de aprendizaje:	Contenido	
Horas	Min	Seg						Observaciones	
8:07	1		Docente	Literatura	C.S – C. N	Pizarra	Aula de clases	- Canto	
8:09		2	Docente	Literatura	C.S – C. N	Pizarra	Aula de clases	-Ejemplos de palabras bisílabas en kichwa	
8:10	2		Docente	Literatura	C.S – C. N	Pizarra	Aula de clases		
8:26		30	Docente	Literatura	C.S – C. N	Pizarra	Aula de clases		
8:27		30	Docente	Literatura	C.S – C. N	Pizarra	Aula de clases		
8:29		3	Docente	Matemática	C.S – C. N	Pizarra	Aula de clases	Ordenes en kichwa	
8:30	1		Docente	Matemática	C.S – C. N	Pizarra	Aula de clases	Ejemplo: <i>kutin</i>	
8:34		2	Docente	Matemática	C.S – C. N	Pizarra	Aula de clases		
8:41	6		Docente	Matemática	C.S – C. N	Pizarra	Aula de clases		
8:59	5		Docente	Matemática	C.S – C. N	Pizarra	Aula de clases		
9:04			Docente	Dibujo	M.	Pizarra	Aula de clases		
11:05			Docente	Música	L.L.N	Pizarra	Aula de clases		
	16	7	TOTAL, DE TIEMPO DE USO DEL KICHWA						

Matrices de observación de los diferentes niveles:

<https://drive.google.com/drive/folders/1zIqCpLK1EZ7gIyyafoHIZKEK6oj3X2yJ?usp=sharing>



Anexo

Entrevista a docentes y autoridades

Categorías	Subcategorías	Preguntas
Educación intercultural Bilingüe	<ul style="list-style-type: none"> <li>Definición de educación intercultural bilingüe</li> <li>Perfiles de salida</li> </ul>	<p>1. ¿Para usted que significa Educación Intercultural Bilingüe?</p> <p>2. ¿Cree usted que los docentes en la UECIB “ABC” reconocen el contexto lingüístico del estudiante para comenzar con el proceso de enseñanza del kichwa?</p> <p>3. ¿Cuál son las competencias comunicativas que los estudiantes deben tener al culminar su proceso de formación, ya que el currículo en el apartado de Lengua y Literatura menciona que debe existir aprendizajes y un tratamiento de la lengua?</p> <p>4. ¿Considera usted que los estudiantes al culminar la educación básica intercultural bilingüe, adquieren las competencias lingüísticas necesarias para comunicarse verbalmente y por escrito en la lengua kichwa, como primera o segunda lengua?</p>
Competencias comunicativas del kichwa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bilingüismo</li> <li>Competencias de habla y de la escritura.</li> <li>Factores para la pérdida de las competencias comunicativas del kichwa</li> </ul>	<p>5. ¿Considera usted que existe un bilingüismo dentro la institución? ¿Por qué?</p> <p>6. ¿Cree usted que los estudiantes y docentes dentro de la institución cumplen con los porcentajes de uso del kichwa dentro de las aulas, propuestos en el MOSEIB? ¿Por qué?</p> <p>7. ¿Cuáles considera usted que han sido los factores que han influido para que se presente una pérdida de la lengua de la nacionalidad? ¿Por qué?</p> <p>8. ¿Qué cree usted que podría hacerse en el contexto familiar para desarrollar el uso de la lengua kichwa en los estudiantes?</p>



		9. ¿Cree usted que para los estudiantes es importante hablar el kichwa?
Políticas educativas	<ul style="list-style-type: none"><li>• Recomendaciones a nivel de políticas educativas</li><li>• Recomendaciones a nivel institucional</li></ul>	<p>10. ¿Qué cree usted que se podría hacer desde organismos del Estado y del SEIB para revitalizar el uso del kichwa?</p> <p>11. ¿Qué cree usted que se podría hacer en la institución para evitar la pérdida del kichwa?</p> <p>12. ¿Cómo aporta la realización de planes curriculares institucionales en relación a la revitalización de la lengua kichwa?</p>

Anexo 4.

Análisis documental de trabajos en Kichwa, egresados UNAE.

<b>Título del trabajo</b>	<b>Resultados en relación a los porcentajes de uso del kichwa según el MOSEIB</b>	<b>Contexto áulico ¿Cómo es el aula?</b>	<b>Resultados en relación al contexto familiar y uso de la lengua</b>	<b>Resultados en relación al kichwa como primera lengua o segunda lengua</b>	<b>Resultados en relación a percepciones docentes sobre pérdida del kichwa</b>	<b>Resultados en donde se mencionen competencias comunicativas</b>	<b>Resultados que afirmen que existen una pérdida del kichwa</b>
Seamos rescatistas de la lengua kichwa			Los estudiantes no querían participar en las dramatizaciones, pues sentían vergüenza de hablar en la lengua, pues no la sentían como suya, debido a que no habían escuchado esta lengua en su contexto.				
Ayllu kichwa: un modelo didáctico de aprendizaje de la lengua kichwa en comunidad		El kichwa se imparte en el aula como segunda lengua y como materia escolar. Debido a que hay la Materia de Lengua y Literatura de la Nacionalidad, se maneja de					La mayoría de la población se auto identifican como indígenas Kichwa del pueblo Saraguro. No obstante, este pueblo tiene graves retrocesos lingüísticos.

**Información completa:**

<https://drive.google.com/drive/folders/1zIqCpLK1EZ7gIyyafoHIZKEK6oj3X2yJ?usp=sharing>



**UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE  
EDUCACIÓN**



**UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE  
EDUCACIÓN**

**DECLARATORIA DE PROPIEDAD INTELECTUAL Y CESIÓN DE DERECHOS DE PUBLICACIÓN  
DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR  
DIRECCIONES DE CARRERAS DE GRADO PRESENCIALES - DIRECCIÓN DE BIBLIOTECA**

---

Yo, Anabel Sabrina Molina Astudillo portador de la cedula de ciudadanía nro. 1751179415, estudiante de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua Kichwa en el marco establecido en el artículo 13, literal b) del Reglamento de Titulación de las Carreras de Grado de la Universidad Nacional de Educación, declaro:

Que, todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en el trabajo de Integración curricular denominada Los límites del MOSEIB: Competencias comunicativas del kichwa en los procesos de enseñanza aprendizaje en EIB, son de exclusiva responsabilidad del suscriptor de la presente declaración, de conformidad con el artículo 114 del Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación, por lo que otorgo y reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación - UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra con fines académicos, además declaro que en el desarrollo de mi Trabajo de Integración Curricular se han realizado citas, referencias, y extractos de otros autores, mismos que no me tribuyo su autoría.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación - UNAE, la utilización de los datos e información que forme parte del contenido del Trabajo de Integración Curricular que se encuentren disponibles en base de datos o repositorios y otras formas de almacenamiento, en el marco establecido en el artículo 141 Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación.

De igual manera, concedo a la Universidad Nacional de Educación - UNAE, la autorización para la publicación de Trabajo de Integración Curricular denominado Los límites del MOSEIB: Competencias comunicativas del kichwa en los procesos de enseñanza aprendizaje en EIB, en el repositorio institucional y la entrega de este al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor, como lo establece el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Ratifico con mi suscripción la presente declaración, en todo su contenido.

Azogues, 08 de marzo de 2023

  
\_\_\_\_\_  
Anabel Sabrina Molina Astudillo  
C.I.: 1751179415



**UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE  
EDUCACIÓN**



**UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE  
EDUCACIÓN**

**DECLARATORIA DE PROPIEDAD INTELECTUAL Y CESIÓN DE DERECHOS DE PUBLICACIÓN  
DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR  
DIRECCIONES DE CARRERAS DE GRADO PRESENCIALES - DIRECCIÓN DE BIBLIOTECA**

---

Yo, Kimberly Dayana Tacuri Cabrera portador de la cedula de ciudadanía nro. 010763313-3, estudiante de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua Kichwa en el marco establecido en el artículo 13, literal b) del Reglamento de Titulación de las Carreras de Grado de la Universidad Nacional de Educación, declaro:

Que, todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en el trabajo de Integración curricular denominada Los límites del MOSEIB: Competencias comunicativas del kichwa en los procesos de enseñanza aprendizaje en EIB, son de exclusiva responsabilidad del suscribiente de la presente declaración, de conformidad con el artículo 114 del Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación, por lo que otorgo y reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación - UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra con fines académicos, además declaro que en el desarrollo de mi Trabajo de Integración Curricular se han realizado citas, referencias, y extractos de otros autores, mismos que no me tribuyo su autoría.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación - UNAE, la utilización de los datos e información que forme parte del contenido del Trabajo de Integración Curricular que se encuentren disponibles en base de datos o repositorios y otras formas de almacenamiento, en el marco establecido en el artículo 141 Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación.

De igual manera, concedo a la Universidad Nacional de Educación - UNAE, la autorización para la publicación de Trabajo de Integración Curricular denominado Los límites del MOSEIB: Competencias comunicativas del kichwa en los procesos de enseñanza aprendizaje en EIB, en el repositorio institucional y la entrega de este al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor, como lo establece el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Ratifico con mi suscripción la presente declaración, en todo su contenido.

Azogues, 08 de marzo de 2023

Kimberly Dayana Tacuri Cabrera  
C.I.: 010763313-3



**UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE  
EDUCACIÓN**



**UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE  
EDUCACIÓN**

**CERTIFICACIÓN DEL TUTOR PARA  
TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR  
DIRECCIONES DE CARRERA DE GRADO PRESENCIALES**

---

Carrera de: Educación Intercultural Bilingüe

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua Kichwa

Yo, Alexander Antonio Mansutti Rodriguez, tutor del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial denominado "Los límites del MOSEIB: Competencias comunicativas del kichwa en los procesos de enseñanza aprendizaje en EIB" perteneciente a los estudiantes: Anabel Sabrina Molina Astudillo con C.I.1751179415, Kimberly Dayana Tacuri Cabrera con C.I.010763313-3. Doy fe de haber guiado y aprobado el Trabajo de Integración Curricular. También informo que el trabajo fue revisado con la herramienta de prevención de plagio donde reportó el 1 % de coincidencia en fuentes de internet, apegándose a la normativa académica vigente de la Universidad.

Azogues, 08 de marzo de 2023



**ALEXANDER ANTONIO  
MANSUTTI RODRIGUEZ**

Alexander Antonio Mansutti Rodriguez

C.I: 0151579091



**UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE  
EDUCACIÓN**