



UNAE

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Carrera de:

Educación Intercultural Bilingüe

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua Kichua

Ayllu kichwa: un modelo didáctico de aprendizaje de la lengua kichwa en comunidad

Trabajo de titulación previo a la obtención del título
de Licenciado en Ciencias de la Educación
Intercultural

Autores:

Carlos Eddy Pazmiño Aguilar

CI: 092608989-7

Danilo Xavier Granizo Jaramillo

CI: 172100641-7

Tutor:

PhD Jennifer Paola Umaña Serrato

CI: 015195612-5

Azogues, Ecuador

19-agosto-2019



El objetivo de este trabajo consiste en la elaboración de un modelo de enseñanza del kichwa que contemple tanto contenidos, niveles y criterios de evaluación que permita su enseñanza en contextos donde el kichwa ya no es la lengua materna de los estudiantes, como es el caso del CECIB “Juan peñañiel”, en la que no existen lineamientos pedagógicos y curriculares para su enseñanza como segunda lengua. Para esto, se delimitó el panorama sociolingüístico de la comunidad, la cual puso en evidencia un marcado retroceso de la lengua en los espacios comunitarios, ya que el castellano es la lengua de uso cotidiano, sin embargo, varios padres tienen conocimiento de la lengua kichwa, pero no la usan. Con base a teorías y metodologías de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, se elaboró un modelo de enseñanza que integra a padres de familia y espacios comunitarios, con el fin de potencializar el uso del kichwa dentro de la comunidad, creando situaciones comunicativas reales y simuladas. Esto fue aplicado en el aula multigrado que comprende Inicial 1 Y 2 y el primer grado constituidos por 19 estudiantes, desde el 29 de abril al 7 de junio del 2019. Los resultados obtenidos a través de la aplicación de listas de cotejo y guías de observación, demostraron que las actividades propuestas generaron mayor facilidad de interiorización de los contenidos propuestos gracias a la práctica activa y funcional dentro de los espacios escolares y comunitarios.

Palabras claves: Enseñanza del kichwa. Segunda lengua. Retroceso lingüístico. situaciones comunicativas.

The objective of this work is the elaboration of a Kichwa teaching model that contemplates both content, levels and evaluation items that allow its teaching in contexts where Kichwa is no longer the students' mother tongue, as is the case of CECIB "Juan Peñafiel", in which there are no pedagogical and curricular guidelines for teaching as a second language. For this, the sociolinguistic panorama of the community was delimited, which highlighted a marked setback of the language in community spaces, since Spanish is the language of everyday use, however, several parents know the Kichwa language, but they don't use it. Based on theories and methodologies of teaching and learning of second languages, a teaching model was developed that integrates parents and community spaces, to potentiate the use of kichwa within the community, creating real and simulated communicative situations. This was applied in the multi-grade classroom comprising Initial 1 and 2 and the first grade consisting of 19 students, from April 29 to June 7, 2019. The results obtained through the application of checklists and observation guides demonstrated that the proposed activities generated greater ease of internalization of the proposed contents thanks to the active and functional practice within the school and community spaces.

Keywords: Kichwa teaching. Second Language. Linguistic backwardness. Communicative situations.

Índice

INTRODUCCIÓN	6
PUKA CRUZ: UNA MUESTRA DEL RETROCESO DEL KICHWA EN EL ECUADOR.....	11
Breve recorrido histórico.....	11
Origen.....	11
Etapas de expansión.....	12
Pre-Inca.....	12
Durante el Imperio Inca	12
Durante la instauración de las instituciones Coloniales	13
Inicios del retroceso	14
Herencia colonial de las políticas lingüísticas en la nueva República del Ecuador.....	15
Situación del kichwa en la actualidad	20
La comunidad de Puka Cruz	24
ENSEÑANZA DEL KICHWA EN CONTEXTOS DE RETROCESO LINGÜÍSTICO.....	30
Antecedentes de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador	30
Normativa legal respecto a enseñanza de lenguas indígenas.....	31
Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)	33
Currículo de Educación Intercultural Bilingüe de la nacionalidad Kichwa	35
El docente en EIB.....	37
CECIB “Juan Peñafiel”.....	39
AYLLU KICHWA:	47
PROPUESTA DE ENSEÑANZA DEL KICHWA COMO L2.....	47
Objetivos:.....	47
General.....	47
Específicos.....	47
Fundamentación teórica de la propuesta.....	47
Teorías de adquisición y aprendizaje de segundas lenguas.....	47
Métodos de enseñanza de segundas lenguas	52
Competencias lingüísticas y Comunicativas	54
Marco de referencias de enseñanza de lenguas	54
Marco de referencia para la enseñanza del kichwa	57
Criterios de evaluación	59
Actores y responsabilidades	62
Espacios escolares y comunitarios:.....	63

Aplicación en el aula multigrado (inicial 1 y 2, Primero).....	63
Sistema de conocimientos	63
Los ciclos vivenciales.....	64
PLANIFICACIÓN DE LA GUÍA DE APRENDIZAJE INTEGRADO	66
<i>Planificación 2</i>	68
<i>Planificación 3</i>	70
<i>Planificación 4:</i>	71
La evaluación de la aplicación de la propuesta en los estudiantes	73
Lista de cotejo:	82
Evaluación final.....	90
Valoración:	90
Taller 1 crítico-reflexivo: FODA del idioma <i>kichwa</i> dentro de la comunidad.....	91
TALLER 2 CRÍTICO-REFLEXIVO: EL KICHWA (reflexionar el problema)	95
TALLER 3 CRÍTICO-REFLEXIVO: incentivo a padres de familia para aprender <i>kichwa</i>.	99
CONSIDERACIONES FINALES	103
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
ANEXOS	111
ANEXO 1: Cuestionario dirigido a los estudiantes del CECIB “Juan Peñafiel”	111
Anexo 2: Encuesta dirigida a docentes de Kichwa.	113
Anexo 3: Encuesta dirigida a padres de familia.	114
ANEXO 4: Listado de estudiantes de Inicial 1 y 2 y primer año	116

“Cuando una lengua muere se lleva con ella muchas otras cosas: conocimientos únicos acerca del planeta y sus criaturas, un tesoro de mitos y poesía y una ventana que nos puede ayudar a descifrar el funcionamiento de la mente humana”

Russ Rymer

INTRODUCCIÓN

El presente proyecto tiene por objetivo elaborar un modelo de enseñanza del kichwa como segunda lengua¹, 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 Peñafiel”.

La lengua kichwa presenta un marcado retroceso de su uso en los principales ámbitos de la sociedad ecuatoriana y ha sido relegada, en la mayoría de los casos, dentro de las comunidades a usos intrafamiliares, incluso, en ellas hay niños que hablan el castellano y los jóvenes utilizan esta lengua en la cotidianeidad (Cachimuel, 2005, en UNICEF, 2009). Respecto a esto, el Atlas de las Lenguas del Mundo en Peligro de la UNESCO (2010), afirma que el kichwa se encuentra en peligro de desaparición. Para hacer esta afirmación, el Atlas utiliza como criterio la interrupción de la transmisión familiar de la lengua, es decir, que muchos niños y niñas ya no adquieren la lengua kichwa como L1 dentro de sus familias.

Si bien, la lengua es una herramienta de comunicación, su importancia va más allá del acto de hablar en sí: está ligada a un conjunto de conocimientos, saberes, valores, costumbres, tradiciones que particularizan la identidad de sus hablantes, en otras palabras, “cada lengua representa la sabiduría cultural única de un pueblo” (Gómez y Jarrín, s.f., p. 2). Por tanto, la preocupación por el retroceso del kichwa radica en la desaparición de la diversidad cultural del país, de otras formas de ver, comprender y relacionarse con el mundo, lo que, a su vez, permite dar miradas complementarias para la solución de problemas globales, entendiendo la diversidad como un plus y no como un problema.

Sin embargo, desde la instauración de la nueva República del Ecuador, se ha tratado de “forjar la unidad nacional” (Rodríguez, 2017, p. 31) en la cual tenía que imponerse una sola cultura y una sola lengua, el castellano, en detrimento de los pueblos que tenían culturas y lenguas propias, entre ellos el kichwa, que habitaban allí antes

¹ Se entiende por segunda lengua a cualquier idioma que se aprende luego de la lengua materna. Su presencia está enmarcada en contextos sociolingüísticos en que existen dos lenguas, o más, que tienen espacios y funciones específicas distintas que el sujeto aprende después de adquirir su lengua materna. (Pando, 2014).

de la imposición del nuevo Estado-Nación. Esta situación da cuenta de que la diversidad cultural era vista como impedimento para el desarrollo del país.

Gracias a los procesos de resistencia frente² al sistema estatal, se han visibilizado las voces de la realidad plurinacional del país. Los procesos de lucha de los pueblos originarios, a fin de lograr una participación equitativa dentro del Estado Nación Ecuatoriano se han conducido, entre algunos aspectos, al acceso a la tierra, la reforma agraria, y la educación en los propios idiomas vernáculos.

En lo referente a educación, la historia da cuenta de los procesos educativos llevados en Cayambe, con Mama Dolores Cacuangó (1940 -1963) donde trabajaron maestros indígenas empleando la lengua materna³ para la enseñanza, las Escuelas Indígenas de Simiatug (1970), entre otras, marcando la necesidad de establecer un proceso educativo propio, donde se recojan lógicas de comprensión del mundo de los pueblos ancestrales. A partir de esas experiencias, el Estado Ecuatoriano, en 1982, promulgó “Oficializar la educación bilingüe bicultural, estableciendo en las zonas de predominante población indígena planteles primarios y medios donde se imparta instrucción en los idiomas kichwa y castellano o su lengua vernácula” (Moya, como se citó en Krainer, 1996, p. 33), hito importante dentro de la oficialidad del Estado que reconoce una de las demandas planteadas dentro de las luchas sociales indígenas. Ya para 1988, se institucionaliza la Educación Intercultural Bilingüe en el país con la creación de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe (DINEIB) a cargo del Ministerio de Educación y Cultura, encargado de desarrollar un currículo que se ajuste a las necesidades de la población indígena⁴. Con todas esas experiencias se crea, para el año 1993, el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (de aquí en adelante MOSEIB) como alternativa al sistema educativo tradicional.

El MOSEIB establece la ruta a seguir de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Ecuador, teniendo entre sus fines “fortalecer la identidad cultural, las lenguas y la organización de los pueblos y nacionalidades” (MOSEIB, 2013, p. 29). Sobre el fortalecimiento de las lenguas, establece como principio de la EIB el uso de las lenguas de las nacionalidades “como lengua principal de educación y el castellano tiene rol de segunda lengua y lengua de relación intercultural” (ibídem, p. 28). Para ello, se establece un esquema variable y progresivo de uso

² Entre otras luchas de resistencias frente al sistema estatal tenemos el Levantamiento de Cacha en 1871 con Daquilema a la cabeza, el levantamiento de Cayambe en 1930 con Mama Dolores y el levantamiento del Inti Raymi en 1990 con Luis Macas como líder, siendo los más importantes que fueron cambiando el panorama social y político del Ecuador en relación a los pueblos indígenas.

³ Se entiende como lengua materna a aquella que adquiere de manera natural un niño en sus primeros años de vida por medio de la interacción dentro de su núcleo familiar. La transmisión de la lengua materna no se limita sólo a la madre como su nombre supone, esta puede ser transmitida también, tanto por padres como por “cualquier persona con la que tiene contacto en la etapa inicial de su vida” (Alfaro, 1957, en Pando, 2014, p. 6).

⁴ La población afro y montubia no costó dentro de la planificación de los currículos. Recién el 2017 se promueve la creación de instituciones guardianas de los saberes Afro a través del acuerdo ministerial 0075.

del tiempo en aula de ambas lenguas. El objetivo de esta distribución es la preservación y el desarrollo de la lengua ancestral como atributo indispensable para mantener la integralidad de las culturas indígenas.

Este esquema de desarrollo progresivo de competencias del MOSEIB se expresa en la publicación de los Currículos Interculturales Bilingües (CNIB), donde se da un tratamiento a la lengua indígena como lengua de instrucción, en los que se identifican dos contextos: “En cuanto a lo lingüístico encontramos dos contextos, el monolingüismo en lengua de la nacionalidad, y el contexto bilingüe: lengua indígena-castellano” (CNIB, 2017, p).

Aunque, como vimos anteriormente, el kichwa en muchos casos, no es hablado por la mayoría de los niños en edad escolar, lo que deviene en problemas de enseñanza de la misma al no existir herramientas educativas para su tratamiento en contextos donde la lengua ya no es la materna de los estudiantes. Respecto a esto, el CNIB de la nacionalidad kichwa indica de manera somera que,

para el aprendizaje de la lengua indígena dependerán del contexto lingüístico, es decir, se puede aprender como primera lengua o como segunda lengua. Los centros educativos identificarán inicialmente su contexto lingüístico para proceder a los procesos de enseñanza aprendizaje de la lengua indígena. (CNIB, 2017, p. 32)

A pesar de ello, dentro de este no se especifica con qué insumos llevar a cabo el aprendizaje del kichwa como segunda lengua.

Precisamente, es esta realidad la que encontramos en la comunidad de Puka Cruz. Allí, el uso del kichwa en los niños en edad escolar es bajo, pues en general éstos no han sido socializados en su infancia en la lengua kichwa. Conjuntamente, se evidencia preponderancia en el uso del castellano en la comunidad y en las comunidades vecinas, a pesar de que existen varios padres y abuelos de los estudiantes de la comunidad que saben la lengua, aunque su uso es esporádico.

Como resultado de esta situación, los profesores deben estructurar contenidos y estrategias de enseñanza como segunda lengua. No obstante, basándonos en lo observado durante dos periodos de prácticas en el CECIB “Juan Peñafiel”, la enseñanza del kichwa se centra en la gramática y vocabulario sin darle un sentido práctico a su aprendizaje, utilizando principalmente recursos tradicionales como el pizarrón para sus clases. No se toma en cuenta que, lo más importante en el desarrollo de cualquier lengua, ya sea materna o segunda, según diversas teorías de adquisición y aprendizaje de lenguas (Teoría sociocultural, Teoría social del aprendizaje de lenguas) son las actividades de interrelación con su realidad.

A partir de lo anterior, surgen los interrogantes: ¿Cómo elaborar estrategias de enseñanza del kichwa como segunda lengua que involucre a los padres kichwahablantes? y ¿de qué manera se pueden crear espacios de uso comunitarios que permitan desarrollar competencias comunicativas básicas en los estudiantes del CECIB Juan Peñafiel?

Uno de los principales problemas para la adquisición de la lengua kichwa es la falta de espacios sociales de uso que permitan a los niños involucrarse y relacionarse desde temprana edad con la lengua de su nacionalidad. Si bien, la escuela por sí sola no puede formar hablantes de una lengua en retroceso (López, 2015), ésta puede ser una instancia para construir espacios de uso y restablecimiento de la transmisión familiar de la lengua, mediante metodologías y estrategias, a través de un modelo estructurado de enseñanza de la lengua acorde a su contexto sociolingüístico. Además, incluir a familiares que sepan la lengua en actividades de uso simuladas y/o reales, ayuda a crear espacios de uso fuera de la escuela y dentro del hogar: primer paso para crear otros espacios de uso social.

La práctica educativa que se realiza actualmente en muchos países del mundo, incluyendo al Ecuador, se restringe sólo a espacios escolares, pensando que la educación es “competencia exclusiva del centro educativo” (Cejas, p. 230). Esta percepción deja de lado a la familia y a la comunidad, pilares fundamentales de una educación de calidad y, más aún, cuando se trata de enseñanza de lenguas ancestrales, dónde los espacios familiares y comunitarios son de vital importancia para su enseñanza.

Por tal razón, para la elaboración del modelo Ayllu Kichwa fue necesario un proceso de planificación que permitió organizar de manera estratégica los elementos que integran a la familia y la comunidad, siendo la escuela un dinamizador de experiencias de aprendizaje. Dada la complejidad del proceso, fue necesario articular los recursos provenientes de la escuela (modelo pedagógico, administración curricular, didácticas adecuadas, administración de personal y bienes institucionales) con aquellos que provienen de la comunidad (hablantes del kichwa, espacios comunitarios de aprendizaje, tradición oral, etc.). Todo lo cual implicó una forma dinámica de entender el aprendizaje más allá de la escuela y la contextualización del currículo.

Un modelo de enseñanza, como afirma Flores Ochoa (como se citó en Pinto y Blanco, s/f), debe contener los objetivos que se pretenden alcanzar, los ritmos y niveles que debe llevar el proceso formativo de acuerdo con el desarrollo cognoscitivo del estudiante, quienes dirigen dicho proceso y en quién se centra en el mismo, es decir, la relación docente-estudiantes y, por último, los contenidos y estrategias que permitirán la adquisición de competencias. Sin embargo, el presente trabajo se limitó a la definición de los objetivos del modelo, las competencias comunicativas que se proponen desarrollar, los ritmos de enseñanza, y quiénes dirigen los procesos



de enseñanza-aprendizaje desde la Inserción a los Procesos Semióticos (IPS), el Fortalecimiento Cognitivo, Afectivo y Psicomotriz (FCAP) hasta los Procesos de Aprendizaje Investigativo (PAI), correspondientes a: Preparatoria, Básica Elemental y Básica Superior respectivamente. Ahora bien, por motivos de tiempo y por la lógica progresiva de la propuesta, los contenidos, estrategias y evaluación del modelo Ayllu kichwa solamente se aplicaron al primero y segundo año de inicial y al primer grado de educación general básica, ya que constituían un aula multigrado. Por lo tanto, no fue posible aplicar dicho modelo a los niveles subsiguientes. Esto permitió probar la eficacia de la propuesta en los niños más pequeños, ya que el inicio temprano en procesos de aprendizaje o adquisición de una lengua favorece su éxito (Corpas, 2013).

Lo anterior descrito justifica la adecuación de métodos de enseñanza acordes a los objetivos de fortalecimiento lingüístico del MOSEIB que enriquezcan su modelo curricular, ajustándose a los contextos sociolingüísticos de la comunidad de Puka Cruz, para así, aportar a una apropiada enseñanza del kichwa y acercarnos al objetivo de la recuperación y mantenimiento de las lenguas originarias, en nuestro caso el kichwa, que es uno de los objetivos el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.

La estructura del presente trabajo está compuesta por 4 capítulos. El primer Capítulo, ofrece un análisis de los antecedentes socio-históricos que han repercutido en las poblaciones kichwahablantes de la Sierra ecuatoriana, con el fin de entender la problemática sociolingüística de la comunidad de Puka Cruz. El segundo Capítulo, aborda la praxis de la enseñanza del kichwa en el CECIB “Juan Peñafiel”, así como un análisis de la normativa legal y pedagógica del Sistema EIB. En el tercer Capítulo, se describe la propuesta del modelo de enseñanza Ayllu kichwa, su fundamentación teórica, su aplicación en el primer grado, sus métodos de evaluación y sus respectivos resultados. Finalmente, el trabajo se cierra con el capítulo cuatro, en el cual se presentan las conclusiones y recomendaciones.

PUKA CRUZ: UNA MUESTRA DEL RETROCESO DEL KICHWA EN EL ECUADOR.

Antes de abordar el contexto sociolingüístico específico de la comunidad de Puka Cruz, vemos necesario analizar brevemente la situación del kichwa en el Ecuador, junto con una reseña histórica de la lengua, con la finalidad de entender el contexto nacional contemporáneo y ver que el caso de Puka Cruz no es un caso aislado. Por el contrario, como veremos más adelante, representa una realidad generalizada, fruto de un proceso socio-histórico en el que sus hablantes han sido marginados de los círculos políticos, sociales y económicos, desde la Colonia, hasta la instauración de la nueva República del Ecuador.

Breve recorrido histórico**Origen**

La lengua kichwa o quichua, según quien la denomine⁵, es hablada desde tiempos preincaicos, en lo que actualmente son los territorios de Perú, Ecuador, Bolivia, el sur de Colombia y el norte de Chile y Argentina.

Su origen no ha podido ser definido de manera precisa. A pesar de ello, existen varias hipótesis que ubican su surgimiento en distintas zonas del actual Perú y, una más, que ubica su origen en el territorio ecuatoriano actual; sumando a estas, la hipótesis peruano- boliviana “sustentándose en fuentes sobre todo mitológicas” (Moya, 1992, p.13) que indica su surgimiento en el lago Titicaca.

A pesar de haber sido difundida la creencia de que el origen del quechua era el Cuzco, para Cerrón Palomino (1987), lingüista peruano, ésta se sostiene principalmente en el prestigio que tenía el Cuzco por ser la capital del Imperio Inca en el momento de la llegada de los españoles. Ese prestigio generó la idea, al hablarse allí una variedad del quechua y ser lengua oficial, que el Cuzco no solamente era la cuna del Imperio, sino que además era la cuna del quechua. El principal argumento contra esta creencia es que, basados en estudios lingüísticos de los dialectos contemporáneos, como el de Torero (*Los dialectos quechuas*, 1964) y el mismo Palomino (*Panorama de la lingüística andina*, 1985), las distintas variedades del quechua existentes actualmente no tienen rasgos semejantes que demuestren que surgen a partir del quechua cuzqueño.

Actualmente, la hipótesis que cobra más fuerza es la del origen en la costa norte del Perú. Esta tiene sustento, tanto lingüístico, como histórico. En cuanto al primero, Palomino, basándose en Torero (1964) y Parker (1976),

⁵ Existen variadas formas de denominar a la lengua, entre las que tenemos quichua, kichwa, keshua, quichua, quechua entre las más difundidas. Sin embargo, en la actualidad se utiliza quechua para denominar a la familia lingüística y las otras formas sirven para denominar a las variantes dialectales (Moya, 1992). Para este trabajo se utilizará la denominación kichwa para referirnos al dialecto ecuatoriano y quechua para referirnos al sistema lingüístico.



afirma que los dialectos de la zona del Huáihuash, Yungay y Chinchay son muchos más antiguos que los del Cuzco. En lo referido al sustento histórico, Moya (1992) citando la obra de fray Martín de Murúa “Historia General del Perú” (1590), relata que el Inca Huayna Cápac ordenó el uso en todo el imperio de la lengua de Chinchay (el quechua general) por haber sido su madre de esa región.

Etapas de expansión

Pre-Inca

Cualquiera que haya sido su origen, la lengua quechua empezó un proceso de expansión que duró varios siglos, fruto de varios procesos socio-históricos, en los cuales intervino, grosso modo, la expansión del imperio incaico y la llegada de los españoles. Sin embargo, antes de eso, según Torero (1972), existieron tres fases de expansión de la lengua que llegaría a su apogeo con el imperio Inca. La primera, afirma Torero, sucedió cerca del año 800 d. c. en lo que ahora son los departamentos de Ancash, Huánuco, Pasco, Junín y la parte norte de Lima en Perú. La segunda fase, ocurrió cerca del año 1300 d. c. hacia dos direcciones opuestas, tanto a la costa y Sierra norte del Perú, como la costa y Sierra sur del mismo país. La última fase, previa a la expansión del imperio Inca, empieza en el siglo XV en Chinchay y se prolongará hasta la costa norte de Ecuador. A partir de allí, si la hipótesis de origen costeño es cierta, durante los siglos XV y XVI, el imperio Inca oficializa en su territorio la lengua quechua y, con ello, otra etapa de expansión.

Durante el Imperio Inca

Con la oficialización en su territorio del quechua como lengua franca (Moya, 1992), se le dio carácter obligatorio a su aprendizaje en los lugares que iban conquistando a su paso. Esta obligatoriedad iba dirigida, sobre todo, hacia los gobernantes locales y los encargados de registrar los tributos y administrar justicia en el Imperio, con el fin de evitar la utilización de intérpretes, la distorsión de la comunicación y las órdenes entre el imperio y los gobiernos locales, a su vez, como afirma el Inca Garcilaso (1609, como se citó en Palomino, 1986) para establecer lazos familiares “y perdiessen la esquividad que les causava el no entenderse” (p.75).

Ahora bien, la obligatoriedad y la imposición que tenía por fin último asegurar su territorio por medio del adoctrinamiento cultural y lingüístico, no repercutió en la pérdida de las lenguas locales, pues el imperio permitía, hasta cierto punto, las prácticas culturales de cada pueblo conquistado (Palomino, 1986).

Aunque, en algunas zonas, como ya se mencionó, existían comunidades que ya hablaban la lengua, fruto de las fases de expansión pre-incas, estos últimos utilizaron métodos de enseñanza que ayudaron a su dispersión.

Uno de los métodos utilizados era trasladar “a la nobleza local [conjuntamente con sus parientes cercanos], por turnos, a la metrópoli; allí rodeados de quechua-hablantes, en la interacción diaria, aprendían la lengua” (Palomino, 1986), sin la necesidad de profesores. La otra variante de enseñanza, era enviar profesores a las tierras conquistadas para que vivan, se establezcan en la zona y “fuesen maestros perpetuos ellos y sus hijos” (Garcilaso, como se citó en Palomino, 1987b). Estas políticas lingüísticas ayudaron, en partes, a la unificación del imperio, que en mayor o menor grado era plurilingüe, pues se hablaba quechua, siendo esta lengua franca, imponiéndose sobre las demás lenguas locales de los distintos pueblos conquistados.

A pesar de las medidas para unificar el imperio por la vía lingüística, esta unificación no se logró del todo. Según Palomino (1987b), esta estrategia sólo se quedó a nivel administrativo, en algunas zonas donde el imperio tuvo más tiempo de acción para imponer la lengua y en otras zonas donde la lengua existía, con diferencias al dialecto del Cuzco, previa al imperio.

Durante la instauración de las instituciones Coloniales

Ya en el momento de la llegada de los españoles en el Tawantinsuyo, como afirma Palomino (1987), había dos contextos lingüísticos. En primer lugar, el quechua era hablado por los administradores del imperio y poblaciones en las que no tenían otra lengua más que el quechua y, segundo, las poblaciones, en las que se había impuesto la lengua, al no existir el aparato administrativo del imperio, empezaron a caer en desuso en favor de los dialectos del quechua, conocidos como corruptos y demás lenguas locales.

El principal problema que encontraron los españoles al momento de encarar uno de sus principales fines, la evangelización, fue el variado panorama lingüístico que quedó después del retroceso del quechua como lengua oficial tras la caída del incario. Es así que surgieron dos posibles soluciones: la primera, la castellanización de los “indios” o la utilización del quechua para tales fines. La primera solución les resultaba difícil, ya que tendrían que enseñar el castellano a los naturales y no tenían los suficientes recursos para su fin y consideraban que los “indios” no eran aptos para su aprendizaje. Por lo tanto, se optó por la segunda solución, la utilización del quechua como medio evangelizador (Palomino, 1987b).

Las voces a favor de la utilización del quechua como lengua de evangelización tenían por argumento, en primer lugar, el tipo religioso que se basaba “en la predica del apóstol Pablo, que aconsejaba que el mensaje divino le fuera transmitido a los gentiles en su propia lengua” (Palomino, 1987b, p.85), y, en segundo lugar, porque consideraban más fácil el aprendizaje por parte de los indígenas no quechuizados, debido a que la

enseñanza de la lengua general del Cuzco sería más natural al ser una lengua de su misma región, al contrario de la castellana.

Lo anterior no sólo servía para la evangelización, sino también para la administración colonial, por lo que se decidió emplear la política lingüística del imperio Inca y se mandó nuevamente “a los hijos de aquellos preceptores que los Incas ponían por maestros, les mandassen que bolviessen a enseñar la lengua general de los demás indios, como antes solían” (Garcilaso, (1609) 1985, como se citó en Palomino 1987b, p.85). Bajo esta necesidad de utilización de la lengua quechua surgió la primera gramática, la “Grammática o arte de la lengua general de los Indios de los Reynos del Peru” del Fray Domingo de Santo Tomás en el año de 1560, en la que recoge principios y reglas de la lengua utilizando caracteres latinos para su escritura, indicando las diferencias de pronunciación que existían entre las poblaciones que aún hablaban el quechua (Moya, 1992). Así, bajo el respaldo del Rey de España, se crearon catecismos en las lenguas de mayor uso del Perú, entre ellas el quechua, para, como se mencionó antes, la evangelización y la administración de las instituciones coloniales. Sin embargo, el uso del castellano por parte de los colonizadores no estaba exento, pues como afirma Rodríguez (2017), “las actas de fundaciones de las primeras ciudades (...) eran leídas a los indígenas en castellano” (p. 16), y el aprendizaje del castellano era obligatorio para los “indios nobles, hijos de curacas y de indios de la nobleza” (p.17).

Inicios del retroceso

Este proceso de utilización del quechua para los fines de evangelización duró hasta la promulgación de la Cédula real de 1770, en la cual una de las medidas fue la prohibición del uso de las lenguas autóctonas, entre ellas el quechua, y la expulsión de los jesuitas, principales mentores de la utilización de éstas para la evangelización, acusados de desobediencia. Una de las causas de esta prohibición fue, según Rodríguez (2017), los procesos de resistencia y rebelión por parte de los indígenas que amenazaban las estructuras políticas coloniales instaladas en el nuevo continente. Las rebeliones de los indígenas, que tenían por meta el fin de imposiciones, tanto culturales como lingüísticas, que imponía la Cédula Real y el fin los tratos esclavizantes que los oprimían, continuaron a pesar de las reprimendas de los españoles.

Las guerras de independencias que instauraron los nuevos Estado-naciones, a pesar de surgir con ideas progresistas, como la de dar vuelta a la situación de los indígenas con proclamas de igualdad entre los cuidados, fueron liderados por criollos que simplemente copiaron instituciones europeas y, en el caso de los países de Ecuador, Perú y Bolivia, donde vivían y viven la mayor parte de quechua-hablantes, como afirma Almeida (2005):

se fundaron en un nacionalismo criollo, nacido del mestizaje, pero amnésico en relación al pueblo kechua. Resultaron ser en la práctica aparatos burocráticos que fijaron la territorialidad y el funcionamiento administrativo, excluyendo a los indios, ignorando sus derechos históricos y libertades políticas. (p. 210)

Así, la situación del quechua, luego de sus etapas de expansión, tanto las fases pre- incas, como durante el imperio y como medio de evangelización durante parte de la colonia, queda mermada luego de las prohibiciones de la Cédula Real de 1770, con ello, sus espacios de uso, influencia en la vida cotidiana y el prestigio ganado durante el imperio, dan un giro que se recrudece aún más durante la instauración de los nuevos Estados en América Latina.

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

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

Esta nueva realidad, no le daba la categoría de ciudadanos, ni ejercer el derecho al voto, a los que no sabían leer ni escribir en castellano, tampoco eran considerados católicos y no poseían tierras. Estas medidas dejaban al margen de la sociedad a muchos indígenas que solamente hablaban kichwa, que habían sido despojados de sus tierras y que además tenían que pagar tributos por ser “indios”, lo que causó que muchos de ellos se consideren mestizos y olviden su cultura y su lengua (Rodríguez, 2017).

Siguiendo con lo que afirma Rodríguez (2017), las nuevas leyes impuestas por las primeras constituciones del Ecuador (1820, 1835, 1843, 1845, 1851, 1852, 1861, 1869) que representaban a las clases dominantes y terratenientes, interesadas en mantener el status del indígena y continuar con los huasipungos, fomentaron la idea de inferioridad, que repercutió en el trato negativo y racista de la sociedad de la época, hacia éste, junto con su cultura y su lengua.

Este periodo conservador, continuó hasta la época Garciana, (1860-1875), distinguido por su proyecto de sociedad, basado en valores religiosos y la creencia de que para ayudar a la población indígena era necesario convertirlos a través de una educación monocultural y castellanizante, buscando establecerlos como miembros

activos y funcionales de la sociedad ecuatoriana, despojándolos así de sus raíces indígenas. Incluso, uno de los críticos de las políticas conservadoras durante el garcianismo, Juan Montalvo, que a pesar de estar en contra del trato racista que se le daba al indígena, defendía la idea de la construcción de una sociedad ecuatoriana letrada, homogénea y castellanizada (Rodríguez, 2017).

Ya entrando el siglo XX, se elaboró una nueva constitución del Ecuador en 1896, que proclamó como presidente al General Eloy Alfaro, uno de los promotores de las políticas liberales que sobrevino al conservadurismo de los años anteriores. Esta constitución otorgaba cierta protección a los indígenas, sin embargo, dada la presión de asambleístas conservadores y liberales moderados, no se pudo abolir el huasipungo (Rodríguez, 2017). Así mismo, durante este periodo se crearon escuelas especiales para los indígenas con el “fin de que puedan adquirir los derechos y cumplir los deberes de la ciudadanía” (Enciclopedia del Ecuador, como se citó en Kowii, 2013).

La presión de conservadores, como se vio en la no eliminación del huasipungo, también se evidencia al tratar de implementar estas políticas educativas, pues “trastocaban los intereses de las Iglesia y de la sociedad conservadora, incluso de la liberal que usufructuaba de la explotación de la población kichwa” (Kowii, 2013, p. 154). A pesar de la voluntad de dar una educación a toda la población, incluido los indígenas, esta educación era “bajo los cánones educativos de la época” (Kowii, 2013, p. 154), lo que se intuye que era castellanizante y promovía los estándares culturales occidentales. Estas y otras políticas discriminatorias y racistas, repercutieron en el prestigio cultural del pueblo kichwa y su lengua, que gozaba de buen estatus durante el imperio Inca, por la extensión y difusión de su lengua que se aprovechaba durante los primeros años de la Colonia y se imponía como lengua de relación.

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

En ese sentido podemos decir, respecto a las diferentes funciones que existen entre el kichwa y el castellano, por ejemplo, que, dadas las políticas represivas contra los hablantes de esta lengua durante ese lapso de tiempo, que el castellano fue acaparando ámbitos de la sociedad como el público, el jurídico y la educación, por el contrario, el uso del kichwa en estos espacios era, como describimos anteriormente, menospreciado y causa de castigos, sobre todo en las escuelas.

Estas funciones diferenciadas generaron actitudes negativas hacia el kichwa en muchos de sus hablantes y en la mayoría de la sociedad ecuatoriana de la época. Las actitudes, respecto a las lenguas, no son otra cosa que las percepciones, favorables o desfavorables, que una persona o una sociedad tiene sobre alguna lengua o dialecto (Fasold, como se citó en Makuc, 2011). Así, el uso de esta lengua queda supeditado por esas actitudes. Además, En el caso del kichwa, las actitudes negativas que recaen sobre ella y sus hablantes, ocasionaron que muchos de ellos dejaran de utilizar y enseñar el kichwa a sus hijos en favor del castellano, por la idea, no equivocada en ese momento, de que el segundo les daba acceso a mayores oportunidades de desarrollo económico y social.

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

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

En consecuencia, los procesos de resistencia que revitalizan la lengua, los saberes y la cultura confrontan el sistema de representación de lo indígena, sustentado en estructuras hegemónicas que tienden a conservar la situación desfavorable de la población kichwahablante. En este contexto, los pueblos indígenas se han mantenido en resistencias, desde la Colonia con Manco Inca, Túpac Amaru II, entre otros, y durante la Republica con Daquilema, por nombrar a los más importantes. Es así que, en la década de 1930 empezaron un conjunto de movilizaciones y levantamientos, a partir de alianzas entre organizaciones indígenas y el Partido Socialista (Rodríguez, 2017). Entre las principales demandas de su lucha estaban el reconocimiento de los derechos de los

pueblos indígenas incluida su lengua, la eliminación del huasipungo, y el reparto de tierras que anteriormente les habían pertenecido.

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

Estos movimientos crearon conciencia entre la población indígena, sobre el problema histórico de su situación, sustentando la petición de cambios, que en relación con la lengua provoca el reconocimiento del kichwa, conjuntamente con las demás lenguas vernáculas como “elementos de la cultura nacional” en la constitución de 1945 (art. 5), proponiendo el castellano como lengua oficial. En relación con el contexto educativo, en 1946 y, a pesar de que en la constitución siguiente se borró el reconocimiento de las lenguas indígenas⁶, Dolores Cacuango, una de las lideresas del movimiento indígena con ayuda de Luisa de la torre, otra militante socialista, crean escuelas⁷ en las que se utilizaba el kichwa y el castellano como medios de instrucción y donde se formaba a maestros kichwahablantes (Rodas, 2007). Estas se consideran experiencias y luchas que evidencian los antecedentes de la presencia y pervivencia de la lengua y la cultura kichwa.

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

Dentro de este contexto de avance y retroceso de reconocimientos de derechos lingüísticos, se creó en el año de 1984 la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONAIE, agrupando a los diferentes pueblos y nacionalidades de la Costa, Sierra y Amazonía del Ecuador. Entre los objetivos de la CONAIE están “la devolución total de las tierras indígenas en una forma de propiedad comunitaria, la defensa de las culturas indígenas, incluida la medicina tradicional, la educación y concientización de los indígenas en programas de

⁶ Constitución de 1946, art. 7: “El idioma oficial de la República es el castellano”

⁷ A partir de esta experiencia educativa, surgieron diversas experiencias de educación indígena, estas serán tratadas en el siguiente capítulo referido al kichwa en la educación.



educación bilingüe en todas las lenguas indígenas del país” (CONAIE, como se citó en Bonilla, 2017, p. 3). Entre sus logros más importantes está la constitución de la Educación Intercultural Bilingüe en 1989 y el levantamiento indígena de 1990, en el cual exigían principalmente la construcción de un Estado plurinacional y recursos para la EIB (Mancero, 2015) Si bien las constituciones del 1945 y 1978 reconocen a las lenguas indígenas como parte de la construcción social del país, la Constitución de 1998, producto de las movilizaciones indígenas previas a esta, menciona que “El Estado respeta y estimula el desarrollo de todas las lenguas de los ecuatorianos” (art. 1) siendo el castellano el idioma oficial y el kichwa, shuar y demás lenguas como oficiales para los pueblos indígenas. Este avance viene relacionado, además, con la ratificación del país, en 1997, del Convenio 169 de la Organización Internacional del trabajo que protege los derechos de los pueblos indígenas, instando a los gobiernos suscritos a “asumir la responsabilidad de desarrollar [...] una acción coordinada y sistémica con miras a proteger los derechos de esos pueblos y a garantizar el respeto de su integridad” (art.6).

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

Estos procesos de desigualdad han repercutido en la migración, tanto interna como externa, desde lo rural a lo urbano⁸, creando, desde la perspectiva geolingüística⁹, niveles de concentración de los pueblos y sus hablantes. En este sentido, Laponce (como se citó en Haboub, 1998) “distingue entre “minorías en bloque” (*bloc minorities*) o demográficamente condensadas y “minorías dispersas” (*diffused minorities*) o demográficamente dispersas” (p.45). En relación a esto, se entiende como minorías en bloque a las comunidades indígenas rurales, pues al estar relativamente aisladas, tienen mayor posibilidad de mantener sus costumbres, al contrario de las minorías dispersas, entendidas dentro de espacios urbanos donde los grupos sociales y los individuos se incorporan activamente dentro de ellas para adquirir *habitus*¹⁰ acordes a un espacio social. Si hablamos de un espacio social dentro del Estado ecuatoriano, es necesario adquirir, principalmente, la lengua para el desenvolvimiento real, lo que repercute en la necesidad de los indígenas urbanos de adquirir el castellano como lengua de relación espacial,

⁸ Para 1990 el 55% de la población vivían en ciudades, en comparación con 1950 en la cual el 70% vivía en zonas rurales. (CEPAR, como se citó en Haboud, 1998).

⁹ La geolingüística estudia “la relación entre a lengua y el contexto físico y humano, pues intenta comprender mejor los contextos socio-espaciales y el uso y selección de una determinada lengua. Por otra parte, la geolingüística se preocupa además por encontrar formas apropiadas para determinar la distribución de las lenguas en áreas específicas, y de identificar las características demográficas de grupos lingüísticos” (Haboud, 1998, p. 44)

¹⁰ El *habitus* es un patrón de comportamientos condicionado por el entorno social, el capital cultural, económico que posee un individuo y la interacción con las instituciones y demás individuos. (Martínez, 2017)

creando a su vez entornos bilingües en que la lengua mayoritaria, el castellano, tiene mayor peso en las relaciones sociales.

En cuanto a las comunidades indígenas rurales, históricamente se han visto como nichos culturales relativamente estáticos (como bloques minoritarios preservadoras de la cultura y la lengua), estas se han transformado, tanto por los procesos educativos homogenizantes y el sincretismo religioso, como por las dinámicas migratorias del campo a las ciudades. Esta última, ha afectado en mayor medida la vitalidad del kichwa dentro de las comunidades, puesto que el contacto lingüístico que tienen los miembros de la comunidad, especialmente hombres, al ir a las ciudades en busca de trabajo mejor remunerado, tienen más posibilidades de “perder su lengua nativa y desplazarse hacia la (lengua) dominante” (Haboud, 1998, p. 94). A más de eso, las mujeres, al tener un papel importante dentro de las comunidades por la migración laboral de los hombres hacia las ciudades, tiene “un contacto más directo con agencias externas, escuelas, organismos públicos y privados” (Haboud, 1998, p. 95) lo que las lleva a la necesidad de adquirir el castellano para comunicarse, convirtiéndose en bilingües, es decir “el fenómeno de competencia y comunicación en dos lenguas” (Lam, como se citó en Bermúdez y Fandiño, 2012, p. 102); usando éstas de acuerdo con el contexto, es decir, que el uso de una lengua u otra está determinado por las interrelaciones de su entorno social.

En referencia al kichwa, dos estudios de su uso en la Sierra ecuatoriana evidencian el desplazamiento paulatino del kichwa por el uso castellano. El estudio de Thomas Büttner, *Uso del quichua y del castellano en la Sierra ecuatoriana* (1993), muestra casos de monolingües en castellano del 10,4% y de monolingües en kichwa de un 8,7 %, conjuntamente con mayor presencia de bilingües en diferentes niveles (80,8%). En cuanto al estudio de Marleen Haboud, *Quichua y castellano en los Andes ecuatorianos* (1998), muestra que el uso del kichwa en las comunidades estudiadas si bien es mayoritario (64%), hay un porcentaje importante del uso del castellano (24%) dentro de ellas, siendo las comunidades de Azuay (64%), Loja (70%) y Pichincha (88%) las que muestran mayor tendencia al uso del castellano, al contrario de Imbabura (82%) y Chimborazo (91%) que muestran un mayor uso del kichwa dentro de las comunidades.

Situación del kichwa en la actualidad

Estos factores políticos y sociales, en los que el pueblo kichwa ha participado activamente en función de sus necesidades, configuraron el panorama político y lingüístico del Ecuador hasta la actualidad.

De acuerdo con el panorama político la Constitución política del Ecuador, establecida en Montecristi en el año 2008, establece en el artículo 2 que el “castellano es el idioma oficial del Ecuador; el castellano, el kichwa y

el shuar son idiomas oficiales de relación intercultural” y que además “el Estado respetará y estimulará su conservación y uso”, entre otras disposiciones legales referente al campo educativo¹¹. Esto se presenta en términos legales como un gran avance, sin embargo, en términos prácticos, al igual que en anteriores Constituciones, esto no representó mayores cambios en la situación lingüística del país, pues el castellano sigue acaparando los ámbitos de uso social de prestigio y el kichwa se restringe mayoritariamente al uso comunitario y familiar.

Si bien actualmente no hay estudios lingüísticos sobre la vitalidad del kichwa y niveles de bilingüismo en las provincias de la Sierra ecuatoriana, los censos de población del 2001 y 2010 presentan datos sobre lenguas indígenas¹² que nos sirven para estimar¹³ el aumento de la población kichwahablante.

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

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

Fuente: INEC. Elaboración propia.

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

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

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

Fuente: INEC. Elaboración propia.

¹¹ Estas se expondrán en el siguiente capítulo.

¹² Los datos son en relación a la pregunta “lengua indígena que habla”

¹³ Para esto se utilizó un modelo lineal de crecimiento poblacional.

Como vemos en la tabla 2, durante este periodo de tiempo, si bien la población mayor a 15 años aumentó considerablemente, este no es el caso de los niños en edad escolar.

Si observamos el número de kichwahablantes por provincias de manera individual, notamos que las provincias de Azuay, Cañar, Carchi, Chimborazo e Imbabura, han presentado un decrecimiento marcado del -12,4%, -11,4%, -18,1%, -8,8% y -7,04% respectivamente en el rango de edad de 0 a 14 años.

Aunque, las provincias de Chimborazo e Imbabura han sido en décadas anteriores las de mayor población kichwahablante junto con Cotopaxi, aquí (tabla 3) muestran un decrecimiento de personas que afirman hablar el kichwa, al contrario de Loja que muestra un considerable aumento de su población kichwahablante en tan sólo una década. Estos casos particulares pueden estar relacionados, entre otras problemáticas sociales, a procesos de migración, tanto interna como externa, que afectaron a la población en general, sobre todo a la población indígena. Según la CEPAL (2010), cerca del 11% de la población total del Ecuador había emigrado hacia otros países hasta finales del 2007.

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

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

Fuente: INEC. Elaboración propia.

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

Rango de edad	Censo 2001	Censo 2010	Porcentaje de crecimiento	Proyección de crecimiento a 2020 en porcentaje
0 a 14	130.281	130.156	-0,09%	-0,11%
15 a 39	138.255	175.080	26,6%	23,37%
40 a más	112.747	138.638	22,9%	20,75%
Total	323.789	443.874	37,08%	30,06%

Fuente: INEC. Elaboración propia.

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

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

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

Actualmente se podría decir que todos los saraguros hablan castellano. Una gran parte de ellos es bilingüe Kichwa-castellano y un porcentaje muy pequeño habla solamente el Kichwa. Comunidades como Oñacapa, Gera, Urudel, entre otras, hablan el idioma Kichwa desde su nacimiento, otras comunidades como Lagunas y Ñamarín entienden el Kichwa pero no lo hablan y lastimosamente existen saraguros que ya ni siquiera hablan ni entienden el Kichwa (p. 25).

En cuanto a los jóvenes, el estudio muestra en gran medida que estos hablan el castellano (98%) y tan solo el 1% el kichwa y 1 % con tendencia al bilingüismo. Lo que evidencia, de acuerdo a los criterios de vitalidad de las lenguas de la UNESCO, que el kichwa en las comunidades estudiadas se encuentra seriamente en peligro, puesto que la lengua es utilizada en mayor medida por los abuelos.

Aunque, actualmente hacen falta investigaciones sobre la vitalidad del kichwa a nivel nacional, tanto en lo rural como en lo urbano, los antecedentes históricos y políticos, más los datos sociolingüísticos de investigaciones previas y datos censales presentados a lo largo de las páginas anteriores, dan cuenta de que la realidad del kichwa, sobre todo en las provincias de la Sierra que es donde hemos centrado el análisis, es preocupante, pues como se evidenció, se ha interrumpido la transmisión intergeneracional¹⁴ de la lengua, punto clave para que ésta se mantenga y logre transcender en el tiempo.

Como veremos en el acápite siguiente, estos factores históricos y sociales descritos, han influido, directa o indirectamente en la configuración sociolingüística de la comunidad de Puka Cruz.

La comunidad de Puka Cruz

La configuración sociolingüística de la comunidad de Puka Cruz, se caracteriza por una marcada tendencia al olvido de la lengua, que evidencia el retroceso lingüístico producido debido a circunstancias como la vergüenza por el uso de la lengua materna, persistencia de la concepción colonial del castellano como lengua de prestigio y de uso cotidiano, presente en actividades tradicionales como la minga, las ferias y fiestas, que sustentan el problema de la transmisión intergeneracional de la lengua kichwa.

En la comunidad de Puka Cruz habitan aproximadamente 48 familias (166 personas). La principal fuente económica es la fuerza de trabajo en la zona urbana realizada mayoritariamente por hombres, tanto en la parroquia urbana del Valle, como en el cantón Cuenca. Además, las mujeres de la zona practican la agricultura, sembrando principalmente papa y maíz, entre otros productos. También, la ganadería es practicada en pequeña escala, produciendo productos como quesillo y leche. Dentro de la comunidad existen tres tiendas de víveres básicos que proveen de alimentos a la comunidad y medicamentos.

¹⁴ Entendemos por interrupción intergeneracional de la lengua al proceso por el cual la socialización de los niños no se produce ya en el marco de la lengua originaria por la que fueron socializados los padres sino en el marco de otra lengua extranjera. La ruptura ocurre cuando pudiendo hacerlo, los adultos del grupo familiar forman a sus hijos con una lengua diferente a aquella con la que ellos fueron socializados. Se trata de entornos diglósicos, donde el uso de la lengua originaria se considera desventajoso. (UNESCO, 2003)

En el pasado, para los habitantes de Puka Cruz la elaboración de carbón era frecuente, pero con el paso del tiempo fue reemplazada por otras actividades económicas más rentables (albañilería, trabajo informal, etc.), que necesariamente se concentran en la urbe de Cuenca. Por ende, el factor empleo, produce que lingüísticamente no se hable kichwa en las ciudades que cuentan con el español como lengua estándar.

En el plan de desarrollo y ordenamiento territorial “El Valle” del 2010, se encuentra registrado Puka Cruz como una comunidad, aunque no data la fecha de su creación. Pero, según sus moradores, la comunidad tiene alrededor de 30 años. Se cree que los territorios fueron invadidos por migrantes de la misma parroquia. Cuando se empezó a poblar los terrenos, las familias no contaban con servicios básicos, ni vías terrestres. No obstante, la organización comunitaria permitió abrir caminos viales, construir una casa comunal, una iglesia católica, además de la escuela Juan Peñafiel.

Las manifestaciones culturales andinas, como los ciclos agrofestivos y tradición oral, no se perciben dentro de los espacios de la comunidad ni en los que colindan con ella. Otro aspecto relevante son los nombres propios de los niños de la comunidad, como Junior, Bryan, Jonathan; al contrario de otras comunidades, donde los caracteres culturales andinos se perciben fácilmente, pues encontramos nombres kichwas como Tamia, Killariy, Maywa, etc. Esto demuestra, en partes, el desprendimiento de los rasgos identitarios andinos de la comunidad, a pesar de los apellidos como Puga, Inga, Chillogalli, entre otros, que indican una ancestralidad andina, al igual que la toponimia y el nombre de algunas plantas de la zona cuyos nombres son kichwa en su totalidad: Yana Allpa (tierra negra), Kuyan (puede derivar de kuyana que significa amar), Mama waka (que puede significar un lugar sagrado o de entierro) y otros que se conforman por palabras tanto kichwa como castellano, tales como Novia Kichuna, Allpa cruz o Puka Cruz, entre otros ejemplos.

En relación a la situación del kichwa en la comunidad y su enseñanza en la escuela, la configuración sociolingüística de la comunidad, se infiere a partir de los espacios familiares y comunitarios caracterizados en el

proceso de investigación¹⁵ a través de los diarios de campo¹⁶ y los cuestionarios aplicados a estudiantes, docentes y padres de familia. En este apartado se presentarán los datos sobre el uso comunitario y familiar de la lengua.

En referencia al contexto familiar, se preguntó a los estudiantes si alguien de su familia habla kichwa, los estudiantes en su mayoría contestaron que nadie, aun así, 21 de ellos afirman que sus madres hablan la lengua kichwa.

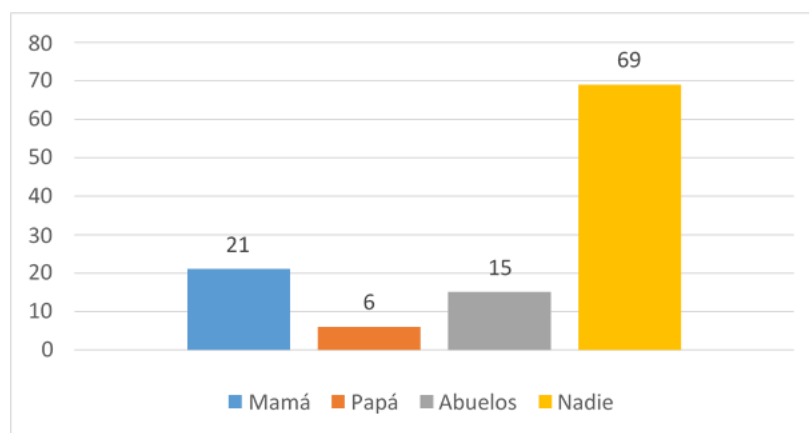


Gráfico 1. Contexto familiar del uso del kichwa.

En cuanto a los diez padres de familia encuestados, 8 mujeres y 2 hombres, en relación a las lenguas que se habla dentro del hogar, contestaron que el castellano es la lengua que se habla en seis de los diez hogares. En referencia a la pregunta sobre cuál es su lengua materna, seis de ellos respondieron que el castellano es su lengua materna. (Ver gráficos 2 y 3).

¹⁵ Este proceso se llevó a cabo durante las prácticas de inmersión del ciclo anterior (octavo ciclo), en el cual se aplicó tres cuestionarios para la recolección de información: la encuesta (ver anexo 1) dirigido a los estudiantes de primero a décimo grado siendo un total de 111 estudiantes encuestados, para la aplicación de este instrumento en los grados con estudiantes más pequeños se aplicó individualmente a cada niño, esto para obtener información sobre sus actitudes frente a la lengua kichwa, cómo les gustaría que les enseñaran el kichwa y conocer la presencia del kichwa en los ámbitos familiares, escolares y comunitarios en donde interaccionan. Entrevista semi-estructurada (ver anexo 2) una dirigida a tres docentes que son los encargados de las clases de kichwa y otra a diez padres de familia previamente elegidos (que sepan y no sepan la lengua) con el fin de conocer sus percepciones sobre la lengua kichwa (ver anexo 3), se eligió a uno de cada grado, esto debido a una razón: la primera fue por la no disposición de muchos padres durante una reunión con gran parte de ellos, por lo que se decidió aplicarla solamente a diez de ellos, que nos permite tener una visión parcial del uso del kichwa por los padres, que junto a la información recogida en la encuesta a los estudiantes complementa la información del panorama lingüístico de Puka Cruz. Estos Instrumentos están basados en el trabajo de Thomas Büttner (1993) que aplicó en varias provincias de la Sierra ecuatoriano para obtener información del uso y percepción del kichwa.

¹⁶ Permite registrar las observaciones realizadas durante nuestra práctica de inmersión para su posterior análisis, tanto a nivel escolar, como comunitario.

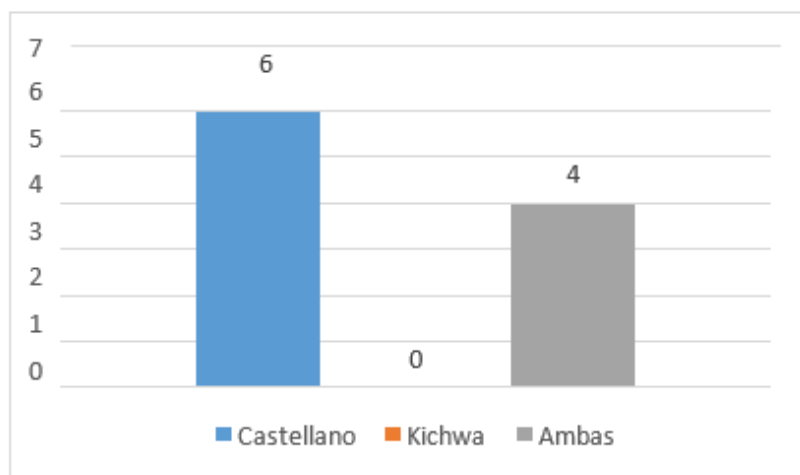


Gráfico 2. *Uso de lenguas en el hogar.*

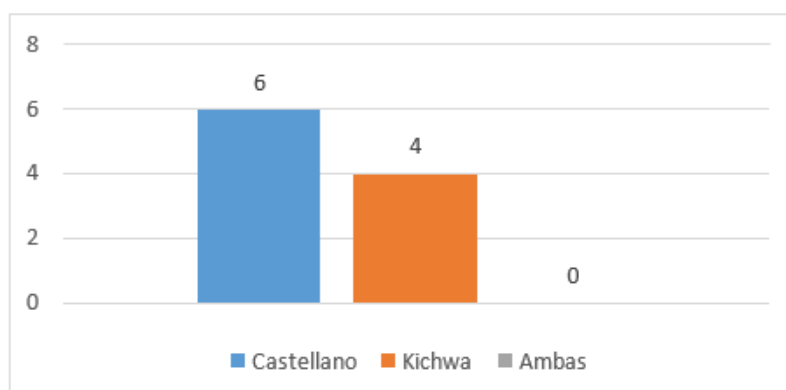


Gráfico 3. *Lengua materna de los padres.*

Sobre la lengua que prefieren usar dentro de su hogar, 6 respondieron que el castellano, contra 4 que prefieren el kichwa. En cuanto a otros ámbitos de uso, los padres en su mayoría utilizan el castellano en esos espacios. (Ver gráfico 4 y 5).

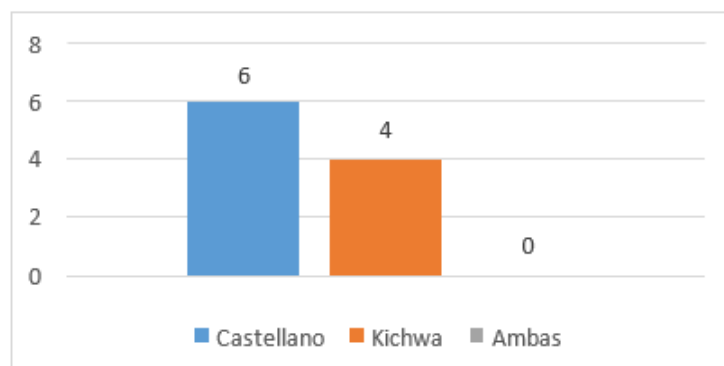


Gráfico 4. *Lengua de preferencia en el hogar.*

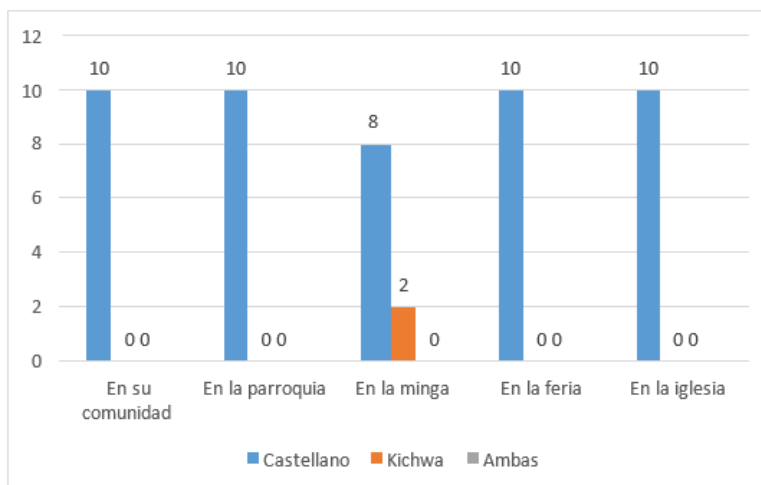


Gráfico 5. Lengua de preferencia en otros espacios.

De igual manera, se les preguntó a los padres si les parece necesario aprender el kichwa, a lo que 6 de ellos contestaron que no. En relación a la preferencia de la lengua de enseñanza, 6 de ellos respondieron que prefieren que no se dé clases en lengua kichwa. (Ver gráfico 6 y 7).

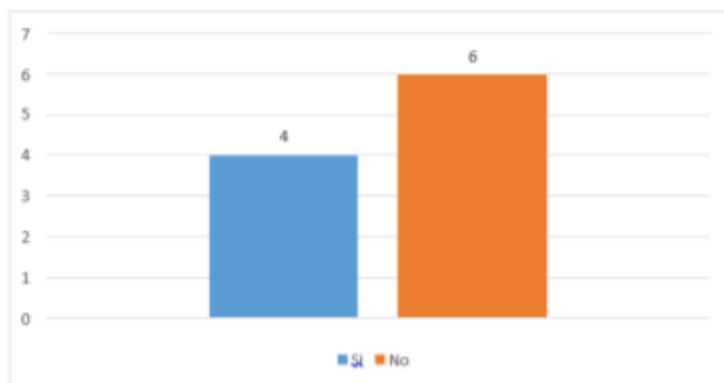


Gráfico 6. Necesidad de aprendizaje del kichwa.

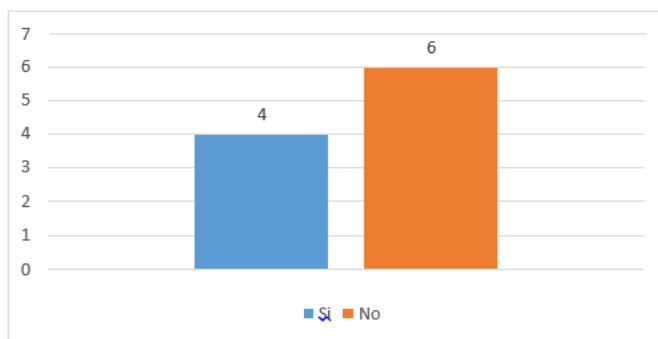


Gráfico 7. *Preferencia de la lengua de enseñanza.*

A partir de los datos presentados, se infiere que el contexto sociolingüístico de la comunidad de Puka Cruz se caracteriza por los siguientes aspectos:

1. Existen rastros del kichwa, no sólo en la toponimia, sino en el habla cotidiana, tanto en el léxico, como a través de préstamos lingüísticos kichwas como: mushpa (tonto), chuchu (seno), entre otros.
2. Los pocos que saben la lengua son mayormente las madres y los adultos mayores, sin embargo, dentro de los hogares se utilizan mayormente el castellano.
3. El castellano también tiene mayor presencia en los espacios comunitarios, donde se interrelacionan los miembros de la comunidad.
4. Se perciben actitudes lingüísticas negativas respecto al kichwa, pues muchos padres, como evidencia los resultados, tanto de la encuesta y las observaciones dentro de la escuela y la comunidad, no desean que sus hijos aprendan kichwa, ni quieren que esta se imparta en la escuela.
5. La migración laboral desde la comunidad hacia las zonas urbanas de Cuenca y el extranjero, repercute en el no uso del kichwa, pues en estos espacios urbanos se utiliza exclusivamente en castellano para la comunicación. Causando que los pobladores de Puka Cruz que tienen relaciones laborales y de comercio, tiendan a dejar de utilizar el kichwa como lengua de uso principal.
6. Concepción del kichwa como lengua menor o de nula proyección social y laboral.

Estos aspectos repercuten considerablemente en que las nuevas generaciones dentro de la comunidad no adquieran la lengua kichwa en su primera infancia, ocasionando, como veremos en el siguiente capítulo, que la mayoría de niños sean monolingües en castellano.

Antecedentes de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador

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

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

Otra experiencia considerada “injustamente educación bilingüe intercultural” (Krainer, 1996, p. 41) fue el Instituto Lingüístico de Verano, que empezó a realizar investigaciones sobre las lenguas indígenas y a practicar una educación bilingüe con poblaciones kichwa de la Amazonia y luego de la Sierra. Esto duró desde 1952 hasta 1981 que se la expulsa del Ecuador pues su principal practica era la evangelización a través de las lenguas indígenas, desarrollando procesos de aculturación en los indígenas que se volvían “indiferentes de las reivindicaciones sociales e incapaces de defender su propia cultura” (Adanaqué, Zapata y Huapaya, 2011, p. 226).

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

Para 1964, Monseñor Leonidas Proaño fomenta la creación de las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE), con la finalidad de brindar educación a las comunidades a través de la radio, utilizado tanto el kichwa como el castellano, reforzando los conocimientos propios. Aquí, se utiliza el kichwa para la creación de métodos de lectura y como medio de alfabetización, lo que repercute en una revalorización de su lengua y cultura, “lo que lleva al robustecimiento de las organizaciones autóctonas” (Krainer, 1996, p. 43).

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

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

Por último, previa a la institucionalización de la EIB, es el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural en 1985, a partir de un convenio entre el Ministerio de Educación y el Gobierno de Alemania. Esta iniciativa utiliza la lengua kichwa y el castellano como lenguas de enseñanza y fomenta la interculturalidad por medio de una educación desde lo propio, entendiendo su cultura, sus saberes, su lengua, para de allí pasar a otras epistemes, a otros conocimientos con una plataforma identitaria propia, que sea la base de esos nuevos conocimientos.

Estos conjuntos de experiencias forjaron lo que hoy conocemos como la Educación Intercultural Bilingüe que, con aciertos y desaciertos, ha establecido esfuerzos por mejorar la calidad de vida de integrantes de pueblos indígenas a partir de una educación enfocada en el fortalecimiento de sus culturas y, con ello, sus tradiciones, conocimientos y lenguas, a la vez que busca incorporar de manera selectiva conocimientos de otras culturas como la occidental, que les permitan posicionarse y relacionarse en el mundo contemporáneo que ha cambiado drásticamente desde la primera experiencia bilingüe, con transformaciones tecnológicas, sociales, económicas y políticas.

Normativa legal respecto a enseñanza de lenguas indígenas

La constitución política del Ecuador, establecida en Montecristi en el año 2008, en el artículo 2 establece que el “castellano es el idioma oficial del Ecuador; el castellano, el kichwa y el shuar son idiomas oficiales de relación intercultural” y que además “el Estado respetará y estimulará su conservación y uso”. Para esto, dispone en el

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

De acuerdo con lo anterior, se establece en el 2011, con posteriores actualizaciones, la Ley Orgánica de Educación Intercultural que contempla entre sus principios (art.2 literal b) el plurilingüismo pues “reconoce el derecho de todas las personas, comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades a formarse en su propia lengua y en los idiomas oficiales de relación intercultural”, y garantizar (art. 6), como lo menciona la Constitución de 2008, la educación para los pueblos y nacionalidades en su propia lengua (literal k) y la inclusión en los currículos generales la enseñanza de, al menos, una lengua ancestral (literal l). Conjuntamente, entre los derechos de los estudiantes consta el aprendizaje en el idioma oficial de idiomas ancestrales (capítulo III, art. 7, literal q) y entre los objetivos del Sistema Nacional de Educación se encuentra el diseño y aplicación de los currículos nacionales respetando la diversidad lingüística de las diferentes nacionalidades del Ecuador. (Título III, capítulo I, art. 19). Respecto a la evaluación, esta debe ser, en el SEIB, en las lenguas de las respectivas nacionalidades, juntamente con el castellano (Capítulo IX, art. 68).

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

desde el Sistema Educativo el uso de idiomas ancestrales, de ser posible, en todos los contextos sociales” (art. 81, literal c).

Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)

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

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

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

De esta manera, el cuadro de aplicabilidad y las metodologías de aplicación de lenguas originarias del MOSEIB (tabla 5), elaborado en 1993 y actualizado en el 2013, siempre considerando a la lengua originaria como L1, no responde a las características sociolingüísticas contemporáneas, dado que, respecto al kichwa, su realidad entra en conflicto con esta disposición. Actualmente, en la región Sierra, como vimos anteriormente, la vitalidad del kichwa es preocupante, su fortaleza es desigual y la tendencia es a seguir debilitándose, puesto que, por razones socio históricas, las nuevas generaciones de la mayoría de las comunidades indígenas de la Sierra no se comunican principalmente con la lengua kichwa.

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

Educación	Inserción a	Fortalecimiento	Desarrollo de	Procesos de
Infantil	los procesos	cognitivo afectivo y	las destrezas y	aprendizaje
familiar	semióticos	psicomotriz	técnicas de	investigativo
Comunitaria			estudio	

<i>No escolarizada</i>	<i>1er. grado</i>	<i>2do, 3er y 4to grado</i>	<i>5to, 6to y 7mo grado</i>	<i>8vo, 9no y 10mo grado</i>
<i>Inicial 1 y 2</i>				
100% lengua de la nacionalidad	75 % lengua de la nacionalidad	50 % lengua de la nacionalidad	45 % lengua de la nacionalidad	40 % lengua de la nacionalidad
	20% lengua de relación intercultural	40% lengua de relación intercultural	45% lengua de relación intercultural	40% lengua de relación intercultural
	5% lengua extranjera	10% lengua extranjera	10% lengua extranjera	20% lengua extranjera

Fuente: MOSEIB,2013. Elaboración propia.

El MOSEIB, prescribe a las lenguas de las nacionalidades como lengua principal de instrucción y el castellano como lengua de relación intercultural. Pero actualmente, existe poca utilidad de la lengua kichwa en los adultos, generada, entre otras cosas, por la poca funcionalidad del kichwa dentro de los contextos contemporáneos, puesto que su uso sólo se aplica en contextos cerrados como ceremonias, rituales, etc., lo que genera una pérdida de la lengua en las nuevas generaciones en edad escolar.

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

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

La Educación Bilingüe es un proceso complejo que no solo comprende el ámbito lingüístico, filosófico y pedagógico, sino que, además, abarca la dimensión individual, social, política e institucional para su desarrollo.



Es decir, la Educación Bilingüe debe enlazar y entender cada dimensión para que haya una educación pertinente. La educación bilingüe no solo conlleva que los contenidos sean impartidos en dos lenguas, a saber, la lengua vernácula y la lengua de relación intercultural, sino que se debe establecer una planificación en las que se proveen actividades específicas diseñadas pedagógicamente para cada lengua, donde los estudiantes se beneficien de los aprendizajes de la segunda lengua y, a la vez, desarrollen destrezas en la lengua materna, con la incorporación de los elementos culturales. En definitiva, podemos decir que la Educación Bilingüe es: [...] “todo sistema de enseñanza en el cual, en un momento variable y durante un tiempo y en proporciones variables, simultánea o consecutivamente, se da la instrucción al menos en dos lenguas, de las cuales una es la primera lengua del alumno” (Sánchez & Tembleque, 1986).

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

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

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

Currículo de Educación Intercultural Bilingüe de la nacionalidad Kichwa

El currículo EIB se conforma de herramientas curriculares que permiten el desarrollo de la interculturalidad en los procesos de enseñanza- aprendizaje dentro del aula. Éste se basa en la actualización curricular del 2016, en el cual se establecen criterios para el cumplimiento de objetivos que van dirigidos a la mejora de la vida de la

sociedad civil ecuatoriana. A partir de esto, nace el currículo EIB, planteando una educación con pertinencia cultural y lingüística, basándose en el MOSEIB.

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

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

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

Los contenidos de estas unidades parten de los objetivos, destrezas con criterio de desempeño, los criterios de evaluación y estándares educativos del currículo nacional, pero a diferencia de éste, el currículo EIB integra la elaboración del dominio de aprendizaje, que se entiende como “la capacidad de aplicar a la realidad los conocimientos adquiridos y poder explicarlo” (Currículo EIB, 2017).

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

El currículo toma un enfoque conceptual relacionado con la integralidad de las ciencias, basándose en uno de los principios indígenas, en el que no existe la fragmentación de los conocimientos. Las teorías del aprendizaje y



los procesos de desarrollo cognitivo lógico del conocimiento por edades que se basan en el desarrollo de las necesidades psicológicas del estudiante, de esto deriva la división por unidades de aprendizaje. En el avance de los aprendizajes se basa en el logro de dominios, la interculturalidad científica referida a la interrelación de saberes y conocimientos; la semiótica y la lingüística que toman en cuenta a la lengua respectiva de la nacionalidad y la lengua de interacción cultural.

Respecto a esto, el área de Lengua y Literatura, comprende el tratamiento de la lengua de la nacionalidad respectiva y la lengua castellana. El currículo identifica dos contextos lingüísticos, el monolingüismo en la lengua de la nacionalidad y el contexto bilingüe: lengua indígena y lengua castellana.

En lo relacionado al desarrollo de competencias comunicativas en la lengua de la nacionalidad, el currículo kichwa (2017), afirma que esto

depende, en gran medida, de la familia. El centro educativo facilita herramientas para su aprendizaje a través de la escritura y la lectura comprensiva de la lengua indígena. El conocimiento y manejo de la lengua, no implica el aprendizaje de teorías gramaticales pues éste es el ámbito de especialistas. De las investigaciones realizadas, los niños y las niñas dependen de los contextos familiares y educativos para el aprendizaje de la lengua, ellos no tienen problema de aprender la lengua indígena, son los contextos diglósicos que no permiten su aprendizaje (p, 32)

El docente en EIB

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

Entramos aquí, un campo que depende de la preparación profesional docente, que “exige que los procesos de formulación de políticas sean lo más integrales posibles y tomen en consideración (...) la variedad de situaciones que inciden en cada actuación (docente)” (Vaillant, 2009, p. 10). En relación con la EIB, estas políticas deben dirigirse a la preparación lingüística de los docentes, que, a más de saber la lengua, tengan una formación que les permita el desarrollo de estrategias de enseñanza contextualizadas y pertinentes. Conjuntamente, se hace necesario la elaboración de guías didácticas y metodológicas de enseñanza del kichwa, no sólo como L1, sino que sirvan de pauta para la enseñanza en diversos contextos lingüísticos.

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

En ese sentido, las competencias interculturales, que “se relacionan con tener un adecuado y relevante conocimiento sobre culturas particulares, así como conocimiento general sobre la suerte de cuestiones que emergen cuando miembros de diferentes culturas interactúan” (UNESCO, 2017, p. 20), permiten al docente integrar en su práctica, tanto la lengua, como conocimientos y experiencias culturales de la comunidad educativa, tratando de intermediar en las relaciones escuela-comunidad-familia, conjuntamente con agentes externos que influyen en las relaciones sociales contemporáneas. En palabras de Hargreaves (1996), a partir de “los cambios sociales, políticos y de orientaciones, al maestro se le pide que desempeñe un nuevo liderazgo en sus escuelas y comunidad” (p. 25).

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

Las experiencias de participación de miembros de la comunidad, en aspectos educativos, debido a la apertura de algunos profesores de EIB hacia las formas de conocimiento de las comunidades, donde en algunos casos el profesor de EIB aparece al inicio de las relaciones con su contexto como espectador de las prácticas culturales de la comunidad, hacen posible que se empodere del modelo educacional implícito en estas formas de conocimiento, considerando su práctica en el aula en correspondencia con la comunidad, actitud que, en consecuencia, indica la necesidad del desarrollo de competencias interculturales para beneficiar una práctica docente afín a los criterios que demanda el contexto escolar y comunitario (Catriquir, 2014).

El Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe Juan Peñafiel, perteneciente al Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB), brinda educación desde el año 2002 y fue construido conjuntamente por padres de familia de comunidades aledañas al sector y por miembros de la junta parroquial del Valle. En la actualidad, directivos de la comunidad y de la escuela, gestionan apoyo desde la Fundación Manos a las Obras para la construcción de nuevas aulas. Sus educandos provienen de la misma comunidad y de comunidades cercanas.

La utilización del kichwa, dentro de los espacios escolares, se limita a saludos como *alli puncha*, *imanalla* y palabras sueltas como *yachachik*, *mashi*, entre otras. Además, se usa en el lunes cívico al cantar el himno en kichwa, intercalando una semana en kichwa y otra en castellano.

En el CECIB laboran seis docentes, tres hombres y tres mujeres, entre los que consta la directora, de los cuales solamente los tres hombres son kichwahablantes y utilizan esporádicamente el kichwa en los eventos extracurriculares que se realizan en la escuela.

A primera vista, los estudiantes en general no hablan el kichwa o, al menos, no lo utilizan dentro de la escuela, pues no se les escucha hablar, con excepción de palabras aisladas como las que se mencionaron anteriormente.

Durante una reunión con los padres de familia, se percibieron posturas en contra y a favor sobre la inclusión de la lengua kichwa en el currículo escolar. Algunos padres se oponen a ésta, pues afirmaron que el kichwa no les sirve de nada en la vida laboral. También expresaron que al terminar la escuela e ir al bachillerato, el kichwa no tiene valor académico y presionan para que no se dé en la escuela y, en lugar de ella, se refuerce la enseñanza de las asignaturas que ellos consideran más importantes: lengua y literatura castellana y matemáticas, pues detectan falencias de sus hijos en ellas. Los que están a favor, mencionan que es necesario aprender la lengua kichwa para que no desaparezca y argumentan que si brinda oportunidades en el campo laboral. Durante esa reunión no se escuchó a ningún padre utilizar la lengua kichwa en ningún momento.

Dentro de las aulas, las clases son impartidas en castellano. Entre las asignaturas que imparten están: lenguas y literatura, matemáticas, ciencias naturales, estudios sociales, dibujo, proyectos, inglés y kichwa que también es impartida mayormente en castellano.

El kichwa se imparte en el aula como segunda lengua y como materia escolar, es decir, se estudia la lengua como contenido, dentro de un horario cerrado, (sólo cuatro horas por semana) en las cuales se trabajan breves aspectos de la gramática, palabras aisladas como sustantivos o verbos, no necesariamente como la concepción

sobre la educación bilingüe que establece el MOSEIB al fijar la instrucción en las dos lenguas, de las cuales una es la lengua materna del estudiante.

El docente tiene conocimientos del kichwa a nivel oral. En contraste, carece de los conocimientos gramaticales y escriturales basados en la estandarización actual.

De las observaciones realizadas en las diferentes clases, se aprecia una escasa sistematización de contenidos. En la prueba del parcial del octavo grado, uno de los ítems era estructurar oraciones simples en kichwa, a las cuales todos los niños respondieron de manera incorrecta de acuerdo a lo que indican varias gramáticas kichwas¹⁷. Sin embargo, el docente les califica como correcta, pues de esa manera les enseñó a construir oraciones.

Además, se trabajó con pronombres y sus respectivas conjugaciones. Luego, en otra clase, de manera inconexa, se trabajaron los sustantivos, simplemente tratando de memorizarlos sin articulación con lo visto anteriormente para que los estudiantes tengan un conocimiento estructurado, que les sirva para seguir enriqueciendo sus conocimientos de la lengua kichwa. Conjuntamente, las estrategias de enseñanza no están destinadas al aprendizaje de las macro-destrezas del lenguaje (leer, escribir, hablar, escuchar), necesarias para lograr competencias comunicativas básicas en cualquier lengua que se quiera aprender.

En cuanto a los resultados de los instrumentos aplicados a los estudiantes y docentes tenemos los siguiente:

La comunidad estudiantil se considera mayoritariamente mestiza y la mayoría de estos hablan castellano como lengua materna, tan solo 6 estudiantes afirman que hablan las dos lenguas, kichwa y castellano. En referencia a esta particularidad, se indagó sobre la concepción de identidad de los estudiantes, encontrando que de 111 estudiantes 66 se consideran mestizos, 33 indígenas, 7 blancos y 5 cholos, como se observa en el gráfico 8.

¹⁷ Gramática quichua: didáctica de la lengua quichua con las últimas reformas de la Real Academia Lingüística. Francisco Lema, Abya Yala, 1997.

(https://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1437&context=abya_yala)

Morfología Quichua. Fausto Jara, Mundo Andino, s/f. (<https://core.ac.uk/download/pdf/84702822.pdf>)

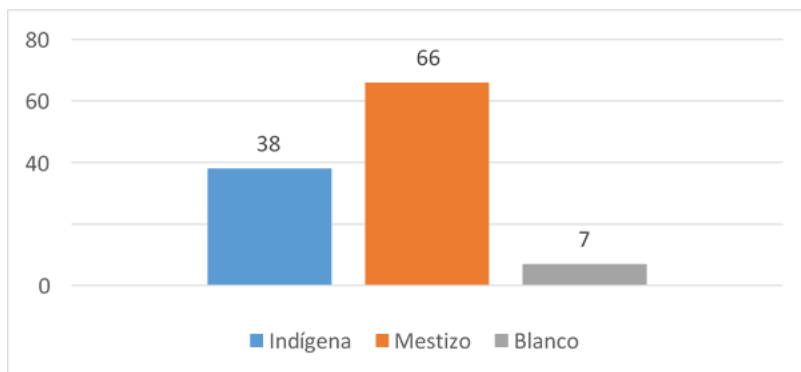


Gráfico 8. *Concepción de identidad de los estudiantes.*

Basándonos en las observaciones, pocos estudiantes tienen un conocimiento básico del kichwa, esto se evidencia con pequeñas conversaciones mantenidas con algunos ellos. De igual manera, la mayoría utiliza kichwismos dentro de su vocabulario cotidiano, y junto a ello, interferencias sintácticas del kichwa en su español.

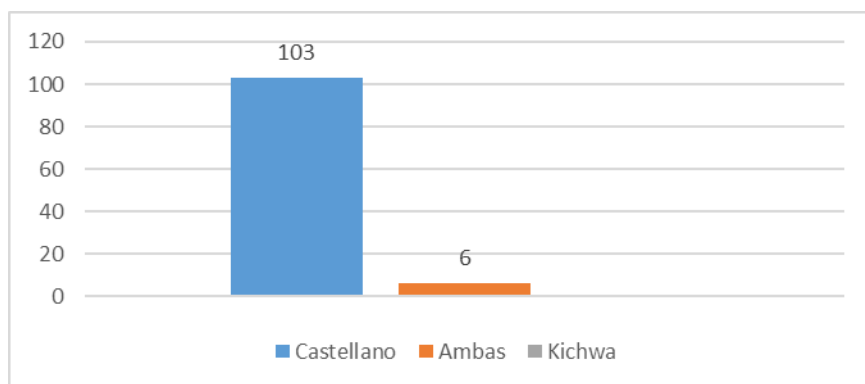


Gráfico 9. *Lengua hablada por los estudiantes.*

Respecto al uso del kichwa por parte de los profesores en espacios escolares, los estudiantes afirman mayoritariamente que a veces escuchan a los profesores hablar en kichwa entre ellos, como se presenta en los gráficos 10 y 11.

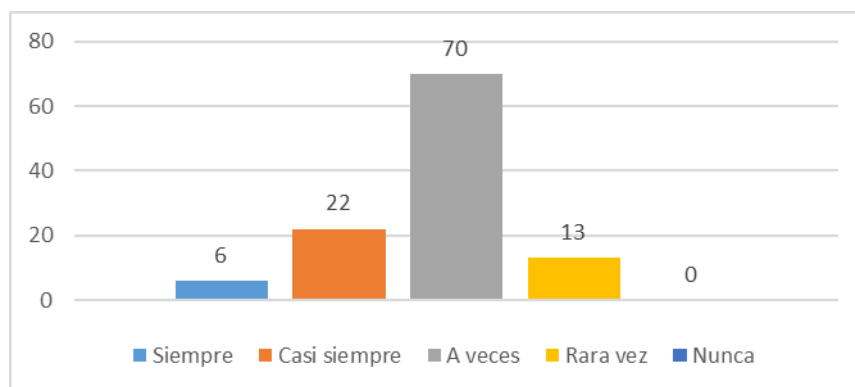


Gráfico 10. *Uso del kichwa en el aula.*

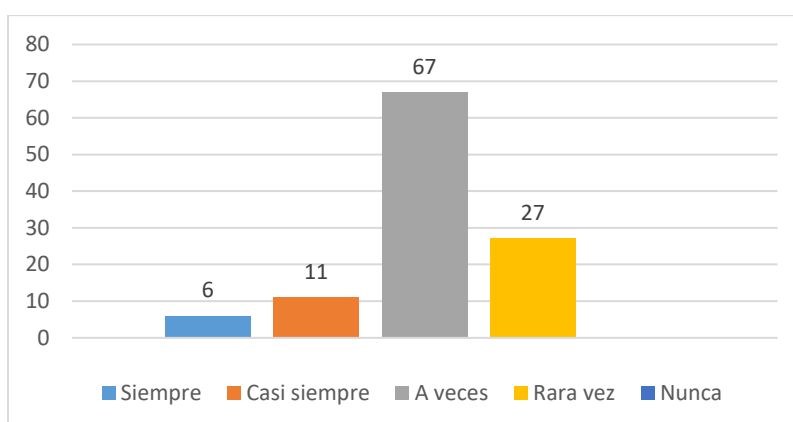


Gráfico 11. *Uso el kichwa en espacios escolares fuera del aula.*

En referencia al aula, la metodología usada, a juzgar por las observaciones y la encuesta aplicada a los tres docentes encargados de dar kichwa (que son los únicos que tienen un dominio de la lengua de un total de seis docentes), es de corte tradicional y, generalmente, se propone dentro de espacios escolares. sólo un docente utiliza los espacios comunitarios para la enseñanza, no sólo del kichwa, sino de las demás asignaturas que imparte, como se refleja en el gráfico 12.

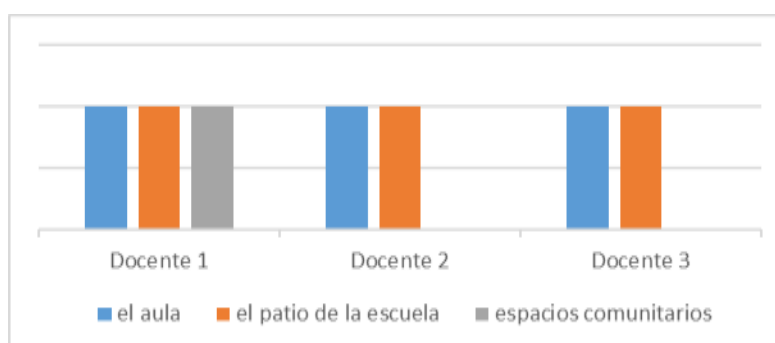


Gráfico 12. *Espacios de enseñanza del kichwa.*

Entre los recursos utilizados para impartir las clases de kichwa están el pizarrón y libros principalmente. Sólo un docente utiliza canciones como herramienta de enseñanza, como se observa en el gráfico 13.

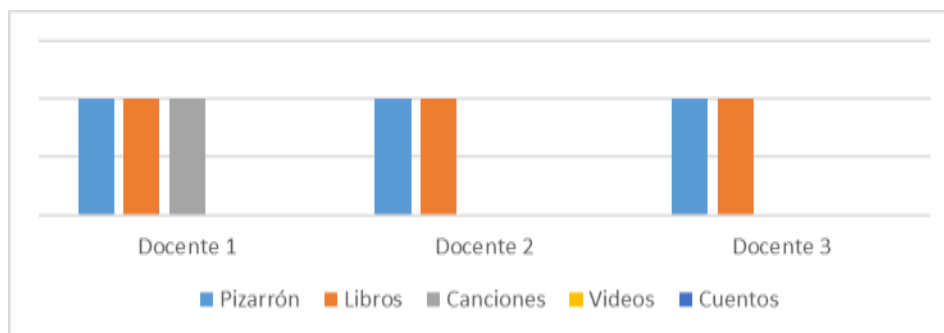


Gráfico 13. Recursos de enseñanza.

En cuanto al uso de del kichwa y el castellano dentro del aula, no se observa un uso mayoritario del kichwa, al contrario, el castellano tiene mayor presencia, siendo el kichwa utilizado para dictar palabras sueltas. De acuerdo con las encuestas a docentes y estudiantes, el porcentaje de uso del kichwa varía, los estudiantes afirman que en el mayor de los casos los profesores a veces utilizan el kichwa. En cuanto a docentes, afirman que utilizan más el kichwa que el castellano en sus clases, como se evidencia en el gráfico 14 y 15.

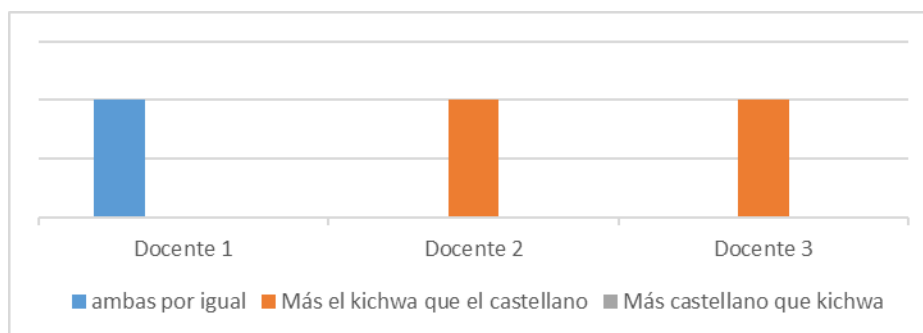


Gráfico 14. Uso del kichwa en las clases.

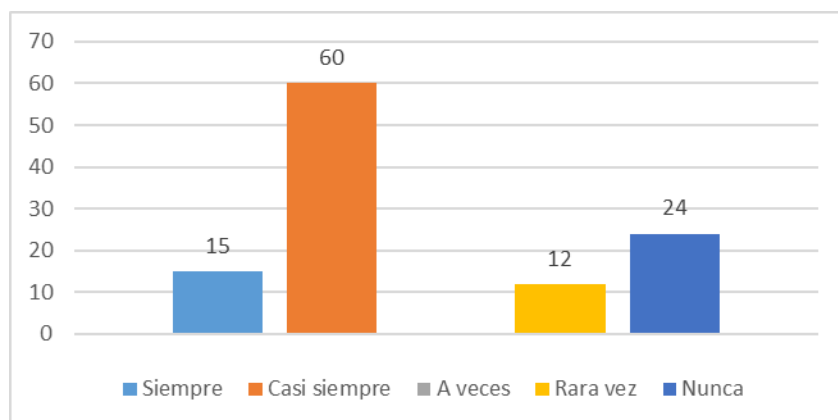


Gráfico 15. *Tus profesores te hablan en kichwa.*

Los tres docentes encuestados hablan tanto el kichwa como el castellano, aunque no se elaboró una prueba para evidenciar la profundización en el nivel de conocimientos de la lengua kichwa de los docentes, dos de ellos afirman que su lengua materna es el kichwa y uno que es su segunda lengua. Cabe destacar que ninguno de ellos vive en la comunidad. De los tres, dos son licenciados y uno posee título de tecnólogo. Los demás docentes de la escuela, afirman no tener conocimientos suficientes de la lengua kichwa.

Respecto a la lengua de uso cotidiano de los estudiantes y el interés por aprender otra lengua, la mayoría afirma que en su vida diaria hablan el castellano y que les interesa más aprender el inglés que el kichwa. Además, la mayoría de ellos afirma que el kichwa es una lengua difícil de aprender (Ver gráfico 16 y 17).

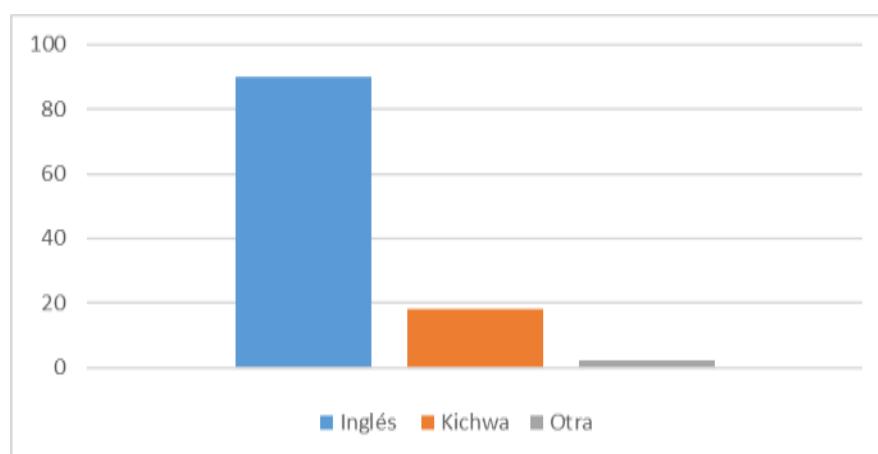


Gráfico 16. *Interés de aprendizaje en otra lengua.*

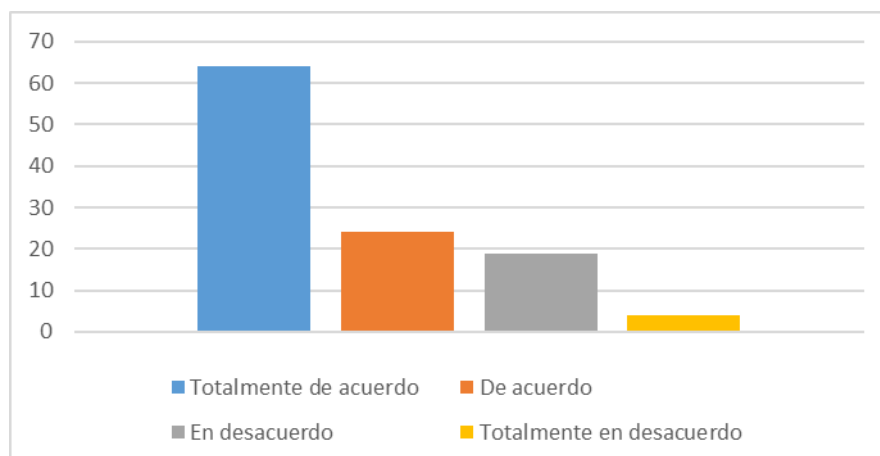


Gráfico 17. Percepción del aprendizaje del kichwa.

A partir de los resultados obtenidos, se preguntó a los estudiantes cuál sería la forma más fácil de aprender kichwa, a lo que respondieron, en mayor medida, que el espacio más adecuado sería fuera del aula y con juegos, entre otras opciones, como se presenta en el gráfico 18.

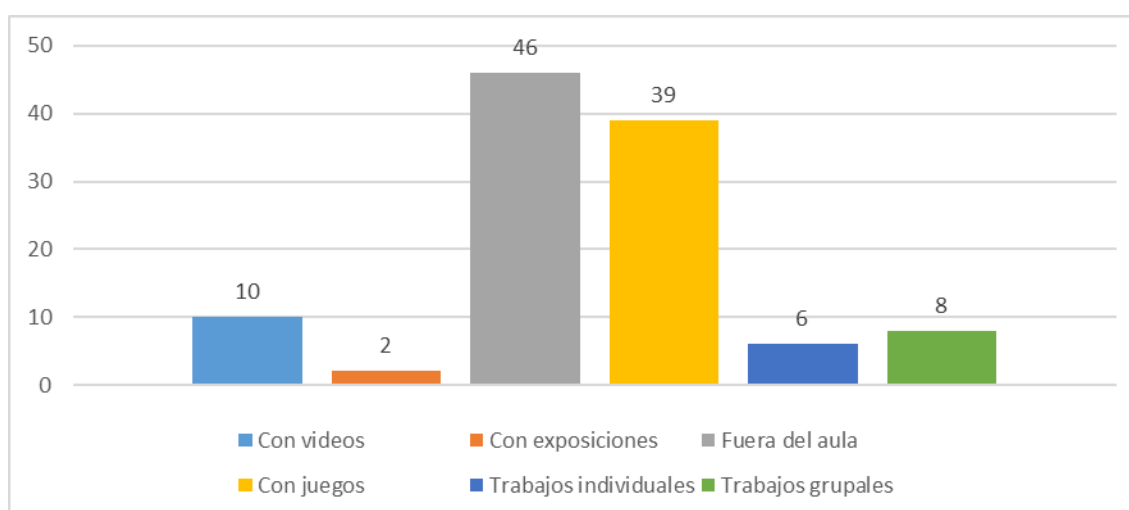


Gráfico 18. Espacios y formas que facilitan el aprendizaje del kichwa.

Los datos presentados en las tablas, más la información recogida a través de la observación participante, las situaciones del kichwa en el contexto de la escuela, podrían caracterizarse por los siguientes aspectos:

1. Ausencia de recursos didácticos para la impulso y uso de la lengua en el contexto escolar.
2. La práctica del kichwa a nivel oral y desde un uso cotidiano no se fortalece a través del estudio de los aspectos gramaticales y lingüísticos, en perspectiva del desarrollo de una competencia comunicativa en la lengua.

3. Desinterés por el aprendizaje del kichwa que se argumenta en la dificultad que representa su aprendizaje, a pesar de ubicarse en un contexto en el que tiene presencia.
4. Necesidad de concepción, diseño y construcción de espacios alternos a la escuela o, que complementen los procesos de aprendizaje de la lengua en el contexto.
5. Construcción de metodologías de aprendizaje del kichwa desde perspectivas lúdicas, que incentiven el interés por el estudio del kichwa.

Las anteriores características, permiten sustentar la propuesta Ayllu Kichwa, como una perspectiva de mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua, a partir de la elaboración de un modelo de enseñanza-aprendizaje participativo-comunitario del kichwa como L2, de acuerdo al contexto sociolingüístico del CECIB “Juan Peñafiel”. Este modelo, como veremos en el capítulo siguiente, busca la inclusión de los espacios comunitarios y escolares, más allá del aula, en los procesos educativos con el fin de potenciar el aprendizaje del kichwa a través de un uso práctico que fomente el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes.

AYLLU KICHWA:

PROPUESTA DE ENSEÑANZA DEL KICHWA COMO L2

La siguiente propuesta plantea una nueva forma de gestionar la enseñanza del kichwa desde la escuela, incluyendo actores y espacios comunitarios para la visualización de esta lengua dentro de la Comunidad Puka Cruz y el desarrollo de competencia comunicativas en los estudiantes.

Objetivos:

General

Desarrollar competencias comunicativas, a nivel básico (A2), en los estudiantes del CECIB Juan Peñafiel, a partir del diseño de un modelo de gestión que incluya actores y espacios comunitarios para la conformación de zonas de uso de la lengua meta, reales y simulados.

Específicos

- Desarrollar un marco de referencias para la enseñanza del kichwa como segunda lengua.
- Definir contenidos de la lengua para su enseñanza.
- Definir actores y responsabilidades.
- Establecer espacios de uso comunitarios en la lengua kichwa.
- Fijar criterios de evaluación del modelo.

Fundamentación teórica de la propuesta

Para la elaboración de esta propuesta tomamos en cuenta varias teorías de adquisición y aprendizaje de lenguas y métodos de enseñanza relacionadas con el desarrollo de competencias comunicativas, a partir del uso real y simulado de la lengua que se pretende enseñar.

Teorías de adquisición y aprendizaje de segundas lenguas

El lenguaje es un sistema estructurado, en el cual, por medio de signos lingüísticos los seres humanos pueden comunicarse entre sí. Una vez que la persona se apropia de su lengua madre durante el proceso infantil, puede relacionarse con los demás y con los objetos a su alrededor. A favor del presente trabajo describiremos,



brevemente, las principales teorías que tienen que ver con la apropiación de una lengua, sea esta lengua materna o segunda lengua.

La Gramática Universal

En la Teoría Gramática Universal (TGU), Chomsky (1970) pretende establecer un sistema de principios, condiciones y reglas, que se visualizan en todas las lenguas humanas; con el fin de generar una teoría lingüística. (Diez, 1992, p.470). Al ser el lenguaje una actividad mental superior, Chomsky categoriza a la TGU como el estado inicial pre lingüístico del niño, es decir, que el niño tiene una serie de “habilidades innatas para la comprensión de la gramática del lenguaje” (Regader, s/f).

Para Chomsky (1970), el niño solo podrá adquirir la lengua, cuando esté envuelto en un proceso que le permita deducir las normas del lenguaje en cuestión. Con el fin de validar su teoría, Chomsky menciona que todos los seres humanos desarrollamos una herramienta cognitiva en la niñez a la que llama Dispositivo de adquisición de lenguas. A través de esta herramienta, somos capaces de poder aprender las normas de la lengua, donde la gramática, sintaxis y demás elementos sintácticos están presentes en todas las lenguas.

Es necesario entender que la teoría de Chomsky (1970) no posee una validación empírica, ya que toda su teoría de adquisición del lenguaje se basa en que todos poseemos el Dispositivo de adquisición de lenguas y no toma en cuenta los factores ambientales que podrían condicionar en diferentes maneras la apropiación de la lengua.

Teoría de Krashen

A diferencia de Chomsky, Krashen (1992) distingue el proceso de apropiación de la lengua en cinco hipótesis principales, en las cuales se plantea la diferencia entre adquisición y aprendizaje de una segunda lengua:

La hipótesis de adquisición/aprendizaje

Esta hipótesis plantea la diferencia entre adquisición, la cual es un proceso automático desestructurado; y aprendizaje, que se establece como un proceso consciente estructurado, el cual tiene su base en el conocimiento de las reglas de la lengua (Contreras, 2012, p. 124).

La hipótesis del monitor

De acuerdo con esta hipótesis el individuo tiene las competencias necesarias para producir frases en la segunda lengua. Por otro lado, toda la estructura gramatical se establece como un monitor con la finalidad de corregir las faltas que genera el hablante (Krashen, 1992)

En esta hipótesis se establece que existe un orden preestablecido para la adquisición de las estructuras gramaticales de la segunda lengua, al igual que sucede en la lengua materna. En palabras de Contreras (2012), algunas reglas son internalizadas antes que otras.

De acuerdo con esta hipótesis, la adquisición de una segunda lengua tiene una relación directa con el contacto que el individuo tenga con las muestras de la lengua en cuestión. (Contreras, 2012). De ésta se deriva el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, la misma que afirma que el desarrollo de la comprensión y expresión oral se da a través de la utilización de situaciones reales de la vida cotidiana (Bérard, 1995, como se citó en Beghadid, s/f).

La hipótesis del filtro afectivo

Por último, esta hipótesis dice que, para los procesos de adquisición y aprendizaje de una segunda lengua, los factores afectivos, cumplen un rol importante, ya que estos tienen una influencia directa en los resultados finales del proceso. (Contreras, 2012, p.124).

Teoría de Stern

Stern (1983), tiene una perspectiva intelectualista en el proceso de adquisición de la lengua o del desarrollo del lenguaje infantil. Para él, el lenguaje tiene una estrecha relación con el pensamiento lógico, esto se da por el valor objetivo que posee el lenguaje humano, es decir que, en el proceso de adquisición de la lengua, el niño adquiere cierto nivel de desarrollo del pensamiento, que le permite entender y expresarse (Vygotsky, 1995, p.25).

Stern (1983), distingue tres diferentes raíces del lenguaje: la raíz expresiva, la raíz social y por último la raíz intencional. Esta última, pertenece específicamente a la comunicación humana. Acorde con Vygotsky, este se enfoca en la intencionalidad de la persona para comunicarse o dar a entender algo cuando articula sonidos (Vygotsky, 1995, p.26).

Teoría sociocultural y aprendizaje de una segunda lengua.

La teoría Sociocultural fue planteada por Lev Vygotsky (1983). Ejerció gran influencia entre los investigadores que le siguieron. Su teoría defendió siempre el papel de la cultura en el desarrollo de los procesos mentales superiores, considerándolos de naturaleza social.

En ese sentido, la teoría sociocultural indica que, al igual que el aprendizaje, el lenguaje surge a partir de la interacción con el medio social en el que se desarrolla un individuo, y este permite “el desarrollo de funciones

mentales superiores tales como la memoria intencional y la atención voluntaria, la planificación, el aprendizaje y el pensamiento racional” (Antón, 2010, p. 11).

De la teoría sociocultural, se desprenden conceptos que sirven para plantear estrategias de enseñanza de lenguas:

Andamiaje y Zona de desarrollo próximo

La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) implica la interacción entre un "experto" y un "novato". Un grupo de estudios socioculturales han examinado el desarrollo del segundo idioma que parece tener lugar durante la charla de maestro-alumno. La idea es ofrecer la asistencia suficiente para alentar y guiar al alumno a participar en la actividad y asumir una mayor responsabilidad para llegar a la actuación adecuada.

En la ZDP no es necesario que haya un maestro designado. Cada vez que las personas colaboran en una actividad, cada uno puede ayudar a los demás y cada uno puede aprender de las contribuciones de los demás.

El desarrollo de L2 ocurre cuando el aprendiz se enfrenta a dificultades comunicativas y se esfuerza en superarlas, de ahí la importancia del estudio de los mecanismos de reparación de errores entre grupos de estudiantes o profesor-estudiante.

Teoría de la actividad e interacción de grupos pequeños

Para Russell (citado en Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1995, p. 52) “La teoría de la actividad analiza el comportamiento humano y el conocimiento en relación con sistemas de actividad: dirigidos hacia un objetivo, situados históricamente, con interacciones humanas cooperativas, como el intento de un niño de alcanzar un juguete, fuera de su alcance, una entrevista de trabajo, una "cita", un club social, un aula, una disciplina, una profesión, una institución, un movimiento político, etcétera.”

Aplicándola dentro de una clase de segundas lenguas, sirve para formular objetivos para la actividad y desarrollar un plan de acción para resolver un problema planteado. Por ejemplo, cuando un alumno le pide ayuda a su compañero y recibe ayuda escalonada, lo que hace que la tarea parezca manejable. Con la tarea de completar la cuadrícula, una estudiante descubre un enfoque más sistemático para trabajar a través de la cuadrícula y le comunica a su compañero su entusiasmo por la nueva estrategia.

Las evidencias presentadas por McCafferty (2001, como se citó en Mitchell & Myles, 2004) muestran que la posibilidad del estudiante de aprender un nuevo elemento dado se deriva del papel del elemento dentro de una actividad en curso, y, en particular, su relación con la acción dirigida a un objetivo.

Teoría Social del aprendizaje de las lenguas

Según José María Sánchez (1987), en su tesis sobre la teoría social de las lenguas, afirma que la adquisición, el aprendizaje y la interiorización de una lengua es un proceso complejo en el que forman parte tanto el sujeto, como el contexto sociolingüístico al que pertenece.

Dentro de ese proceso, habría tres factores que de manera interrelacionada intervienen en él, haciendo posible el aprendizaje de una lengua: la motivación, la percepción y el ejercicio o el uso de la lengua. De esta manera, el autor entiende por motivación las “razones, deseos o intereses” que impulsan a una persona a aprender una lengua. (Sánchez, 1987, p. 35).

En cuanto a la percepción, esta es la “capacidad y el proceso de captar su funcionamiento” (Sánchez, 1987, p.35), es decir, la comprensión de la gramática de la lengua que se pretende aprender.

Por último, al uso o la práctica de la lengua “en cualquiera de las funciones lingüísticas que la comunidad posee en un momento histórico concreto” (Sánchez, 1987, p. 35).

Tipos de aprendizaje

Para Sánchez (1987), existen dos tipos de aprendizaje lingüísticos que se dan por causas “espontáneas o inducidos/reflexivos” (Sánchez, 1987, p. 36).

Aprendizaje primario

Las causas espontáneas se dan por medio del contacto directo con la lengua y se la denomina adquisición o aprendizaje primario y ocurre generalmente durante los primeros años de vida de un sujeto.

En el aprendizaje primario, el orden de los factores que intervienen empieza por el uso, pues un niño empieza la adquisición de una lengua hablándola, es decir, usándola. Luego, a medida que tiene mayor práctica en el uso de la lengua, el niño percibe las reglas de uso y va eliminando, poco a poco, errores gramaticales en su uso cotidiano. A partir de esto, la motivación surge de acuerdo con la utilidad de la lengua en “situaciones efectivas de uso y la complicitad del idioma en su captación de la realidad” (Sánchez, 1991, p. 38-39), es decir, si la lengua

que usa le sirve para desenvolverse en los diferentes ámbitos de su contexto inmediato. A esta motivación se le llama intrínseca o espontánea.

Aprendizaje secundario

La causa inducida o reflexiva se da mayormente en los adolescentes y adultos. Se lo denomina aprendizaje secundario o tardío.

Este aprendizaje, es en sentido contrario al aprendizaje primario, pues empieza a partir de la motivación o interés que se tiene sobre el idioma que se pretende aprender, al contrario que la motivación espontánea o intrínseca, esta surge por cuestiones diferentes como “culturales, educativas, profesionales, políticas, familiares, religiosas, ambientales, etc.” (Sánchez, 1987, p. 39) y en su caso se denomina motivación extrínseca. A partir de esta motivación, el sujeto realiza un acercamiento a la estructura de la lengua. (Percepción reflexiva). Por último, cuando ha alcanzado un nivel adecuado del estudio de la lengua y aún tiene el nivel de motivación suficiente, esto se traduce en un uso del idioma “en situaciones concretas y reales de la vida” (Ibídem). Esto indica que, para alcanzar un nivel de uso de una lengua en un aprendizaje tardío, es necesario una motivación suficiente que lleve a su aprendizaje.

Métodos de enseñanza de segundas lenguas

A partir de las diferentes teorías de adquisición y aprendizaje de lenguas, surgen diferentes enfoques que constituyen variedades de métodos que ayudan a estructurar los pasos a seguir para establecer determinados modelos de educación bilingüe.

Enfoque estructural

Desde este enfoque el lenguaje se lo entiende como un conjunto de componentes que interactúan entre sí, estableciendo las normas básicas de la lengua. Dentro de este enfoque, encontramos el método audio-lingüístico, el método situacional y el método audiovisual.

Método audio-lingüístico

Este método indica que el estudiante debe utilizar la lengua meta para comunicarse. Surge a mediados del siglo XX, siendo similar en algunos aspectos al método directo. Sin embargo, se diferencia de aquel en cuanto no se centra en la enseñanza del vocabulario.

La enseñanza en este método se imparte en la lengua a enseñar y se la realiza dentro de un contexto determinado, pues los significados de las palabras se derivan de él y no de forma descontextualizada. Aquí, los errores que cometen los estudiantes se corrigen mediante refuerzos positivos, puesto que pueden originar errores permanentes. Además, por medio de la memorización, la mímica y ejercicios de repetición se utilizan con más frecuencia, en la cual la escucha y el habla tienen más importancia y van antes que la lecto-escritura, procurando que ésta se dé de manera correcta en cuanto ritmo y entonación.

Método situacional

Este método surge a principios del siglo XX. Éste se centra en métodos orales a través de la utilización de contextos situacionales en que se presenta vocabulario nuevo, sin dejar de lado la estructura gramatical de la lengua meta, pues ésta se considera importante para poder hablar y luego poder escribir.

Por medio de este método, se trata de desarrollar las competencias en las cuatro macro destrezas del lenguaje por medio del aprendizaje de la estructura de la lengua. Aquí, prevalece la pronunciación para poder responder rápido y correcto a situaciones de habla reales.

Método audiovisual

Este método prioriza la oralidad antes que la escritura y ésta es presentada por medio de imágenes que representan un mensaje. Se caracteriza precisamente por eso, por presentar primero un diálogo para luego, presentar una imagen que lo represente. Esto sirve para comprender el sentido del diálogo.

Enfoque comunicativo

Este enfoque se centra en que el estudiante aprenda a comunicarse en situaciones reales de uso, en lo oral y lo escrito utilizando diferentes recursos de audio y textos reales. De este enfoque, se desprende el método comunicativo y el método nocio-funcional.

Método comunicativo

Este enfoque, busca que los estudiantes practiquen la lengua meta en diferentes contextos de uso, desarrollando el aprendizaje a través de la interacción. Se centra en la experiencia propia del estudiante y en relacionar lo aprendido con actividades en contextos reales de uso.

Para Piepho (1981), el método comunicativo requiere el alcance de ciertos niveles objetivos a alcanzar, entre los que están

nivel de integración y contenido (lenguaje como medio de expresión); nivel lingüístico e instrumental (lenguaje como sistema semiótico y como objeto de aprendizaje); nivel afectivo y de relaciones interpersonales (lenguaje como expresión y juicio de uno mismo y de los demás); nivel de necesidades de aprendizaje individuales (basado en el aprendizaje de los errores); nivel de educación general de objetivos extra- lingüísticos (aprendizaje de la lengua dentro del currículo de la escuela) (como se citó en Mariscal, 2014, p. 21-22).

Competencias lingüísticas y Comunicativas

A partir de la concepción de Noam Chomsky (1963, como se citó en Cenoz, s/ f, p. 2), qué hace una diferenciación entre competencia y actuación, en la cual la primera se trata del conocimiento que tiene el hablante-oyente sobre una lengua y, la actuación, es el uso real que le da a esa lengua.

A partir de esta definición, que fue considerada reduccionista, porque “limita a la competencia lingüística del hablante-oyente ideal en una sociedad homogénea y no considera aspectos centrales del uso de la lengua” (Cenoz, s/f, p.1), surge la distinción de competencia lingüística y competencia comunicativa. La competencia lingüística se trata del conocimiento basándose en el concepto de Chomsky y, la competencia comunicativa, va más allá de la actuación, que se reduce sólo al acto de hablar, pues son las habilidades o destrezas que dan uso al conocimiento.

En ese sentido, la competencia comunicativa, como se mencionó, es un conjunto de habilidades y estas pueden ser receptivas y productivas, que van de la mano de las macro destrezas del lenguaje: leer, escribir, escuchar y hablar.

Habilidades receptivas: Comprensión auditiva (entender) y comprensión de lectura (leer)

Habilidades productivas: Producción oral (hablar) y producción escrita (escribir).

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

Marco de referencias de enseñanza de lenguas

Para orientarnos en el proceso de enseñanza de una segunda lengua, es factible recurrir a la base común que ofrece el Marco Europeo Común de Referencia (MERCL), el cual diseña detalladamente módulos, evaluaciones, currículos, etc., para aprendices que desean comunicarse en otras lenguas. En el artículo “El Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas y la comprensión teórica del conocimiento del lenguaje: exploración de

una normatividad flexible para emprender acciones educativas” del autor Carlos Jiménez (2011) plantea que el MERCL ayuda a desarrollar conocimientos y habilidades en un nuevo idioma para mantener una comunicación eficaz y fluida.

Es más, el MERCL distingue seis etapas de dominios de la lengua (A1, A2, B1, B2, C1 y C2), los cuales facilitan la medición del progreso de conocimientos adquiridos por los y las estudiantes en cada etapa.

Para el presente trabajo, se utilizará únicamente las etapas A1 y A2 ya que, en el Sistema Nacional Ecuatoriano, los estudiantes graduados de educación general básica media, es decir, hasta séptimo año, únicamente alcanzan los dominios de dichas etapas (Currículo Nacional, 2016). Posteriormente, se realizará un contraste con los dominios del currículo ecuatoriano 2016 del idioma inglés. Este ejercicio servirá para realizar una adaptación de dominios que respondan a la lengua kichwa.

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

Etapas a escala global

Usuario básico

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

Etapas de evaluación

Comprensión Auditiva:

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

Comprensión de lectura:

- A1: comprender palabras y frases sencillas.

- A2: identificar y leer textos sencillos, cartas personales de fácil entendimiento.

Interacción oral:

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

Expresión oral:

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

Expresión escrita:

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

Poniendo en contraste la normativa de la EIB en el Ecuador, en relación con la enseñanza de las lenguas indígenas, en nuestro caso el kichwa, se puede concluir que para su mejor enseñanza y poder alcanzar los objetivos planteados por el MOSEIB, es necesario una adecuación de sus tratamientos según esta sea L1 o L2, pues existen variados contextos sociolingüísticos. La actual normativa deja de lado a las nuevas generaciones kichwa, que por la discriminación que sufrieron los padres y el contexto globalizador donde las lenguas de mayor prestigio son las extranjeras, no han sido expuestos al kichwa desde su primera infancia, por lo tanto, no son kichwahablantes.

También, por esa parte es necesario la estructuración de métodos de enseñanza acordes al contexto, que permitan el desarrollo de competencias comunicativas desde el conocimiento de las reglas gramaticales de la lengua meta. Además, es necesario la utilización de un marco de referencia para la enseñanza del kichwa, sin esto no se podrá tener objetivos claros, sin los cuales es difícil estructurar estrategias adecuadas para la enseñanza de la lengua.

Además, evidenciar la ventaja que tienen los estudiantes en el aprendizaje del kichwa que aún es comprendido por los padres y cuya gramática y léxico impactan al castellano, lo cual, en teoría, debería facilitar su aprendizaje. Así mismo, los mismos padres pueden ayudar creando espacios de uso fuera de la escuela y dentro del hogar, primer paso para crear otros espacios de uso con mayor prestigio. Nos ajustamos así a la teoría sociocultural, para

la cual, la interacción es fundamental en los procesos de desarrollo del lenguaje en cualquier lengua (Antón, 2010).

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

Marco de referencia para la enseñanza del kichwa

El presente marco de referencia, se elaboró acorde a los niveles requeridos para la asignatura de Lengua Extranjera establecidos en el Currículo Nacional EGB, en el cual, el nivel requerido hasta Básica Superior es de A2 (MinEduc, 2016), que a su vez se basa en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2011). Sin embargo, este marco de referencia presentará pequeñas adecuaciones con el fin de contextualizarlo a los requerimientos culturales de la comunidad de Puka Cruz.

Killariy SHUK patay equivalente a A1

El estudiante podrá:

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

Killariy ISHKAY patay equivalente a A2

El estudiante podrá:

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

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

Se dividirán de acuerdo al siguiente esquema:

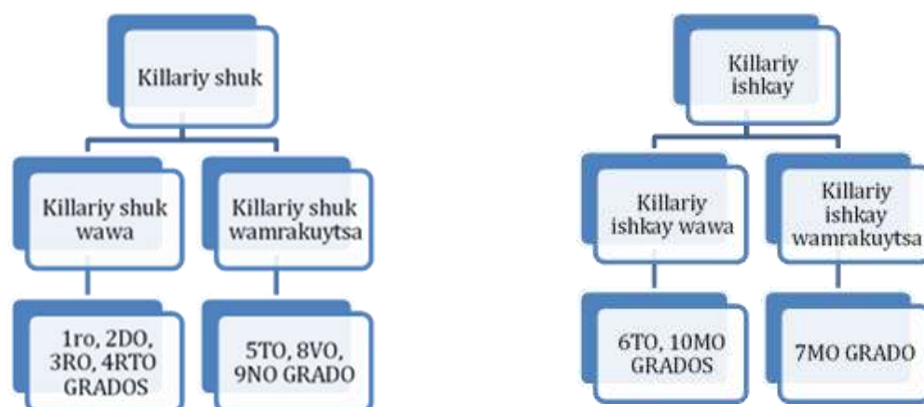


Gráfico 19. Niveles de referencia para la enseñanza del kichwa. Creación propia.

Alfabeto del idioma kichwa a utilizar:

19 letras: 3 vocales y 16 consonantes

A, ch, i, h, k, l, ll, m, n, ñ, p, r, s, sh, t, ts, u, w, zh¹⁸

Reglas de estructuración gramatical:

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

Contenidos por nivel

Killariy shuk: wawa y wamrakuytsa

Pronombres personales	Ñuka, kan, pay, ñukanchik, kankuna, paykuna.
Tiempo presente	Terminaciones verbales. –ni, -nki, -n, etc.
Verbos	Kana, churana, munana, pukllana, etc.
Saludos	Alli puncha, alli, tuta, alli chishi, kawsankichu, etc
Números	Shuk, ishkay, kimsa, chusku, pichka, etc

¹⁸ Se añade el fonema <zh> al alfabeto kichwa unificado establecido en 1998 por parte de la CONAIE y la DINEIB. Este fonema pertenece al sustrato de la lengua Kañari que forma parte de la variedad del kichwa que se habla en la zona del Cañar y Azuay. (Howard, 2010).

Miembros de la familia	Mama, tayta, turi, pani, wawki, ñaña, yaya, etc.
Días	Waychu, inti, awaki, wanra, chillay, etc.
Meses	Kulla, panchi, pawkar, ayriway, etc.
Animales	Cuchi, llama, atallpa, kunu, cuy, etc.
Adverbios de tiempo y lugar	Kancha, kay, chay, hawa, uku, etc
Partículas	-mi, -pa, -pi, -ka, etc.

Killariy Ishkay: wawa y wamrakuytsa

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

Criterios de evaluación

GRADO	Criterios de evaluación generales por curso
Primero: nivel <i>Killariy shuk wawa</i>	Comprensión auditiva: reconoce vocabulario básico como saludos, animales, días, miembros de la familia. Expresión oral: utiliza vocabulario sencillo como saludos y palabras para identificar los miembros de la familia.
Segundo: nivel <i>Killariy shuk wawa</i>	Comprensión auditiva: reconoce palabras y frases básicas referidas a la familia y a el mismo.

	Expresión oral: expresa palabras y frases sencillas sobre el lugar donde vive y sus familiares.
Tercero: nivel <i>Killariy shuk wawa</i>	Comprensión auditiva: reconoce expresiones de presentación básicas y saludos culturales y los días de la semana. Expresión oral: se presenta y saluda con frases sencillas. Interacción oral: conversa con pares y demás con frases cortas y con dificultad y ayuda sobre temas de sí mismo.
Cuarto: nivel <i>Killariy shuk wawa</i>	Comprensión auditiva: reconoce diálogos y expresiones sencillas sobre asuntos familiares y comunitarios. Expresión oral: usa frases y expresiones sencillas sobre sí mismo y su familia. Interacción oral: participa en conversaciones sobre su comunidad, sí mismo y su familia con dificultad y ayuda.
Quinto: nivel <i>Killariy shuk wamrakuytsa</i>	Comprensión auditiva: reconoce frases y expresiones cortas sobre sí mismo, su familia, la comunidad con poca dificultad. Expresión oral: usa expresiones sencillas para describirse a sí mismo, la comunidad, y la familia con poca dificultad. Interacción oral: participa en conversaciones sencillas con poca dificultad. Sobre temas de la comunidad, de sí mismo y la familia. Comprensión lectora: comprende palabras y frases sencillas sobre los relacionado a su familia y comunidad. Expresión escrita: es capaz de escribir, cartas, oraciones, carteles con frases cortas sobre su familia y la comunidad
Sexto: nivel <i>Killariy ishkay wawa</i>	Comprensión auditiva: reconoce frases y palabras comunes sobre su persona, la familia, realizar compras y ventas. Expresión oral: utiliza variadas expresiones y fases para describir la familia, la comunidad y sobre sí mismo. Interacción oral: conversa sobre temas cotidianos de la comunidad de manera breve sin mantener una conversación mucho tiempo. Comprensión lectora: lee textos breves y sencillo como lista de alimentos, cartas breves. Expresión escrita: escribe mensajes breves sobre sus necesidades básicas y personales.

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

	Expresión oral: utiliza variadas expresiones y frases para describir la familia, la comunidad y sobre sí mismo con facilidad. Interacción oral: conversa sobre temas cotidianos de la comunidad de manera breve y con poca ayuda. Comprensión lectora: lee textos breves y sencillo como lista de alimentos, cartas breves. Expresión escrita: escribe mensajes breves sobre sus necesidades básicas y personales.
--	--

Actores y responsabilidades

Docentes kichwahablantes:

El conocimiento del kichwa por parte de tres docentes es relevante, pues ellos deberán encargarse de visibilizar el kichwa en los espacios escolares, tanto en horas clase, como en horas libre, pues la visibilización del kichwa es fundamental para que los estudiantes empiecen a acostumbrarse y adecuarse al idioma, además de integrar vocabulario pertinente a las demás clases que imparten y ejecutar estrategias comunicativas dentro de las clases de kichwa.

Docentes no kichwahablantes:

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

Familiares kichwahablantes:

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

Familiares no kichwahablantes:

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

En conjunto:

Todos los involucrados deberá trabajar conjuntamente desde la adecuación de las estrategias vinculadas a la enseñanza del kichwa como en las responsabilidades de cada una de ellos.

Espacios escolares y comunitarios:

Aula

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

Escuela

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

Comunidad

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

Aplicación en el aula multigrado (inicial 1 y 2, Primero)

Si bien esta propuesta abarca desde el primer año hasta el décimo de EIB, la aplicación de la misma se realizó en el aula multigrado que comprende los iniciales 1 y 2 junto al primer año, constituida por 19 estudiantes (Ver anexo 4). La docente nos permitió trabajar tres días a la semana (lunes, miércoles y viernes) después del receso hasta la salida, que para este nivel es de 11:00 h a 12:00 h del día.

La propuesta se basa en los lineamientos del MOSEIB, tanto en el sistema de conocimientos (dominio, aplicación, creación y socialización del conocimiento), como en sus herramientas curriculares (ciclos vivenciales, calendario vivencial y armonizadores de saberes), que detallaremos continuación:

Sistema de conocimientos

El MOSEIB se aleja de las prácticas educativas tradicionales del docente que, en el modelo tradicional, sólo dictaba un conjunto de contenidos y los estudiantes tenían que copiarlos y memorizarlos. Contrario a esto, el MOSEIB (2013) pretende desarrollar capacidades de atención, retención, imaginación y creación, por medio de procesos didácticos vivenciales. Para esto, la pedagogía se basa en la articulación del conocimiento de las ciencias (inter-disciplinariedad) generando una visión integral de los hechos, siendo este uno de los principios de los conocimientos indígenas, pues entienden que los conocimientos no se encuentran aislados sino integrados entre sí.

De tal manera, el MOSEIB plantea que los sistemas de conocimientos se componen de 4 fases: dominio del conocimiento, aplicación del conocimiento, creación del conocimiento y socialización del conocimiento.

- Dominio del conocimiento: tiene que ver con los procesos de reconocimiento y conocimiento indispensables para acciones pedagógicas como crear conflictos cognitivos, pensamientos hipotéticos por medio de descripción, comparación (reconocimiento), análisis y procesos de diferenciación (conocimiento).
- Aplicación del conocimiento: en esta fase, el conocimiento pasa de la simple teoría a la práctica. A partir del conocimiento previo, se desarrolla su producción y reproducción a través de técnicas como sopa de letras, crucigramas, talleres, etc.
- Creación del conocimiento: en esta fase participa conjuntamente la creación y la recreación como medios para concebir nuevos conocimientos mediante la imaginación, el ingenio, la fantasía y los sentimientos.
- Socialización del conocimiento: mediante ferias, exposiciones, encuentros culturales, entre otros, se generan procesos de socialización que buscan la validación y valoración a través de la retroalimentación de los conocimientos creados.

Los ciclos vivenciales

Los ciclos vivenciales son las prácticas astrales, vitales, ecológicas y festivas que cada nacionalidad realiza a través del año. Los ciclos vivenciales que se incluyen dentro del proceso de enseñanza aprendizaje son: Ciclo Agrícola; Ciclo de Vida; Ciclo cósmico; Festividades; Principios y valores de las nacionalidades; Cosmos y biodiversidad; Armonía ser humano – naturaleza; Signos y símbolos de las nacionalidades; Artesanía; Organización, liderazgo y derechos; Expresión artística: música, pintura, danza y Juegos y recreaciones culturales.

Calendario vivencial educativo comunitario

Es un instrumento sociocultural que permite incorporar prácticas sociales y culturales dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, acerca las escuelas EIB a las realidades comunitarias y a sus prácticas culturales y productivas, lo que permite recuperar y valorar saberes y conocimientos comunitarios a través del registro de dichas prácticas, para la elaboración del calendario vivencial y las cartillas de saberes que recogen y detallan el significado de las prácticas representadas en el calendario vivencial.

Los armonizadores de saberes

Estos se constituyen como campos del saber, de los que identifican conocimientos que componen las unidades de aprendizajes integrados. Existen cuatro armonizadores que, según cada nacionalidad, se diferencian:

La Madre naturaleza (vida, tierra y territorio)

- Vida: se basa en promover el respeto y una vida armónica con la naturaleza.
- Tierra: a partir del estudio del universo se ajustan los conocimientos, saberes y tecnología de otras culturas.
- Territorio: a partir de los espacios geográficos, en los que se desarrollan las relaciones sociales, económicas y lingüísticas, se integran contenidos curriculares.

Vida familiar, comunitaria y social

Se trata de motivar el desarrollo socio afectivo de los estudiantes, con el fin de mejorar la vida familiar, comunitaria y social y, a partir de esto, promover el éxito individual.

Cosmovisión y pensamiento

Se deben promover los conocimientos y saberes de cada nacionalidad y pueblo y de las demás culturas del mundo.

Ciencia, tecnología y producción

Se deben promover las ciencias y sabidurías de los pueblos y nacionalidades, enriqueciéndolas con los avances científicos, tecnológicos y de productividad de otras culturas del mundo y su modernidad. Sin dejar de lado la relación armónica hombre- naturaleza.

Planificación 1

Tema: Kikinllatak, ayllupurapash, mashipurapash riksirin. Conocimiento de sí mismo y entre compañeros/ TUKUY PUNCHA RURAYKUNA. COMPARTIENDO ACTIVIDADES COTIDIANAS

Fecha de ejecución: del 29 de abril al 9 de mayo

Armonizadores de saberes: vida Familiar, comunitaria y social Ámbito: convivencia

Dominio: utiliza vocabulario y frases en kichwa concernientes a saludos y despedidas que le permitan relacionarse con las personas que hablen o no kichwa de la comunidad.

Destrezas:

- Identificar vocabulario relacionado a saludos y despedidas (Imanalla /Hola, Alli puncha /Buenos días, imanallatak kanki /¿Cómo estás?, etc.)
- Comunicarse recurriendo a los saludos y despedidas trabajadas en clase.

1. DATOS INFORMATIVOS:		
2. PLANIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICA		
FASES DEL SISTEMA DE CONOCIMIENTO	ACCIONES CURRICULARES	RECURSOS
Dominio del conocimiento	- Sensopercepción ○ Presentar una canción en <i>kichwa</i> dentro del aula ○ Afuera del salón de clases preguntar a los estudiantes si conocen que es el <i>kichwa</i>, si conocen alguna de las palabras del video o si conocen otras palabras en <i>kichwa</i>. ○ Preguntar si alguna vez han escuchado a sus padres, abuelos o alguien en su comunidad hablar en <i>kichwa</i>.	https://www.youtube.com/watch?v=0BZruqJ6hIM patio de la escuela
	- Problematicación ○ <i>Napaykuna</i>/saludos: ¿preguntar si saben saludos en <i>kichwa</i>? ¿han escuchado a alguien de su familia o vecinos utilizar estos saludos?	Pizarra, marcadores
	- Desarrollo de contenidos ○ Presentar los saludos gestualizando Imanalla /Hola Alli puncha /Buenos días Alli chishi /Buenas tardes Alli tuta /Buenas noches Kayakama/ hasta mañana Chishikama/ hasta la tarde Imanallatak kanki ¿Cómo estás? Allimi Kani /Estoy bien Allí puncha charipay / tenga un buen día ○ Afuera del aula formar un rondo:	Balón, pinturas, cartulinas.

	Mientras gira el rondo el profesor dirá un saludo en <i>kichwa</i> con su significado en castellano, luego lanzará un balón a cualquier niño del rondo. El niño que coja el balón deberá repetir el saludo (repetir las veces necesarias). Luego, en el mismo rondo, el profesor sólo dirá el saludo en castellano y el estudiante que coja el balón dirá el saludo en <i>kichwa</i>. Por último, el profesor sólo lanzará la bola y el estudiante tendrá que decir un saludo en <i>kichwa</i> tratando que todo el alumnado participe y que no se repitan los saludos. - Ahora en el aula, junto a los estudiantes dibujaremos en cartulina escenas que representen a cada uno de los saludos, repasando los saludos. - Realizar un resumen preguntado a los estudiantes sobre lo que aprendieron.	
	- Verificación - Ejercicio lúdico: En el patio de la escuela, los niños se colocarán en columna. Estará un Hula en el piso atado a una sogá. Uno niño halará la sogá hacia delante y el otro se parará dentro del Hula e intentará seguir el movimiento del Hula. Al final del trayecto dispuesto (10 metro) al niño dentro del Hula se le enseñará uno de los dibujos realizados en aula y él deberá de decir lo que representa: alli tuta, alli chishi, etc. - Al final, nos espaciaremos todos por el patio y al encontrarnos a un estudiante saludaremos esperando una respuesta del estudiante, así hasta que lo hagamos con todos ellos. - CONCLUSIÓN: repasar lo trabajado en clase.	Hula Hoop, sogá, cartulinas
Aplicación del conocimiento	- Utilizar los saludos trabajados en clase en los diferentes espacios de interacción (escuela-hogar-comunidad), previamente se hablará con los profesores y padres de familia que sepan o no la lengua (trabajo en talleres) para que saluden y pregunten a los niños en los diferentes espacios. - Llevar a los estudiantes donde una señora <i>kichwahablante</i> que vive en los alrededores para interaccionen utilizando lo más posible los saludos en <i>kichwa</i>.	
Creación del conocimiento	Junto a los estudiantes dibujaremos representaciones graficas de los saludos (ejemplo: allí puncha – dibujar un sol y lo que los niños asocien con el día)	
Socialización del conocimiento	Invitar a padres de familia para que presencien de los dibujos acompañado de una canción referente al tema:	Canción: Inti lluksinpi allí puncha Inti lluksinpi allí puncha Sale el sol allí puncha Sale el sol allí puncha Chishi shamunpi allí chishi Chishi shamunpi allí chishi

	Llega la tarde allí chishi Llega la tarde allí chishi Killa lluksinpi allí tuta Killa lluksinpi allí tuta Sale la luna allí tuta Sale la luna allí tuta Imanalla mashiku Allimi kani mashiku Allimi kani mashiku Kawsannkunkichu Ari kawsakunimari Ari kawsakunimari
--	--

Planificación 2

Tema: Muyuntik pachamamapi tiyak yurakuna wiwakunapash. Entorno, plantas y animales / Tukuy puncha ruraykuna. Compartiendo actividades cotidianas.

Fecha de ejecución: del 13 al 17 de mayo del 2019.

Armonizadores de saberes: Vida tierra y territorio. **Ámbito:** Descubrimiento y comprensión del medio natural y cultural.

Dominio: asume palabras y frases breves en kichwa concernientes a la naturaleza para la descripción del entorno natural de su comunidad.

Destrezas:

- Reconocer palabras y frases breves en kichwa desde el uso de vocabulario para la descripción del entorno natural su comunidad.
- Utilizar palabras y frases breves en kichwa para la descripción de su comunidad.

1. DATOS INFORMATIVOS:		
2. PLANIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICA		
FASES DEL SISTEMA DE CONOCIMIENTO	ACCIONES CURRICULARES	RECURSOS
Dominio del conocimiento	- Sensopercepción - o Recorrer la comunidad para conocer los cerros, las plantas y animales que allí hay.	Entorno de la comunidad
	- Problematicación Preguntar a los estudiantes: ¿Saben cómo se llaman los cerros, las plantas y los animales que hay en la comunidad? ¿A quién han escuchado esos nombres? ¿Por qué creen que se llaman así?	

	- Desarrollo de contenidos - o Presentar un video con vocabulario y frases que permitan describir su comunidad: <i>yura, mayu, ñan, Wasi, urku</i>, - o Realizar un juego: En el patio de la escuela, mediante el juego de “estatua” realizaremos trabajos de comprensión auditiva. Primero: repasaremos el vocabulario. Segundo: dar las instrucciones, 1. Nos esparciremos por el patio de la escuela. 2. El profesor dirá una palabra ej. <i>Tukuykulla urku kan</i>. Todos los niños deberán representar un cerro y quedarse quieto. Así, hasta utilizar todo el vocabulario trabajado y que los niños logren entender la orden.	https://www.youtube.com/watch?v=erUAJUmn2GA https://www.youtube.com/watch?v=gC_d83yAoH4 proyector, parlantes patio de la escuela
	- Verificación - o Dictar las palabras trabajadas a los niños y niñas y cada uno de ellos deberán dibujar la palabra dictada. - o Se le preguntará a cada niño lo que ha dibujado tratando de utilizar lo trabajado en clases para describir el dibujo. - Conclusión - o Repasar lo trabajado en clases	Hojas, pinturas, crayones
Aplicación del conocimiento	o Recorrer la comunidad con los estudiantes y preguntar el nombre de diferentes componentes que la integran, cerros, arboles, animales tratando de responder utilizando lo aprendido en clases.	Entorno de la comunidad.
Creación del conocimiento	o En grupos de 5 estudiantes, los estudiantes dibujaran la comunidad tanto las casas como el entorno natural.	Papelones, crayones, pinturas
Socialización del conocimiento	o En la clase, cada grupo deberá presentar su papelote con el dibujo de la comunidad y deberán decir en <i>kichwa</i> cada parte que compone el entorno de la comunidad que han dibujado.	

Tema: AYLLULLAKTAPAK ALLI MIKUYKUNA. ALIMENTOS SALUDABLES DE LA COMUNIDAD / TUKUY PUNCHA RURAYKUNA. COMPARTIENDO ACTIVIDADES COTIDIANAS.

Fecha de ejecución: del 20 al 30 de mayo

Armonizadores de saberes: vida comunitaria, familiar y social Ámbito: descubrimiento y comprensión del medio natural y cultural.

Dominio: Prepara alimentos saludables de la huerta escolar utilizando vocabulario y frases breves durante las actividades.

Destrezas:

- Reconoce los nombres de los productos de la huerta escolar en kichwa.
- Utiliza el vocabulario aprendido para interactuar durante las actividades.

1. DATOS INFORMATIVOS:		
2. PLANIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICA		
FASES DEL SISTEMA DE CONOCIMIENTO	ACCIONES CURRICULARES	RECURSOS
Dominio del conocimiento	- Sensopercepción - o Recorrer el huerto de la escuela, observar los alimentos sembrados y conversar sobre cuales conocen. - o Conversar con los estudiantes si hay huertos o chacras en su casas.	Huerto de la escuela
	- Problematización Preguntar a los estudiantes: - o ¿Creen que lo nombres de alguna de esas plantas son <i>kichwa</i> o español? - o ¿han escuchado a sus padres/madres o abuelos/as que nombren de manera diferente a los alimentos? - o ¿en sus casas si comen estos alimentos?	
	- Desarrollo de contenidos - o Presentar representaciones graficas de los vegetales que identificamos en la <i>chakra</i>: <i>zambu</i>, <i>zapallu</i>, <i>chukllu</i>, <i>purutu</i>, <i>rakacha</i>. - o Se pasarán a los estudiantes las figuras repitiendo el nombre de cada uno de los vegetales para así lograr que asocien el vegetal con la palabra.	Representaciones de los Vegetales: <i>zambu</i> , <i>zapallu</i> , <i>rakacha</i> , <i>purutu</i> , <i>chukllu</i>
	- Verificación - o Se realizará un juego: - o Los estudiantes deberán forma un rondo. En el centro del rondo se pondrán las figuras de los vegetales. Se les pedirá en <i>kichwa</i> que busquen un determinado alimento, ejemplo: <i>rakacha munani</i>. EL o los estudiantes deberán buscar	Representaciones de los Vegetales: <i>zambu</i> , <i>zapallu</i> , <i>rakacha</i> , <i>purutu</i> , <i>chukllu</i>

	entre las representaciones de los alimentos y dar al profesor. - Conclusión: repasar lo trabajado en clase.	
Aplicación del conocimiento	- Se simulará una tienda y se pondrá en la mesa varios vegetales: <i>zambu, zapallu, chukllu, purutu, rakacha</i>. - El docente será el tendero, luego los estudiantes uno por uno, se acercará a la mesa. El docente preguntará <i>Imatak munanki</i> (¿qué quiere?), a lo que el niño tendrá que responder, por ejemplo: <i>rakacha munani</i> (quiero zanahoria). Así, hasta que todos los estudiantes hayan participado.	
Creación del conocimiento	Para esto, los estudiantes, junto al docente y varias madres de familia, harán en la cocina de la escuela, una crema de zapallo con zanahoria, choclo. Para esto se utilizará en la mayor medida posible el <i>kichwa</i> para interaccionar con los estudiantes, tanto con las palabras trabajadas como con inclusión de nuevas órdenes y verbos en <i>kichwa</i>. <i>Yanuna</i> (cocinar), <i>Apana</i> (llevar), <i>apamuna</i> (traer), <i>Mikuna</i> (comer).	
Socialización del conocimiento	Junto a los padres de familia, se servirá en el aula la crema y cada estudiante deberá decir a su mamá o papa que tiene la sopa en <i>kichwa</i>.	

Planificación 4:

ACTIVIDADES COMUNICATIVAS

Tema: TUKUY PUNCHA RURAYKUNA. COMPARTIENDO ACTIVIDADES COTIDIANAS.

Fecha de ejecución: del 3 al 7 de junio del 2019

día	Situación comunicativa	Dominio/objetivo	contenidos	actividades
Lunes 3 de junio	Saludos y despedidas recorriendo la comunidad.	utiliza vocabulario y frases en <i>kichwa</i> concernientes a saludos y despedidas que le permitan relacionarse con las personas que hablen o no <i>kichwa</i> de la comunidad.	Saludos y despedidas en <i>kichwa</i> : <i>Imanalla</i> /Hola <i>Alli puncha</i> /Buenos días <i>Alli chishi</i> /Buenas tardes <i>Alli tuta</i> /Buenas noches <i>Kayakama</i> / hasta mañana <i>Chishikama</i> / hasta la tarde <i>Minchakama</i> / hasta otro día <i>Imanallatak kanki</i> ¿Cómo estás? <i>Allimi Kani</i> /Estoy bien	Recorrer los alrededores de la escuela procurando visitar las distintas casas y tiendas que hay en la comunidad. Los estudiantes deberán utilizar el vocabulario <i>kichwa</i> para saludar e interaccionar de forma breve con las personas de la comunidad.

			<i>Allí puncha charipay / tenga un buen día</i>	
Miércoles 5 de junio	Describir que hay alrededor de la comunidad.	asume palabras y frases breves en <i>kichwa</i> concernientes a la naturaleza para la descripción del entorno natural de su comunidad.	Sustantivos y verbos. <i>yura, mayu, ñan, Wasi, urku, wiwakuna</i> <i>Tiyana:</i> existir haber. <i>Charina:</i> tener	Recorrer la comunidad. A cada estudiante se le preguntará, en varios lugares de la comunidad, que hay o que tiene una casa o un patio. Aquí también se practicarán los saludos con las personas que nos encontremos.
Jueves 6 de junio	Actividad simulada: Preparación de alimentos con los productos identificados en la huerta.	Identifica y utiliza los productos de la huerta escolar en <i>kichwa</i> para la elaboración de alimentos saludables de la comunidad.	Sustantivos y verbos: Zapallu, habas, chukllu, rakacha, zambu. Tarpuna: sembrar Yanuna: cocinar Pallana: cosechar	Se pondrá en la mesa los productos de la huerta con los que hemos trabajado. Luego, se formarán por parejas. Cada pareja deberá preparar un caldo en la cocina de juguete que hay en el aula. El profesor dirá en <i>kichwa</i> los alimentos que deberán utilizar para su elaboración. Luego servirá la "preparación" a el profesor, utilizando palabras de cortesía: <i>alli mikuy</i> (buen provecho) y <i>yupaychani</i> (gracias)
Viernes 7 de junio	REPASO GENERAL DE LO TRABAJADO DURANTE LA APLICACIÓN DE LA PROPUESTA			Saludar a los estudiantes cuando llegan y despedirse cuando se van. Conversar sobre la escuela y su comunidad, que les gusta que no. Conversar sobre lo que han comido durante la semana. Siempre tratando de utilizar el <i>kichwa</i>.

La evaluación de la aplicación de la propuesta en los estudiantes

Para el proceso de evaluación de esta propuesta nos basamos en el MOSEIB, que a su vez se sustenta en el art. 184 de la LOEI, la evaluación es el “proceso continuo de observación, valoración y registro de información que evidencia el logro de objetivos de aprendizaje de los estudiantes, mediante sistemas de retroalimentación que están dirigidos a mejorar la metodología de enseñanza y los resultados de aprendizaje”. De esta manera, la evaluación que se lleva a cabo en la escuela es tanto diagnóstica, como formativa y sumativa.

Lafourcade (en Cedran, 2011) la define como “una etapa del proceso educacional que tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación” (p. 303).

Para Tyler (1950, en López y Ranchal, s/f) “...la evaluación es el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido alcanzados mediante los programas de currículos y enseñanza” (p.2) y para Cabrera (1987, en López y Ranchal, s/f) “la evaluación educativa es el proceso sistemático de obtener información para describir, sea algún elemento, sea el proceso, sean los resultados educativos, con objeto de emitir un juicio sobre los mismos, según su adecuación a unos criterios previamente establecidos, y todos ellos en orden a servir de base para una eventual decisión educativa”. (p. 1)

Se puede decir que la evaluación, dentro de las prácticas educativas, es parte importante dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues es la que ayuda a dirigir tales procesos para alcanzar los objetivos previamente planteados dentro de la práctica educativa. Por tal razón, para la obtención de resultados de esta propuesta realizamos tres tipos de evaluación:

- **Evaluación inicial:** es de carácter descriptivo, pues se trata del diagnóstico que se realiza al inicio del proceso educativo para conocer los problemas y necesidades de la comunidad educativa.
- **Evaluación sumativa:** por medio de esta, se conocen cuáles objetivos se alcanzan y cuáles no, con el fin de tomar decisiones para mejorar la planificación educativa en el ámbito institucional.
- **Evaluación final:** éste es otro momento más de la evaluación continua, permite integrar toda la información obtenida a lo largo del proceso.

Para realizar una evaluación adecuada, ya sea ésta diagnóstica o sumativa, es necesario la selección de métodos adecuados de evaluación, pues éstos dependen mucho de los tipos de aprendizajes que se quieran evaluar. Además, una correcta evaluación depende mucho de la cantidad de información recogida durante los procesos educativos.

Para esto utilizamos dos métodos de evaluación:

- **Evaluación del desempeño:** éste método se refiere a la observación del desempeño (destreza, dominio o competencia) que realiza el estudiante en la elaboración o ejecución de una tarea compleja propuesta por el docente, que luego se evalúa a través de una lista de cotejo o rubrica de evaluación, bajo ciertos criterios se realiza un juicio de valor sobre la calidad del producto final. Los aprendizajes que se pretenden evaluar son: Razonamiento mediante la observación de estudiantes al resolver problemas, con lo que se puede realizar inferencias sobre lo que razonó, habilidades, por medio de la observación y evaluación de habilidades al momento de realizarlas, generación de productos.
- **Oral:** por medio de este método de evaluación se prevé la obtención de información mediante la comunicación interpersonal como pueden ser las entrevistas, exposiciones, etc. Estas pueden ser informales o formales. Los aprendizajes que se pueden evaluar son: conocimientos, razonamientos y habilidades comunicativas orales.

Resultados

Evaluación inicial diagnóstica

Como mencionamos, se aplicó una evaluación diagnóstica a todo el curso para conocer, de manera general, los conocimientos que tienen los estudiantes acerca del kichwa, tanto en el uso de vocabulario, comprensión auditiva, la percepción que tienen acerca de esta lengua y si existen interferencias de la sintaxis kichwa en el castellano de uso cotidiano.

Durante el primer día, realizamos esta evaluación, a partir de una conversación con los estudiantes en la cual, primero procedimos a presentarnos nosotros y luego ellos, posteriormente, comentamos a los niños el porqué de nuestra visita y el tiempo que iríamos a acompañarlos en clases.



Fotografía 1. Día uno, presentación y evaluación diagnóstica. (Granizo, 2019).

A partir de esta conversación, en la cual, se preguntó acerca del aprendizaje del kichwa, sí les gustaría aprender, qué les gustaría aprender, permitió hacer un panorama del conocimiento de los estudiantes. A partir de lo registrado, se pudo afirmar que, si bien, los niños no utilizan la lengua kichwa en la comunicación cotidiana, estos en su mayoría, saben y entienden palabras kichwas, las cuales mencionamos premeditadamente en esta conversación, como: wawa, allku, ukucha, palabras utilizadas cotidianamente en el castellano diario, usado por varios miembros de la comunidad.

En cuanto a la interferencia en la sintaxis, si bien es baja, se evidenció a lo largo de la aplicación de esta propuesta, que los niños que tenían parientes que sabían el kichwa, ya sea la mamá, como en un caso o abuelos en otros, presentaban mayor facilidad de aprendizaje del kichwa.

Respecto a la percepción que tienen los niños sobre el kichwa, estos no presentan actitudes negativas hacia esta. Sin embargo, muchos de ellos desconocen que es la lengua kichwa y su presencia en el contexto. Cabe resaltar que, en niveles superiores se ve un marcado recelo hacia el aprendizaje del kichwa.

Evaluación inicial diagnóstica

Objetivo: Identificar los conocimientos de la lengua kichwa en los estudiantes de inicial 1 y 2 y primero de EGB, a nivel de vocabulario, interferencias de la sintaxis kichwa en su castellano cotidiano, la comprensión auditiva, conjuntamente con las actitudes hacia la lengua. Guía de observación general del alumnado relacionada a la lengua kichwa:

INDICADORES	Valoración					OBSERVACIONES
	n	cn	o	ctd	tld	
¿El alumnado utiliza palabras <i>kichwa</i> en su castellano cotidiano?				x	x	SI bien no todos utilizan palabras <i>kichwa</i> , muchos de ellos sí. Por mencionar algunos ejemplos: entienden nombres de animales, y de algunas cosas, como Wasi y pirka.
¿El alumnado incorpora sintaxis <i>kichwa</i> en su castellano cotidiano?		x				En este nivel, el rango de interferencia es bajo, suponemos que es porque ya los padres, en su mayoría jóvenes que son castellanohablantes, tienen mayor relación con el medio urbano, ya sea gracias a la escuela o trabajo, en donde se habla un castellano menos “corrupto”.
¿El alumnado utiliza la lengua <i>kichwa</i> para comunicarse con sus pares, sus padres y/o docentes?	x					En este aspecto, ninguno utilizó la lengua como tal, es decir frases, para comunicarse.
¿el alumnado entiende palabras o frases dichas en <i>kichwa</i> por sus padres, familiares y/o docentes?			x			Si bien entienden palabras en <i>kichwa</i> , no entienden frases sencillas n esta lengua.
	Valoración					
	m	i	b	mb	e	
¿Cuál es la actitud de los estudiantes hacia la lengua <i>kichwa</i> ?			x			Aquí no se percibe una actitud negativa hacia el aprendizaje de la lengua <i>kichwa</i> , aunque algunos de ellos desconocen qué es el <i>kichwa</i> . Todos se mostraron abiertos a aprenderlo.

Valoración: n: Nunca, cn: casi nunca, o: ocasionalmente, ctd: casi todos los días, tld: todos los días.
m: mala, i: indiferente, b: buena, mb: muy buena, e: excelente.

Aplicación de las planificaciones

Primera planificación

La aplicación de la planificación número uno, se llevó a cabo en seis días durante dos semanas, del 29 de abril al 10 de mayo.

Durante los primeros días, los estudiantes se mostraron un poco inhibidos, suponemos debido a la poca confianza generada, sin embargo, luego de los primeros dos días se mostraron más abiertos y predispuestos a la ejecución de las actividades programadas.

El fin de esta actividad, era que los estudiantes utilizaran saludos y despedidas en kichwa en su habla cotidiana, a partir de actividades lúdicas, primero dentro de clases con dibujos, y juegos en el patio de la escuela, para luego terminar con una actividad de visita a una madre de familia que habla el kichwa, para que los estudiantes se relacionen con ella a partir de lo aprendido en clases.



Fotografía 2. Dibujando en clase sobre saludos en kichwa. (Granizo, 2019)



Fotografía 3. Juego de los saludos. (Granizo, 2019)



Fotografía 4. Visita a la madre de familia kichwahablante. (Granizo, 2019)

Los estudiantes, en su mayoría, realizaron las actividades sin inhibirse, resultando en algunos casos entretenidas para los estudiantes.

Si bien, la última actividad se la realizaría con los padres de familia, al ser día laboral, muchos de ellos se excusaron por la inasistencia. Sin embargo, de igual manera, se procedió a realizar la actividad con la ausencia de los padres.



Fotografía 5. Canción de los saludos, en el patio de la escuela. (Granizo, 2019)

A partir de las observaciones de cada clase y las actividades, el desempeño de los estudiantes se registró en una lista de cotejo, la misma que demuestra que de los 19 estudiantes, 10 se encuentran en proceso de adquirir las destrezas establecidas, pues a pesar de utilizar los saludos trabajados, aún les cuesta trabajo identificarlos; otros seis, han logrado las destrezas, pues utilizan, promovidos por los docentes y varios padres de familia, los saludos trabajados. Los 3 estudiantes que no presenta avances en las destrezas, suponemos que es por la repetida ausencia a las clases.

Evaluación de desempeño en la primera planificación

Objetivo: identificar el desarrollo en los estudiantes las destrezas propuestas a lo largo de las clases para las semanas del 29 de abril al 10 de mayo.

Lista de cotejo:

Estudiantes	Destrezas					
	Identificar vocabulario relacionado a Saludos Y Presentación			Comunicarse recurriendo al vocabulario trabajado en clases.		
	iniciado	En proceso	Logrado	Iniciado	En proceso	Logrado
Inga Chillogalli Luis Mateo		x			x	
Inga Cornejo Brayan Ismael	x			x		
Lojano Inga Rolando Israel		x			x	

Palomeque Quizhpi Jhispsi Patricia		x			x	
Puchi Chaca Katerin Mercedes			x			x
Puchi Sanchez William Rolando		x			x	
Pugo Inga Wendy Anahi			x			x
Sanchez Chaca Jack Leonardo	x				x	
Arevalo Inga Oana Beatriz		x			x	
Bermeo Chillogali Danny Bryan		x			x	
Chillogalli Chillogalli Keyla Jessenia			x			x
Dominguez Chillogalli Mirian Carina	x			x		
Guanokuiza Marin Gilda Geovanna		x		x		
Inga Arevalo Kate Marely			x			x
Mayancela Chillogalli Domenica Paola			x			x
Pindo Chaca Edgar David		X			x	
Pindo Vizhñay Digna Maribel		X			x	
Puchi Sanchez Norma Veronica			x			x
Sanchez Pindo Jordan Eduardo		X			x	

Segunda planificación

La aplicación de esta planificación se llevó a cabo en tres días, durante la semana del 13 al 17 de mayo del 2019.



En esta ocasión, incluimos reproducciones de videos que no están en la planificación. Para esto, se escogieron videos relacionados con relatos orales de las culturas andinas. Para cada clase se reprodujo uno: las Guacamayas¹⁹, La lucha entre el viento y el sol²⁰ y El Kuychi²¹.



Fotografía 6. Reproducción de videos sobre relatos orales. (Granizo, 2019)

Luego del video, se procedía a la aplicación de la planificación, que tenía por fin que los estudiantes aprendan y usen frases breves para la descripción del entorno natural de su comunidad.

Para esto realizamos, primero, un recorrido por la comunidad con el fin de reconocer el entorno y preguntar por los nombres de las plantas, animales y cerros que habían allí. De igual manera, se utilizaban los saludos y despedidas aprendidos para saludar a las personas que pasaban, que algunas veces respondían de igual manera en kichwa. Tanto los estudiantes como algunas personas que pasaban no mostraron problemas en saludar utilizando el kichwa.



Fotografía 7. Recorrido por la comunidad. (Granizo, 2019)

¹⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=9u5Xjpy0Qxw&t=4s>

²⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=3s7MC8EuXEo&t=198s>

²¹ <https://www.youtube.com/watch?v=nZM7OG0gMMY&t=5s>

En el aula presentamos un video²² sobre palabras relacionadas a la naturaleza, luego en el patio de la escuela realizar una actividad lúdica en que se trabaje la comprensión auditiva a través de un juego.



Fotografía 8. Actividad lúdica de comprensión auditiva. (Granizo, 2019)

Para la etapa de verificación, dictamos a los estudiantes varias palabras de las trabajadas durante las clases, con el fin de reforzar la comprensión de la palabra y su significado.



Fotografía 9. Dibujando en clases. (Granizo, 2019)

Luego de esto, volvimos a recorrer la comunidad para aplicar lo aprendido en el entorno, identificando los componentes del entorno natural de la comunidad a través de preguntas en que los estudiantes deberían responder con lo aprendido en clase.

²² https://www.youtube.com/watch?v=gC_d83yAoH4&t=30s



Fotografía 10. Recorriendo la comunidad. (Granizo, 2019)

Como última actividad de esta planificación, los estudiantes en grupos de cinco, realizarán un dibujo de la comunidad tratando de incluir al entorno natural. Luego, deberán describir, por grupo, lo que está en el dibujo, utilizando las frases y vocabulario en kichwa.

El desempeño logrado por los estudiantes en las actividades de esta planificación, si bien, como vemos en la lista de cotejo, muchos de los estudiantes (10) están en proceso de reconocer palabras y frases en kichwa y, 8 ya lo han logrado. Sin embargo, a la hora de utilizar esas frases y palabras tienen mayor dificultad, por tal razón, consideramos que en su mayoría están en proceso de adquirir la destreza (14 estudiantes) y solamente 3 de ellos la han logrado.

Evaluación de desempeño en la segunda planificación

Objetivo: identificar el desarrollo en los estudiantes las destrezas propuestas a lo largo de las clases para las semanas del 13 al 17 de mayo.

Lista de cotejo:

Estudiantes	Destrezas					
	Reconocer palabras y frases breves en kichwa desde el uso de vocabulario para la descripción del entorno natural su comunidad.			utilizar palabras y frases breves en kichwa para la descripción de su comunidad		
	iniciado	En proceso	Logrado	Iniciado	En proceso	Logrado
Inga Chillogalli Luis Mateo			X		X	
Inga Cornejo Brayan Ismael		X			X	
Lojano Inga Rolando Israel		X			X	

Palomeque Quizhpi Jhispsi Patricia		X			X	
Puchi Chaca Katerin Mercedes		X			X	
Puchi Sanchez William Rolando			X			X
Pugo Inga Wendy Anahi			X			X
Sanchez Chaca Jack Leonardo	X				X	
Arevalo Inga Oana Beatriz			X			X
Bermeo Chillogali Danny Bryan		X		X		
Chillogalli Chillogalli Keyla Jessenia			X		X	
Dominguez Chillogalli Mirian Carina		X			X	
Guanoquiza Marin Gilda Geovanna		X			X	
Inga Arevalo Kate Marely			X			X
Mayancela Chillogalli Domenica Paola		X			X	
Pindo Chaca Edgar David			X		X	
Pindo Vizhñay Digna Maribel			X		X	
Puchi Sanchez Norma Veronica		X			X	
Sanchez Pindo Jordan Eduardo		X			X	

La aplicación de esta planificación, se llevó a cabo en seis días durante la semana del 20 al 30 de mayo. Esta planificación tenía por fin que los estudiantes utilicen vocabulario y frases breves referidas a productos de la huerta escolar.

La primera actividad, consistió en recorrer el huerto de la escuela e identificar los alimentos allí sembrados y conversar si tiene huertos en sus casas. Todos los estudiantes afirmaron que tienen huertos en sus casas con diferentes productos y todos utilizan nombres castellanos para identificarlos.



Fotografía 11. Recorrido por la huerta escolar. (Granizo, 2019)

En el aula se realizó un juego que consistía en identificar los vegetales observados en la huerta. Para esta ocasión, utilizamos representaciones gráficas de los vegetales. En el juego, el docente pedía a los estudiantes una vegeta: rakacha munani, y los estudiantes debían cogerlos del piso y hacerlo más rápido que los compañeros. Aquí, todos los estudiantes se mostraron abiertos al ejercicio, participando activamente.



Fotografía 12. Juego de los vegetales. (Granizo, 2019)

En la actividad de la aplicación del conocimiento, se simuló una tienda en la que el docente sería el tendero y los estudiantes se acercarían a comprar. Aquí, los estudiantes mostrando un poco de dificultad, tenían que acercarse y responder a la pregunta del docente: Imatak munanki, a lo que ellos debían responder, por ejemplo: rakacha munani. Algunos se mostraron reacios a participar, pero al ver que otros lo hacían, todos quisieron hacerlo.



Fotografía 13. Jugando a la tienda. (Granizo, 2019)

Para la actividad de creación del conocimiento, se realizó junto a algunas madres de familia y los estudiantes una crema de zapallo. Entre las madres asistió una que sabe kichwa y nos ayudó hablando en kichwa con los niños, indicándoles previamente que utilizaría el lenguaje referente a lo trabajado en clases. Al principio, la señora se mostró tímida, pero al ver que los niños entendían algunas frases, se mostró más abierta a la actividad.



Fotografía 14. Cocinando en la escuela. (Granizo, 2019)

De acuerdo con las observaciones de las diferentes actividades realizadas, podemos ver en la lista de cotejo, que en su mayoría (10 estudiantes) están en proceso de adquisición de la destreza de reconocer el vocabulario expuesto, es decir si bien reconocen la lengua, les toma mayor esfuerzo hacerlo, al contrario de los otros cinco que lo reconocen con facilidad. En cuanto a la utilización del vocabulario, estos en gran parte (11 estudiantes) lo utilizan para las interacciones con los estudiantes, aunque de igual manera, tiene que esforzarse para recordarlo, al contrario de otros 5 estudiantes que lo hacen con facilidad.

Evaluación de desempeño

Objetivo: identificar el desarrollo en los estudiantes las destrezas propuestas a lo largo de las clases para las semanas del 20 al 30 de mayo.

Estudiantes	Destrezas					
	Reconoce los nombres de los productos de la huerta escolar en <i>kichwa</i>			Utiliza el vocabulario aprendido para interactuar durante las actividades.		
	iniciado	En proceso	Logrado	Iniciado	En proceso	Logrado
Inga Chillogalli Luis Mateo	X				X	
Inga Cornejo Brayan Ismael		X			X	
Lojano Inga Rolando Israel	X			X		
Palomeque Quizhpi Jhispsi Patricia		X			X	
Puchi Chaca Katerin Mercedes		X			X	
Puchi Sanchez William Rolando	X			X		
Pugo Inga Wendy Anahi		X			X	
Sanchez Chaca Jack Leonardo		X			X	
Arevalo Inga Oana Beatriz		X			X	
Bermeo Chillogalli Danny Bryan		X			X	
Chillogalli Chillogalli Keyla Jessenia			X			X
Dominguez Chillogalli Mirian Carina			X			X

Guanoquiza Marin Gilda Geovanna			X			X
Inga Arevalo Kate Marely		X			X	
Mayancela Chillogalli Domenica Paola			X			X
Pindo Chaca Edgar David		X			X	
Pindo Vizhñay Digna Maribel		X			X	
Puchi Sanchez Norma Veronica			X			X
Sanchez Pindo Jordan Eduardo		X			X	

Cuarta planificación

Para esta planificación se estableció varias situaciones comunicativas en las cuales los estudiantes utilizaron lo aprendido a través de las actividades establecidas en las anteriores planificaciones. Esto se llevó a cabo durante la semana de 3 a 7 de junio del 2019.

Situación comunicativa: Saludos y despedidas recorriendo la comunidad.

En esta actividad se recorrió los alrededores de la escuela con los estudiantes con el fin de que puedan utilizar los saludos y despedida aprendidos en las actividades en los espacios comunitarios.

Para ello, se habló previamente con algunas madres de familia para que estas nos reciban y saluden de la misma manera a los estudiantes.

Aquí se observó que los estudiantes, gracias al incentivo de uso diario por parte de los docentes de la escuela que saludaban y se despedían en kichwa con los estudiantes, interiorizaron de manera rápida dichos saludos.



Fotografía 15. Visitando la comunidad. (Granizo, 2019)

Situación comunicativa: Describir que hay alrededor de la comunidad.

Para realizar esta actividad fuimos junto con los estudiantes hacia una pequeña pampa que hay a cinco minutos de la escuela, en donde se tiene una vista panorámica del entorno natural de la comunidad. Durante el recorrido, fuimos conversando con los estudiantes haciendo paradas en varios lugares, en los cuales pedimos que nos describan que hay allí, para lo cual estos debían utilizar lo aprendido en kichwa.

Muchos de estos se olvidaron de algunas de las palabras y les costaba describir el entorno, para el cual tenían que utilizar una frase breve, ejemplo: yaku tiyan, urku tiyan, etc.



Fotografía 16. Vista panorámica desde la comunidad. (Pazmiño, 2019)



Fotografía 17. Los estudiantes recorriendo la comunidad. (Granizo, 2019)

Situación comunicativa: actividad simulada, preparación de alimentos con los productos identificados en la huerta.

Esta actividad la realizamos en el aula, en la cual hay una cocina didáctica que utilizamos como recurso de enseñanza. Para esto se dispuso los ingredientes en una mesa, y por parejas de estudiantes recogieron los ingredientes que el profesor menciona.



Fotografía 18. Estudiantes eligiendo los vegetales mencionados. (Granizo, 2019)

Luego deberán simular que preparan los alimentos para luego servirles a sus compañeros. En esta actividad varios niños no querían participar por el hecho de que les tocaba cocinar, pero al ver a los demás disfrutar de la actividad se animaron a participar.



Fotografía 19. Preparando alimentos. (Granizo, 2019)

En conjunto, los estudiantes evidencian la interiorización de los contenidos impartidos, si bien alguno tiene que esforzarse, luego de unos segundos recuerdan lo que deben decir.

Actividad final de la propuesta

Como punto final de las actividades realizadas, se hizo un repaso general de todo lo practicado durante las 5 semanas de aplicación de la propuesta. Para su evaluación se elaboró una guía de observación con 5 indicadores que reflejan el nivel de desarrollo de los dominios propuestos.

Evaluación final

Objetivo: Valorar a nivel general la adquisición de las competencias comunicativas propuestas.

Guía de observación general de estudiantes

Valoración:

n: Nunca, **cn:** casi nunca, **o:** ocasionalmente, **cs:** casi siempre, **s:** siempre

Indicador	valoración					OBSERVACIONES
	n	cn	o	cs	s	
Comprende a nivel auditivo los diversas órdenes, frases y vocabulario durante las actividades propuestas.				x		Si bien demostraban un desenvolvimiento aceptable durante las actividades, luego de unos días se olvidaban a excepción de saludos y despedidas. Lo que hace necesario el incremento de situaciones comunicativas con el fin de que los estudiantes utilicen a diario los contenidos en la lengua a aprender.

Se expresa durante las actividades recurriendo a las frases y vocabulario expuesto.				x		Los estudiantes demostraron la adquisición de esta competencia especialmente con la utilización de los saludos y despedidas en diferentes espacios escolares más allá de las horas clases. Incluso los más pequeños, pues estos los utilizaban no solo con nosotros, sino con lo demás decentes de la institución y padres de familia que visitaban la escuela.

Talleres con los padres

Según Sánchez (1991), para que se dé un aprendizaje secundario, que es cuando una lengua se aprende de manera tardía en adolescentes o adultos, es necesario, primero, una motivación inicial. Luego, la percepción del funcionamiento de la gramática por parte de los estudiantes y, por último, el uso funcional que se da a la lengua, al contrario de la adquisición natural de la lengua que parte del uso, luego la percepción y, por último, la motivación. Por tal razón, esta propuesta iniciará, antes de su aplicación en el aula con una charla con los padres, necesaria para darles a conocer los beneficios de aprender una segunda lengua y el beneficio directo de aprender el kichwa, por los espacios de uso que puede generar.

Los talleres ofrecidos a representantes de los educandos durante 3 sábados se realizaron bajo el marco del proyecto “Enseñanza del kichwa como L2 en contexto de retroceso lingüístico: el caso de Puka Cruz.”, y el objetivo fue obtener experiencias de los mismos padres acerca del kichwa en su contexto cotidiano.

Para facilitar la asistencia de los representantes a los talleres, se decidió realizarlos los días sábados en las instalaciones de la misma escuela, además para garantizar la participación y para crear un ambiente de empatía entre los padres se recurrió a efectuar dinámicas grupales.

Por otra parte, con los talleres se obtuvo vocabulario en kichwa usado en el contexto familiar, que posteriormente fue aprovechado para contextualizarlo en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños

Taller 1 crítico-reflexivo: FODA del idioma *kichwa* dentro de la comunidad

Fecha: 11/05/2019 **Duración:** 60 min.

Participantes: padres, madres de familia de estudiantes de inicial y primer año de educación básica.

Objetivos del Taller: Identificar posibles causas del no uso de la lengua *kichwa* dentro de la comunidad.

¿Qué haremos?	¿Cómo?	¿Con Qué?	TIEMPO
Bienvenida y Presentación proyecto	Se darán unas palabras de bienvenida, se explicará brevemente el proyecto haciendo hincapié en sus objetivos, metodología y el protagonismo de padres y madres de familia.		
Dinámica de presentación: “Los nombres escritos”	Los participantes forman un círculo y cada uno de ellos se prende en el pecho una tarjeta con su nombre. Se da un tiempo prudencial para que cada uno trate de memorizar el nombre de los demás compañeros. Al terminarse el tiempo estipulado, todo mundo se quita la tarjeta y la hace circular hacia la derecha durante unos minutos, y se detiene el movimiento. Como cada persona se queda con una tarjeta que no es la suya, debe buscar a su dueño y entregársela, en menos de diez segundos. El que se quede con una tarjeta ajena, penitencia El ejercicio continúa hasta que todos los participantes se aprendan los nombres de sus compañeros.	Tarjetas Marcadores Alfileres	20 min
Foro reflexivo de la lengua kichwa	Se realizará un conversatorio del peligro de desaparición de la lengua <i>kichwa</i> y las consecuencias como: pérdida de saberes (medicina natural, palabras originarias, cosmovisión, agricultura). Posteriormente, se dará paso a la opinión de los participantes con preguntas que inviten a la reflexión, por ejemplo: ¿causas del desuso del <i>kichwa</i> en la comunidad? ¿primera impresión cuando escuchan el idioma <i>kichwa</i>? ¿en qué situaciones utilizan el <i>kichwa</i>? Cada idea expuesta se registrará en un papelote, a manera de lluvia de ideas	Proyector Papelotes Marcadores	30 min
Construcción del FODA del idioma kichwa dentro de la comunidad de Puka Cruz	Se formarán 4 grupos con los participantes. Cada grupo tendrá que llenar las partes que conforma un FODA en un papelote. En el transcurso de la actividad se informará la constitución del FODA.	Papelotes Marcadores	10 min

Refrigerio	Pueden surgir ideas crítico-reflexivas mientras se toma un descanso.	Café con pan	
-------------------	--	--------------	--

Aunque se esperaba la asistencia, tanto de padres como de madres de familia, el primer sábado acudieron, únicamente 9 de 19 madres, quienes representan al grupo de estudiantes de los niveles de inicial y primer año de educación. El aula fue adecuada de manera que las sillas formen un círculo, para integrar a todas las asistentes y crear un ambiente de confianza.

El programa continuó con una bienvenida y presentación, al igual que informar a las madres una noción de los talleres, los cuales se encaminaban a reflexionar el estado actual del kichwa en contextos educativos, sociales y familiares. Es así que, se mencionó el objetivo del primer taller: Identificar posibles causas del desuso del kichwa dentro de la comunidad.



Fotografía 20. Presentación de los talleres. (Granizo, 2019)

Una vez detallados los propósitos de los talleres, las madres debían presentarse ante sus compañeras y colocarse un distintivo con su nombre, para que en un futuro el trato fuese personalizado.



Fotografía 21. Presentación de las madres. (Granizo, 2019)

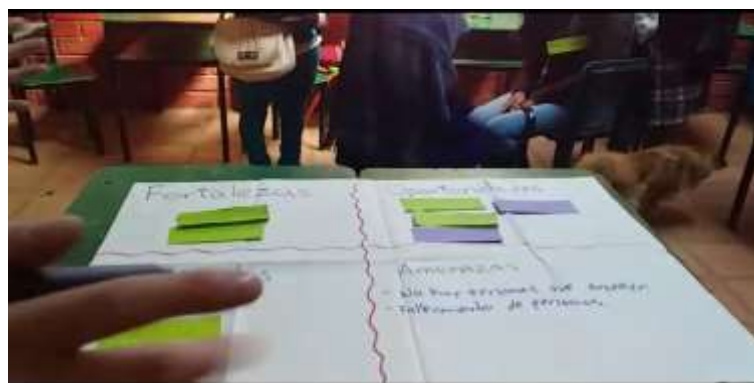
Mientras transcurría el conversatorio sobre el peligro de la desaparición del kichwa, se identificó a una madre de familia que poseía competencias comunicativas en kichwa, ella explicó que debió aprender necesariamente el kichwa para poder comunicarse con su suegra, la cual solo podía hablar en dicha lengua.

En general, las madres mencionaban que no utilizaban el kichwa porque en la actualidad no hay escenarios para su uso, pero extendieron su interés en revitalizarlo en espacios familiares y escolares.

Además, en la charla reconocían que dentro de su léxico existen palabras en kichwa, que también son utilizadas por sus familiares.

Para continuar con el taller, las madres concretaron sus ideas en un FODA, que fue construido mediante una socialización de lluvia de ideas. El resultado fue el siguiente:

- FORTALEZAS, para las madres aprender el kichwa es importante ya que aporta a compartir experiencias en familia.
- OPORTUNIDADES, expresaron que es una ventaja la adquisición del kichwa para la comunicación con otras personas de diferentes comunidades.
- DEBILIDADES, para las representantes la ausencia de personas kichwahablantes, ya sea dentro o fuera del hogar, ocasionó que no puedan comunicarse en kichwa.
- Por último, las AMENAZAS que enfrenta el kichwa, se presentan por falta de docentes que tengan competencias lingüísticas kichwa, también el fallecimiento de personas kichwahablantes.



Fotografía 22. FODA del kichwa (Granizo, 2019)



Fotografía 23. FODA finalizado (Granizo, 2019)

Para concluir la reunión, se preguntó de manera general cuál es la apreciación que tuvieron las madres de familia en el taller. Ellas contestaron que apreciaron poder trabajar en equipos, también manifestaron que crearon la suficiente confianza para despejar dudas respecto a la realidad por la que atraviesa la lengua kichwa. Es así que, estuvieron dispuestas para continuar con los próximos talleres.

TALLER 2 CRÍTICO-REFLEXIVO: EL KICHTWA (reflexionar el problema)

Fecha: 01/06/2019 **Duración:** 60 min.

Participantes: padres, madres de familia de estudiantes de inicial y primer año de educación básica.

Objetivos del Taller: Reflexionar sobre la importancia del kichwa dentro de la comunidad.

¿Qué haremos?	¿Cómo?	¿Con Qué?	TIEMPO
	Todos los participantes se ponen de pie. El coordinador entonces, cuenta la siguiente historia: "Estamos navegando en un enorme buque, pero vino una tormenta que está hundiendo el barco. Para salvarse, hay que subirse en unas lanchas salvavidas. Pero en cada lancha solo pueden entrar se dice un número) ... personas"		10 min

	Recomendaciones: Debe darse unos cinco segundos para que se formen las lanchas, antes de declarar los hundidos. Como en toda dinámica de animación, deben darse las órdenes rápidamente para hacerla ágil y sorpresiva.		
Exposición de posibles alternativas para la recuperación del <i>kichwa</i>	Se conformarán 2 grupos de personas, con el apoyo de la dinámica grupal de “las lanchas”. - Se entregará a cada grupo una tarjeta con las siguientes opciones: Dramatización de un posible escenario en donde el <i>kichwa</i> puede ser importante. - Dramatización sobre cómo pueden los padres enseñar <i>kichwa</i> a sus hijos.	Tarjetas Marcadores	40 min
Conversatorio	Después de las exposiciones se arma una mesa redonda para extraer ideas principales y vocabulario sobre la importancia que tiene el uso del <i>kichwa</i>. Se repartirán tarjetas a cada integrante del grupo para posteriormente colocarlos con las ideas escritas en un papelote. Preguntas: ¿en qué situaciones es necesario el uso del <i>kichwa</i>? ¿palabras en <i>kichwa</i> que se utiliza en la comunidad?	Papelotes Tarjetas Marcadores	10 min
Refrigerio con proyección de video	Mientras se sirve el refrigerio, se expondrá videos sobre datos del <i>kichwa</i>. https://www.youtube.com/watch?v=EdkVxTrw8mc https://www.youtube.com/watch?v=24SqeMc0O_w&t=316s	Café con pan	

En el segundo taller asistieron 7 madres de familia, dispuestas a continuar con la didáctica propuesta en los talleres. En esta oportunidad, las madres colaboraron con una exposición sobre en qué situaciones pueden apoyar



a sus hijos con la enseñanza-aprendizaje del kichwa dentro del contexto familiar y un escenario en el cual el kichwa puede ser utilizado.

El taller inició con una pequeña presentación de cada madre de familia y, al igual que el anterior taller, las sillas formaban un círculo. Después, se realizó una dinámica con el objetivo de relajar las extremidades e integrar a las madres en dos diferentes grupos para, posteriormente trabajar en una dramatización (que por decisión de las madres se reemplazó por una exposición).



Fotografía 24. *Dinámica “las lanchas” (Granizo, 2019)*

Se otorgó un límite de tiempo para que el grupo pueda concretar sus opiniones y reflexiones, pues al final debían compartir sus impresiones con todos los asistentes.

A continuación, una representante de cada grupo, expuso frente a sus compañeras sus respectivos temas. Además, añadieron reflexiones personales que demostraban interés al utilizar cotidianamente frases y palabras en kichwa. La madre manifestó que el kichwa es excluido al momento de realizar trámites en instituciones gubernamentales y se puede contrarrestar esta realidad solicitando por escrito (en kichwa) a las autoridades que se incluyan trabajadores kichwahablantes dentro de sus empleados.

También, se expuso una manera de enseñar a sus hijos kichwa mientras se preparan alimentos dentro de la cocina.



Fotografía 25. Primera exposición. (Granizo, 2019)



Fotografía 26. Segunda exposición. (Granizo, 2019)

Para finalizar, se proyectaron dos videos sobre datos de la realidad del kichwa en el Ecuador (ver planificación taller 2), que según las madres desconocían por completo.

Es así que el taller cumplió con su objetivo de reflexionar sobre la importancia del kichwa dentro de la comunidad.



Fotografía 27. Proyección de los videos. (Granizo, 2019)



TALLER 3 CRÍTICO-REFLEXIVO: incentivo a padres de familia para aprender *kichwa*.

Fecha: 15/05/2019 **Duración:** 60 min.

Participantes: padres, madres de familia de estudiantes de inicial y primer año de educación básica.

Objetivos del Taller: incentivar a madres de familia para que aprendan *kichwa* junto a sus hijos.

¿Qué haremos?	¿Cómo?	¿Con Qué?	TIEMPO
Dinámica grupal: “ <i>Cuerpos expresivos</i> ”	Se escriben en los papelitos nombres de animales (macho y hembra), ejemplo: gato en un papelito, en otro papel gata (tantos papeles como participantes). Los animales se escribirán en <i>kichwa</i> para saber que palabras pueden identificar las madres. Se distribuyen los papelitos y se dice que, durante 5 minutos, sin hacer sonidos deben actuar como el animal que les tocó y buscar a su pareja. Cuando creen que la han encontrado, se toman del brazo y se quedan en silencio alrededor del grupo; no se puede decir a su pareja qué animal es. Una vez que todos tienen su pareja, dice qué animal estaba representando cada uno, para ver si acertaron. También puede hacerse que la pareja vuelva a actuar y el resto de los participantes decir qué animal representan y si forman la pareja correcta.	Papeles pequeños	10 min
Saludos y vocabulario en <i>kichwa</i>	En el aula se colocarán las sillas formando un semicírculo, para que los asistentes puedan observarse los unos a los otros. Se proyectará un video musical en <i>kichwa</i>. https://www.youtube.com/watch?v=0BZruqJ6hIM&t=33s Al finalizar el video se preguntará a las madres cuanto saben del idioma <i>kichwa</i>, si conocen algunas palabras que mencionaron en el video o si conocen otras palabras en <i>kichwa</i>.	Computadora Marcadores Pizarrón	40 min

	Se escribirán las palabras en <i>kichwa</i> en el pizarrón que las madres van mencionando. El profesor pasará al frente para presentar los saludos gesticulando. Imanalla/hola Alli puncha/buenos días Alli tuta/buenas noches Alli chishi/buenas tardes Kayakama/hasta mañana Chishikama/hasta la tarde Imanallatak kanki/ ¿cómo estás? Allimi kani/estoy bien Alli puncha charipay/tenga un buen día Shukpunchakama/hasta otro día Los asistentes deberán saludar de la misma manera a sus compañeros que se encuentran a su lado. Después se presentará un video de una canción de saludos en <i>kichwa</i> https://www.youtube.com/watch?v=XepxrTh0NjQ Para finalizar se pedirá a los participantes que se pongan de pie y mientras caminamos en círculo se repetirá la misma canción con aplausos.		
Refrigerio	Mientras se sirve el refrigerio. Se preguntará a los asistentes como se sintieron con esta experiencia de aprender <i>kichwa</i> como lo están haciendo sus hijos cuando asisten a la escuela.	Café con pan	10 min

--	--	--	--

En el último TALLER 3 CRÍTICO-REFLEXIVO: incentivo a padres de familia para aprender kichwa, las madres evidenciaron mediante su participación, cómo es una clase de kichwa, efectuando la planificación de los “saludos” de la propuesta metodológica AYLLU KICHWA: UN MODELO DIDÁCTICO DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA KICHWA EN COMUNIDAD.

Las madres participaron activamente en las actividades y mencionaron que aprender mientras se juega, se obtienen resultados favorables en la adquisición de la lengua kichwa.

Para captar la atención desde el inicio, se proyecta un video musical (ver planificación taller 3) para que las madres tengan la noción de cómo es la pronunciación de palabras en kichwa, además de poder identificar, escribir y pronunciar el vocabulario que las madres conocen del video. Es así como las asistentes están desarrollando las principales destrezas para adquirir una segunda lengua.



Fotografía 28. Socialización de vocabulario kichwa. (Granizo, 2019)

Después, se abrió paso a la socialización de diferentes saludos de origen kichwa (ver planificación taller 3) y con la unión de cantos, las madres reconocían con facilidad cómo saludar o despedirse durante el día.

Ya para esta etapa, las madres sentían más confianza de expresar vocabulario en kichwa y, paulatinamente, la vergüenza de hablar en dicho idioma desaparecía.



Fotografía 29. Clases de Kichwa básico a las madres de familia. (Granizo, 2019)

CONSIDERACIONES FINALES

Como vemos, a partir de lo expuesto anteriormente, el problema de la preservación de la lengua kichwa es causada principalmente por el desprestigio histórico que ha llevado a muchos de sus hablantes a hacer a un lado su lengua, en favor del castellano que posee los ámbitos de uso más importantes a lo largo y ancho del territorio nacional, ya sea en espacios de uso laborales, comerciales, educativos, etc., no sólo en los espacios urbanos, sino, como el caso de Puka Cruz, en los espacios rurales.

A pesar de este panorama negativo, es posible evitar el retroceso de la lengua a partir de actividades que permitan potenciar el uso de esta dentro de los espacios comunitarios. La comunidad Puka Cruz presenta entre sus pobladores varias personas kichwahablantes que pueden promover el uso activo de la lengua, lo que, a su vez, repercutiría en que las nuevas generaciones crezcan relacionadas con la lengua materna de sus abuelos y, en muchos casos, de sus padres.

La comunidad es parte importante en el aprendizaje de una lengua, de acuerdo a esto, la utilización o no del kichwa dentro de sus espacios, influye en el aprendizaje de la lengua en las generaciones jóvenes. Por tal razón, uno de los objetivos de nuestra propuesta Ayllu Kichwa, es la inclusión de los espacios comunitarios y familiares, que usan la lengua dentro de las actividades con el fin de visibilizar dentro de estos espacios la importancia de la preservación de lengua kichwa. Es así que, vincular dentro del proceso de aprendizaje a padres de familia que deseen colaborar desde su manejo del kichwa, permite que los estudiantes utilicen esta lengua en distintos espacios, esto ayudará a la motivación del aprendizaje de la segunda lengua en la escuela.

En ese sentido, las planificaciones y las actividades potencializaron el uso de la lengua en los espacios comunitarios y escolares, ello gracias al apoyo de las madres de familia y docentes de la Institución, que promovieron el uso de los componentes lingüísticos del kichwa en los estudiantes, entendiendo al aprendizaje como una cuestión que depende de la interacción con otros sujetos. De allí que nuestra propuesta parta de los postulados teóricos de Vygotsky siendo, pertinentes para fundamentar las actividades de enseñanza aprendizaje de la lengua kichwa.

Si bien, la aplicación de esta propuesta duró solamente cinco semanas, esta evidenció que la escuela puede ser, no solo un espacio de aprendizaje del kichwa, sino generador de espacios de uso de esos aprendizajes más allá de la escuela. Por ejemplo, la actividad de saludos y despedidas, permitió que tanto los estudiantes, como padres de familia y docentes, utilizaran cotidianamente otros saludos más allá del *alli puncha*, tanto en los espacios

escolares, como comunitarios. Aunque, esta actividad sólo se aplicó con los primeros años escolares, los resultados obtenidos fueron satisfactorios.

Respecto a esto, consideramos pertinente la incorporación de los espacios comunitarios y familiares dentro de los procesos de enseñanza del kichwa. Sin embargo, esta inclusión debe sustentarse a través de un conjunto de contenidos y criterios de evaluación estructurados que permitan a lo largo de la experiencia escolar desarrollar competencias comunicativas, complejizándose a medida que atraviesa los niveles escolares.

A partir de esto, se recomienda la aplicación de un instrumento diagnóstico que detecte las competencias lingüísticas de cada estudiante, que permita delimitar programas de enseñanza del kichwa, ya sea L1 o L2, junto a sus pensamientos y sentimientos hacia la lengua, pues estas actitudes son factores preponderantes en el proceso de asimilación y aprendizaje de una lengua.

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, L. (2002). *Bilingüismo y adquisición de segundas lenguas: inmersión, sumersión y enseñanza de lenguas extranjeras*. Recuperado de https://luisalarcon.weebly.com/uploads/2/7/8/4/2784997/bilingismo_y_adquisicin_de_segundas_lenguas_-_inmersin_sumersin_y_enseanza_de_lenguas_extranjeras.pdf
- Almeida, I. (2005). *Historia del pueblo kechua*. Quito, Ecuador: Editorial Abya Yala.
- Beghadid, H. (2013). *El enfoque comunicativo, una mejor guía para la practica docente*. Actas del IV taller “ELE e intrculturalidad” Instituto Cervantes de Orán, Orán. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/16_beghadid.pdf
- Bourdieu, P. (2002). *Pierre Bourdieu campo de poder, campo intelectual: Itinerario de un concepto*. Argentina: Montessor.
- Bourdieu, P., y Gutiérrez, A. B. (2012). *Las estrategias de la reproducción social*. Argentina: Siglo XXI.
- Brenzinger, M., Dwyer, A. M., De Graaf, T., Grinevald, C., Krauss, M., Miyaoka, O., ... Zepeda. O. (2003). *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*. París: UNESCO
- Burneo Vela, M. D. C. (2016). *Breve análisis de la vitalidad del Kichwa en las comunidades de lagunas y Ñamarín de la parroquia Saraguro en la provincia de Loja* (Tesis de maestría).
- Büttner, T. T. (1993). *Uso del quichua y del castellano en la sierra ecuatoriana*. Proyecto Educación Bilingüe Intercultural, Ministerio de Educación y Cultura, Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit.
- Camacho, J. C. M. (2018). *La Etnolingüística como disciplina científica. Propuesta de definición y ámbitos de estudio*. In Actas do XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral: Vigo, 13-15 de xuño de 2018 (pp. 584-591). Universidade de Vigo.
- Carulla, J. J. (2006). Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (56), pp. 117-132.
- Castanho, M. D. G. B. (2000). Comunicação Pedagógica: Diversidade linguística na escola cultural. *A Voz Popular: Estudos de Etnolingüística*, pp. 35-41.

- Cenoz, J., y Perales, J. (2004). *Las variables contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas*. Segundas lenguas. Adquisición en el aula. (pp. 109-126). Barcelona: Ariel.
- Cerrón-Palomino, R. (1987). *Lingüística quechua*. Centro de Estudios Rurales Andinos" Bartolomé de Las Casas".
- Cerrón-Palomino, R. (1987). *Unidad y diferenciación lingüística en el mundo andino*: Lexis, 11(1), pp. 71-104.
- Contreras, O. (2012), Stephen Krashen: sus aportes a la educación bilingüe. *Rastros Rostros*, 14(27), pp. 123-124.139-154.
- Crespo, J. M., y Viñas, D. V. (2015). Comunidades: Saberes y conocimientos originarios, tradicionales y populares. In *Buen Conocer-FLOK Society. Modelos sostenibles y políticas públicas para una economía social del conocimiento común y abierto en el Ecuador*. (pp. 551-616): Asociación aLabs.
- Da Cruz, A., Lev, M., y Zariquiey R. (2018). *Cuadernos de Etnolingüística*. Recuperado de <http://www.etnolingustica.org/cadernos:home>
- Dirección General de Promoción Educativa e Innovación: Servicio de Atención a la Diversidad. (s/f). *Metodología y Actividades de Aula en la Enseñanza-Aprendizaje de L2*. Recuperado de <http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/93/metodologiatema.pdf>
- Diz Ferreira, J. (2016). *La acomodación lingüística en la interacción bilingüe gallego-castellano: estrategias discursivas de convergencia y divergencia en secuencias de conflicto*. Recuperado de <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=2ahUKEwir46ygicrjAhUPnlkKHdOhBJ8QFjACegQIAhAC&url=http%3A%2F%2Fwww.tonosdigital.es%2Fojs%2Findex.php%2Ftonos%2Farticle%2Fdownload%2F1511%2F856&usg=AOvVaw3kHyi5HAKk5xDgUm5CLaL6>
- Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente. (1830-2008). *Constituciones del Ecuador desde 1830 hasta 2008*. Recuperado de <https://www.cancilleria.gob.ec/constituciones-del-ecuador-desde-1830-hasta-2008/>
- Enríquez, P. (2015). *El rol de la lengua Kichwa en la construcción de la identidad en la población indígena de Cañar*. (Tesis de pregrado). Pontifica Universidad Católica del Educador, Quito, Ecuador.
- Figueroa Huencho, L. (2004). *Capital social y desarrollo indígena urbano: una propuesta para una convivencia multicultural. Los Mapuches de Santiago de Chile* (Tesis doctoral). Universitat Ramon Llull, España.

- García, M. (2017). El habitus. Una revisión analítica. *Revista internacional de sociología*, 75(3), pp. 1-14.
- Germani, A. (1977). Educación radiofónica bicultural (Vol. 2). *Escuelas Radiofónicas Biculturales Shuar*. Sucua, Ecuador: Abya-Yala
- Gómez Rendón, J. (2008). Patrimonio lingüístico, revitalización y documentación de lenguas amenazadas. *Revista nacional de cultura del Ecuador*, 13, 35-49.
- Gómez Rendón, J. (2012). *Una nueva perspectiva de las políticas lingüísticas: las lenguas indígenas del Ecuador como patrimonio cultural inmaterial*. (pp. 39, 85-99). Recuperado de <https://reflexionesdecoloniales.files.wordpress.com/2013/05/una-nueva-perspectiva-de-las-polc3adticas-lingc3bcc3adsticas.pdf>
- González Terreros, M. I. (2015). Las escuelas clandestinas en Ecuador. Raíces de la educación indígena intercultural. *Revista colombiana de educación*, (69), pp. 75-95.
- Gutiérrez, D. (2007). *Sistema de creencias y desigualdad social: un estudio socio-histórico sobre la desigualdad social en las regiones indígenas de México, el caso de los otomíes del estado de Querétaro* (Tesis doctoral). COLMEX, México.
- Gynan, S. N., y Almada, E. L. L. *Metodología de Enseñanza de Lenguas: Teoría y Práctica*. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Ernesto_Lopez_Almada/publication/275352790_Metodologia_de_Ensenanzas_de_Lenguas_Teoria_y_Practica/links/553a7de20cf2c415bb08e4cd/Metodologia-de-Ensenanzas-de-Lenguas-Teoria-y-Practica.pdf
- Haboud, M. (1998). *Quichua y castellano de los Andes ecuatorianos: los efectos de un contacto prolongado*. Quito: Ediciones Abya Yala. Recuperado de: https://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1361&context=abya_yala
- Haboud, M. (1998). *Quichua y castellano en los Andes ecuatorianos: los efectos de un contacto prolongado*. Quito, Ecuador: Editorial Abya Yala.
- Haboud, M., y Ostler, N. (2013). *Voces e imágenes de las lenguas en peligro*. Quito, Ecuador: Abya-Yala/UPS.
- Hargreaves, A. (1996). *Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional*. Recuperado de http://bibliodiversa.todomejora.org/wp-content/uploads/2016/11/121_HARGREAVES_aprendizaje_prfesional.pdf

Krashen, S. (1992). *Fundamentals of Language Education*. Beverly Hills, California: Laredo.

Liceras, J. M., y Díaz, L. (2004). *La teoría chomskiana y la adquisición de la gramática no nativa: a la búsqueda de desencadenantes*. Segundas lenguas. Adquisición en el aula. (pp. 39-80). Barcelona: Editorial Ariel.

López, L. (Ed.). (2015). *Pueblos indígenas y educación N° 64*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala

Maldonado, K., y Ariruma, W. (2013). *(In) visibilización del kichwa: políticas lingüísticas en el Ecuador* (Tesis doctoral). Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador.

Ministerio de Educación Cultural y Deporte de España. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/MOSEIB.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/08/Curriculov2.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2017). *Ley Orgánica de Educación Intercultural* (Codificación No Oficial). Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2017). *Lineamientos pedagógicos para la implementación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Recuperado de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/07/lineamientos_moseib.pdf

Mitchell, R., y Myles, F. (2004). *Second language learning theories*. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/223936262/Second-Language-Learning-Theories-Mitchell-Myles>

Moll, L. (1997). *Vygotsky, la educación y la cultura en acción*. Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación. (pp. 39-53). España: Gráficas Rogar.

Moseley, C. (2010). *Atlas de las lenguas del mundo en peligro*. Versión en línea. París: Ediciones UNESCO. <http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas>.

Moya, R. (1995). *Desde el aula bilingüe*. Cuenca, Ecuador: La Huella Impresores.

- Ortega, L. (2004). *El desarrollo de la competencia gramatical oral en una segunda lengua a través de la actuación lingüística: aproximaciones interaccionistas y cognitivas*. Segundas Lenguas. Segundas lenguas. Adquisición en el aula. (pp. 197-229). Barcelona: Ariel.
- Pando, A. (2014). *La influencia de la lengua materna en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Tesis de grado. Universidad pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/30988.pdf>
- Piepho, H. (1981). *Establecimiento de objetivos para o ensino de Inglês*. En C. ANDLIN (edição), *O Ensino Comunicativo de Inglês: Princípios e um Tipologia Exercício*. Londres: Longman.
- Pilamunga, M. (2013). *Las políticas públicas del estado y el derecho a la educación de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas en los CECIBS de educación básica en la parroquia Simiatug, cantón Guaranda, provincia Bolívar* (Tesis de maestría). Universidad de Cuenca, Ecuador.
- Rodriguez, A. (2015). *El Derecho a la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador*. Ciencia Unemi, 4(5), 54-61.
- Rodriguez, A. (2017). *El largo camino del Taki Unkuy: los derechos linguisticos y culturales de Iso pueblos indígenas del Ecuador*. Quito: Huaponi Ediciones
- Salgado Díaz, V. D. L. Á. (2015). *Dolores Cacuango, Mama Dulu en la memoria oral de su pueblo* (Tesis de maestría). Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador.
- Sánchez Carrión, J. M. (1987). *Un futuro para nuestro pasado: claves de la recuperación del euskara y teoría social de las lenguas*. España: Lizarra S.L.
- Sherzer, J., Darnell, R., y Vargas, S. P. S. (1998). Una guía general para el estudio etnográfico del habla. *Forma y Función*, (11), pp. 135-148.
- Speranza, A. (2016). *Etnolingüística*. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.9440/pp.9440.pdf>
- Spinoglio, F. (2017). *Las pirámides etnolingüísticas. Estudio contrastivo entre el español y el italiano basado en corpus*. (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, España.
- Stern, H. H., Tarone, E. E., Stern, H. H., Yule, G., y Stern, H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching: Historical and interdisciplinary perspectives on applied linguistic research*: Oxford university press.



Tragant, E., y Muñoz, C. (2004). *La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera*. Segundas lenguas. Adquisición en el aula. (pp.81-105). Barcelona: Ariel.

UNESCO (2003). *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*. Documento adoptado por la Reunión Internacional de Expertos sobre el programa de la UNESCO “Salvaguardia de las Lenguas en Peligro”. Paris. Recuperado de:

http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/LVE_Spanish_EDITED%20FOR%20PUBLICATION.pdf

UNESCO. (2017). *Diálogo Intercultural, Competencias Interculturales: Marco Conceptual y Operativo*. Recuperado de: https://issuu.com/catedraunesconal/docs/competencias_interculturales

UNICEF, & PROEIB, A. (2009). *Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina*—Tomo II. Bolivia: FUNPROEIB Andes.

Vaillant, D. (2009). *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente*. Madrid: OEI-Fundación Santillana C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Coord.) Capítulo 2 Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo.

Vaillant, D. (2009). Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, 29-38. Recuperado de:
<http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Permanent/Educaci%C3%B3%20Primaria/Publicacions/Pol%C3%ADticas%20para%20un%20desarrollo%20profesional%20docente%20efectivo.%20Vaillant,D.pdf>

Vygotsky, L. (1981). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyad.

ANEXOS

ANEXO 1: Cuestionario dirigido a los estudiantes del CECIB “Juan Peñafiel”

Cuestionario	
Estudiante se está recogiendo información con el objetivo de generar estrategias de enseñanza-aprendizaje en el área de Lengua, específicamente, de la Nacionalidad (KICHWA). De antemano agradecemos su colaboración. Los datos recogidos son anónimos y sólo serán utilizados para fines investigativos. Marque con una x en las opciones que concuerden con su información.	
A.- Datos informativos	
A.1 Género ☐ Masculino ☐ Femenino ☐ Otro: ¿cuál?	A.2 Edad ☐ 3 a 5 ☐ 6 a 7 ☐ 8 a 10 ☐ 10 a 12 ☐ 13 a 15
A.3 ¿Cómo te consideras? ☐ Indígena ☐ Mestizo/a ☐ Blanca/o ☐ Chola/o ☐ Afrodescendiente	A.4 ¿Qué lengua hablas? ☐ Castellano ☐ Kichwa ☐ Ambas (kichwa-castellano) ☐ Otra: ¿cuál?
B.- Comunidad	
B.5 ¿En qué comunidad vives? ☐ Puca Cruz ☐ San Vicente ☐ Conferencia ☐ Allpa Cruz ☐ Yana Allpa ☐ Otra ¿cuál?:	B.6 ¿Escuchas en tu comunidad personas que hablen en kichwa? ☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Rara vez ☐ Nunca
C.- Familia	
C.7 ¿Con quién vives en tu casa? ☐ Sólo con tu mamá ☐ Sólo con tu papá ☐ Con tu mamá y tu papá ☐ Sólo con tus abuelos ☐ Con tus abuelos y tus padres ☐ Otro (quiénes):	C.8 ¿Cuál es el mayor nivel de escolaridad de las personas con quien vives? ☐ Escuela ☐ Colegio ☐ Universidad ☐ Otra ¿cuál?:
C.9 ¿Alguien de tu familia sabe hablar kichwa? ☐ Mamá ☐ Papá ☐ Hermanos ☐ Abuelos ☐ Tíos ☐ Nadie ☐ Otro (quién):	

D.- Escuela

D.10 ¿Escuchas a tus profesores hablar en kichwa en la escuela?

- ☐ Siempre
- ☐ Casi siempre
- ☐ A veces
- ☐ Rara vez
- ☐ Nunca

D.12 ¿Tus profesores te hablan en kichwa?

- ☐ Siempre
- ☐ Casi siempre
- ☐ A veces
- ☐ Rara vez
- ☐ Nunca

E.- Actitudes hacia la lengua kichwa

E.14 ¿Qué lengua te gustaría aprender más?

- ☐ Inglés
- ☐ Español
- ☐ Kichwa
- ☐ OtraUNAE

E.16 Merece la pena aprender kichwa

- ☐ Totalmente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ Ni de Acuerdo Ni en Desacuerdo
- ☐ Desacuerdo
- ☐ Totalmente en Desacuerdo

D.11 ¿En los eventos que organiza la escuela se habla kichwa?

- ☐ Siempre
- ☐ Casi siempre
- ☐ A veces
- ☐ Rara vez
- ☐ Nunca

D.13 Si te hablan en kichwa, ¿para qué lo hacen?

- ☐ Explicarte algo de la clase
- ☐ Darte indicaciones
- ☐ Pedirte algo
- ☐ Otros (identificar):

E.15 ¿El kichwa es una lengua difícil de aprender?

- ☐ Totalmente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ Ni de Acuerdo Ni en Desacuerdo
- ☐ Desacuerdo
- ☐ Totalmente en Desacuerdo

E.17 ¿Cómo crees que aprenderías más fácil el kichwa?

- ☐ Con videos
- ☐ Con Exposiciones
- ☐ Con lecturas
- ☐ Con juegos
- ☐ Trabajos individuales
- ☐ Trabajos grupales

Anexo 2: Encuesta dirigida a docentes de Kichwa.

Elaborado por Carlos Pazmiño Aguilar

Encuesta dirigida a docentes

A.1) Sexo:

- ☐ Hombre
- ☐ Mujer

A.2) Edad:

A.3) Años de experiencia como docente:

A.4) Años en esta institución:

Formación

B.5) ¿Qué título tiene?

- ☐ Bachiller
- ☐ Tecnólogo
- ☐ Licenciado
- ☐ Otro:

B.6) Lugar en dónde vive:

- ☐ En la comunidad
- ☐ En una comunidad cercana
- ☐ En el centro parroquial
- ☐ En la ciudad más cercana

Uso de lenguas

C.7) ¿Cuál es su lengua materna?

- ☐ Kichwa
- ☐ Castellano
- ☐ Ambas

C.8) ¿En dónde aprendió su segunda lengua?

- ☐ En su casa
- ☐ En la escuela
- ☐ En su comunidad
- ☐ Otra:

C.9) ¿Qué lengua usa dentro del aula en las clases de kichwa?

- ☐ Sólo kichwa
- ☐ Sólo castellano
- ☐ Ambas por igual
- ☐ Más castellano que kichwa
- ☐ Más kichwa que castellano

C.10) ¿Qué herramientas utiliza para la enseñanza del kichwa?

- ☐ Videos
- ☐ Juegos
- ☐ Canciones
- ☐ Pizarra
- ☐ Libros
- ☐ Cuentos
- ☐ Dramatizaciones

C.11) ¿Qué espacios utiliza para la enseñanza del kichwa?

- ☐ El aula
- ☐ El patio de la escuela
- ☐ Espacios de la comunidad



Anexo 3: Encuesta dirigida a padres de familia.

Elaborado por Carlos Pazmiño

Ficha dirigida a la familia

A.1 Sexo: F _____ M _____

A.2 Edad:

Sección 1

B.3) Miembros de la familia que viven juntos:

B.4) ¿En qué comunidad vives?

- ☐ Puca Cruz
- ☐ San Vicente
- ☐ Conferencia
- ☐ Allpa Cruz2
- ☐ Yana Allpa
- ☐ Otra ¿cuál?:

B.5) ¿Cómo te consideras?

- ☐ Indígena
- ☐ Mestizo/a
- ☐ Blanca/o
- ☐ Chola/o
- ☐ Afrodescendiente

B.6) Instrucción:

Analfabeta: () Primaria incompleta: () Primaria completa () Secundaria incompleta: ()
Secundaria completa () Universidad incompleta: () Universidad completa () Técnico: ()

B.7) Lenguas que habla la familia

Kichwa () castellano () Ambas ()

B.8) Principal sustento de la familia:

Agricultura: () Ganadería: () Migración: () Construcción: ()

Sección: uso de la lengua

C.9) Cuál es su lengua materna? (la que aprendió en su hogar)

Kichwa () castellano () Ambas ()

C.10) Sabe leer en:

Kichwa () castellano () Ambas ()

C.11) Sabe escribir:

Kichwa () castellano () Ambas ()

Elaborado por Carlos Pazmiño

C.12) ¿Qué lengua prefiere hablar en casa?

Kichwa () castellano () Ambas ()

C.13) Qué lengua usa usted en:

	Kichwa	castellano	ambas
1) ¿Su comunidad?			
2) ¿La cabecera cantonal y/o parroquial?			
3) ¿La minga?			
4) ¿La feria?			
5) ¿La iglesia?			

Sección 3: Actitudes

D.14) ¿Para ser indígena kichwa es necesario saber el idioma?

Si () No ()

D.15) ¿En esta comunidad cuántas personas cree usted que han dejado de hablar el kichwa?

Muchos: () Algunos () Ninguno ()

D.16) ¿A usted le parece que es necesario hablar kichwa?

Si () No ()

D.16.1) ¿Por qué sí?

Para que no se pierda () Para comunicarse ()

Porque somos indígenas () La lengua es hermosa ()

Para mantener la tradición

D.16.2) ¿Por qué no?

Para progresar () Es difícil aprender ()

No es útil

D.17) ¿Prefiere que sus hijos estudien en una escuela en la que no se enseñe el kichwa?

Si () No ()

ANEXO 4: Listado de estudiantes de Inicial 1 y 2 y primer año

	EIFC 1	EDADES
1	ARIAS PUCHI NANCY TATIANA	3 A 4 AÑOS
2	INGA CHILLOGALLI LUIS MATEO	3 A 4 AÑOS
	EIFC 2	
1	INGA CORNEJO BRAYAN ISMAEL	4 A 5 AÑOS
2	LOJANO INGA ROLANDO ISRAEL	4 A 5 AÑOS
3	PALOMEQUE QUIZHPI JHISPSI PATRICIA	4 A 5 AÑOS
4	PUCHI CHACA KATERIN MERCEDES	4 A 5 AÑOS
5	PUCHI SANCHEZ WILLIAM ROLANDO	4 A 5 AÑOS
6	PUGO INGA WENDY ANAHI	4 A 5 AÑOS
7	SANCHEZ CHACA JACK LEONARDO	4 A 5 AÑOS
	PRIMERO	
1	AREVALO INGA OANA BEATRIZ	5 A 6 AÑOS
2	BERMEO CHILLOGALI DANNY BRYAN	5 A 6 AÑOS
3	CHILLOGALLI CHILLOGALLI KEYLA JESSENIA	5 A 6 AÑOS
4	DOMINGUEZ CHILLOGALLI MIRIAN CARINA	5 A 6 AÑOS
5	GUANOQUIZA MARIN GILDA GEOVANNA	5 A 6 AÑOS
6	INGA AREVALO KATE MARELY	5 A 6 AÑOS
7	MAYANCELA CHILLOGALLI DOMENICA PAOLA	5 A 6 AÑOS
8	PINDO CHACA EDGAR DAVID	5 A 6 AÑOS
9	PINDO VIZHÑAY DIGNA MARIBEL	5 A 6 AÑOS
10	PUCHI SANCHEZ NORMA VERONICA	5 A 6 AÑOS
11	SANCHEZ PINDO JORDAN EDUARDO	5 A 6 AÑOS

**UNAE**

Cláusula de licencia y autorización para publicación en el
Repositorio Institucional

Yo, Carlos Eddy Pazmiño Aguilar, en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "AYLLU KICHWA: UN MODELO DIDÁCTICO DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA KICHWA EN COMUNIDAD", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN 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 estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNAE para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Azogues, 19 de agosto de 2019



Carlos Eddy Pazmiño Aguilar

C.I: 092608989-7



UNAE

Cláusula de licencia y autorización para publicación en el
Repositorio Institucional

Yo, Danilo Xavier Granizo Jaramillo, en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "AYLLU KICHWA: UN MODELO DIDÁCTICO DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA KICHWA EN COMUNIDAD", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN 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 estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNAE para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Azogues, 19 de agosto de 2019



Danilo Xavier Granizo Jaramillo

C.I: 172100641-7



UNAE

Cláusula de Propiedad Intelectual

Yo, Carlos Eddy Pazmiño Aguilar, autor del trabajo de titulación "AYLLU KICHWA: UN MODELO DIDÁCTICO DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA KICHWA EN COMUNIDAD", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor.

Javier Loyola, 19 de agosto de 2019.



Carlos Eddy Pazmiño Aguilar

C.I: 092608989-7



UNAE

Cláusula de Propiedad Intelectual

Yo, Danilo Xavier Granizo Jaramillo, autor del trabajo de titulación "AYLLU KICHWA: UN MODELO DIDÁCTICO DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA KICHWA EN COMUNIDAD", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor.

Javier Loyola, 19 de agosto de 2019.



Danilo Xavier Granizo Jaramillo

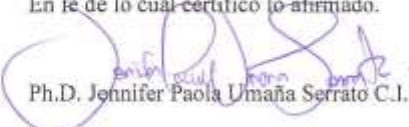
C.I: 172100641-7

CERTIFICACIÓN DEL TUTOR

Azogues, 16 de julio de 2019

Por la presente, la docente PhD Jennifer Paola Umaña Serrato con cédula de identidad extranjera ecuatoriana 0151956125, tutora del trabajo de titulación de los estudiantes Carlos Eddy Pazmiño Aguilar, con cédula de identidad ecuatoriana 026089897 y Danilo Xavier Granizo Jaramillo, con cédula de identidad ecuatoriana 17021006417 certifica que el trabajo titulado AYLLU KICHWA: UN MODELO DIDÁCTICO DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA KICHWA EN COMUNIDAD, fue aprobado y revisado por el sistema Antiplagio de Turnitin con un nivel de 0% de acuerdo a los requisitos establecidos por la UNAE. Además, certifico que el trabajo es de autoría propia del estudiante.

En fe de lo cual certifico lo afirmado.



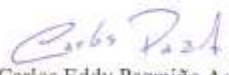
Ph.D. Jennifer Paola Umaña Serrato C.I. 0151956125

Estudiantes:



Danilo Xavier Granizo Jaramillo

17021006417



Carlos Eddy Pazmiño Aguilar

0926089897