

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR  
FACULTAD DE COMUNICACIÓN, LINGÜÍSTICA Y LITERATURA  
ESCUELA DE LINGÜÍSTICA

DISERTACIÓN PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE LICENCIA EN  
LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

*“LA INFLUENCIA DEL CONTEXTO SOCIAL DIGLÓSICO Y LA ACULTURACIÓN EN  
LA AUTOESTIMA LINGÜÍSTICA DE LOS JÓVENES BILINGÜES KICHWA-  
CASTELLANO”*

ANA JULIA EGAS SANTANDER

DIRECTORA:  
MTR. JANINE MATTS

QUITO, 2017

## **AGRADECIMIENTO**

Al momento de escribir este mensaje, se me llena el corazón de gratitud al pensar en todas las personas e instituciones que hicieron esto posible. Comenzaré agradeciendo a Dios por haberme dado la fuerza para cumplir con esta meta. A mi familia por su comprensión y apoyo. A mi padre por ser mi fuente inspiración y mi ejemplo. A mi madre, por ser ese puntal en mi vida. Gracias a ambos por nunca perder su fe en mí y hacerme la persona que soy ahora. A mi tío Fernando que, aunque ya no está con nosotros, siento que siempre estuvo ahí diciéndome al oído que nunca me rinda. Al Ministerio de Educación y a la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe de la Zona 9 por haberme permitido realizar este estudio. A la Escuela Amawta Rikchari, a sus estudiantes, docentes y fundadores por abrirme las puertas y recibirme con tanta calidez. A mi tutora Janine Matts por toda su ayuda, apoyo, paciencia, tiempo y pasión invertidos. A mis correctores Marleen Haboud y Enrique Contreras por ser una fuente de conocimiento infinito que nutrió mi trabajo. Finalmente, y recalcando su importancia, quisiera agradecer a Andrés Zapata por todo su apoyo y ayuda durante todo el proceso de preparación de la tesis. Quisiera agregar que él fue mi corrector, mi ayudante para recolectar y tabular datos, y una persona que no dejó que me dé por vencida.

# ÍNDICE

|   |     |
|---|-----|
| RESUMEN.....  | i   |
| ABSTRACT.....   | ii  |
| ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN.....   | iii |
| Planteamiento del problema.....   | v   |
| Hipótesis.....  | vii |
| Objetivos.....  | vii |
| Objetivo General.....   | vii |
| Objetivos Específicos.....  | vii |
| CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL.....   | 1   |
| 1.1. Antecedentes.....  | 1   |
| 1.2. Lenguas en contacto.....   | 5   |
| 1.2.1. El prestigio dentro del contacto de lenguas.....   | 10  |
| 1.3. Bilingüismo y Diglosia.....  | 11  |
| 1.4. Los hablantes bilingües.....   | 14  |
| 1.4.1. Factores de preservación y elección de la lengua.....  | 16  |
| 1.5. Las lenguas indígenas en el Ecuador.....   | 17  |
| 1.5.1. La historia del español y el kichwa en Quito.....  | 19  |
| 1.6. La autoestima lingüística.....   | 20  |
| 1.6.1. La identidad sociocultural.....  | 21  |
| 1.6.2. Identidad sociocultural y la autoestima lingüística en las lenguas hegemónicas y subalternas.....      | 23  |
| 1.7. Educación Bilingüe.....  | 24  |
| 1.7.1. Educación Intercultural Bilingüe en América Latina.....  | 26  |
| 1.7.2. Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador.....  | 28  |
| 1.7.3. Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe.....  | 29  |
| 1.7.4. Amawta Rikchari.....   | 29  |
| 1.8. Consideraciones pedagógicas.....   | 30  |
| 1.8.1. Contraste entre la enseñanza de la primera y segunda lengua y los hablantes de lengua de herencia..... | 31  |
| 1.8.2. Factores fundamentales de la adquisición de una segunda lengua.....                                    | 34  |
| 1.8.3. Cosmovisión de la cultura del kichwa.....  | 37  |
| 1.8.4. La teoría de Sapir y Whorf.....  | 40  |
| CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....  | 42  |

|  |           |
|--|-----------|
| 2.1. Diseño de la investigación.....                       | 42        |
| 2.2. Universo y muestra.....                               | 43        |
| 2.3. Herramientas de estudio.....                          | 44        |
| 2.4. Plan de análisis.....                                 | 46        |
| <b>CAPÍTULO 3: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS.....</b> | <b>49</b> |
| 3.1. Análisis de datos de los estudiantes.....             | 49        |
| 3.2. Análisis de datos de los docentes.....                | 68        |
| 3.3. Análisis de datos de los administrativos.....         | 71        |
| <b>CONCLUSIONES.....</b>                                   | <b>76</b> |
| <b>PROPUESTA.....</b>                                      | <b>79</b> |
| <b>RECOMENDACIONES.....</b>                                | <b>81</b> |
| <b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>                                   | <b>82</b> |
| <b>ANEXOS.....</b>   | <b>89</b> |
| <b>I. Instrumentos.....</b>                                | <b>89</b> |
| 1. Encuesta.....   | 89        |
| 2. Entrevistas:.....                                       | 92        |
| 3. Guía de observación:.....                               | 95        |
| <b>II. Tablas de resultados.....</b>                       | <b>96</b> |
| 1. Encuesta.....   | 96        |
| 2. Entrevistas.....  | 108       |

## **RESUMEN**

El presente trabajo describe la realidad lingüística que se vive dentro del colegio Amawta Rikchari en el centro de Quito- Ecuador. Este estudio busca describir y determinar los factores que afectan la autoestima lingüística de los jóvenes bilingües kichwa hablantes de la escuela en una realidad diglósica. Por ello, se centra en determinar la relación que existe entre la discriminación tanto interna (estudiantes-estudiantes y profesores-estudiantes) como externa (personas que no hablan la lengua), la procedencia geográfica, la malla curricular, el uso de la lengua y las percepciones de la lengua, con el desarrollo de la autoestima lingüística dentro del Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Para ello, se emplearon encuestas, entrevistas y observaciones. Se concluyó que la autoestima lingüística de los estudiantes de la escuela es muy baja. Esto está determinado por la falta de inclusión del kichwa y la cultura en la malla curricular, los casos de discriminación que existen dentro de la escuela, la baja frecuencia de uso de la lengua kichwa tanto dentro como fuera de la institución, la preferencia de uso del español, y las percepciones negativas del kichwa por parte de un alto porcentaje de padres de familia, docentes y estudiantes.

## **ABSTRACT**

This study describes the linguistic reality at Amawta Rikchari School, located in downtown Quito, Ecuador, specifically aiming to describe and determine the factors affecting the linguistic self-esteem of young Kichwa-speaking bilingual students in a context of diglossia. In order to do this, it is necessary to establish the relationship between internal (teacher-student, student-student) and external discrimination, geographical origins, curriculum, language usage, and language perceptions in the development of the linguistic self-esteem within the Intercultural Bilingual Education Program by means of surveys, interviews, and observations. The conclusion reached was that the students have a very low self-esteem. This is caused by various factors such as the limited inclusion of Kichwa and its related culture in the school curriculum, instances of discrimination in the school grounds, low usage frequency of Kichwa inside and outside the school, overall primacy of Spanish usage, and negative bias from a high percentage of parents, teachers, and students towards Kichwa.

## ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN

El Ecuador es un país pluricultural y de riqueza lingüística. Desafortunadamente, debido a la colonización, el Ecuador vive el fenómeno de la diglosia en el ámbito sociolingüístico. La lengua prestigiosa y predominante es el español, mientras que el resto de lenguas indígenas nativas de la región son consideradas de bajo prestigio y utilizadas solamente con personas específicas y en circunstancias y lugares determinados. Las personas kichwa hablantes que viven en las grandes ciudades del país, así como en otros lugares, han tenido que dejar de lado tanto su cultura como su lengua para poder adaptarse a las circunstancias de vida generales y mejorar su estado socioeconómico. Esta constante elección entre lenguas ha hecho que las personas que viven en las grandes ciudades del país sufran confusión con respecto a su identidad (Boccaro, 2002).

Como Boccaro (2002) lo menciona de forma general en Latinoamérica, esta confusión de identidad tuvo sus inicios en 1492 con la llegada de Cristóbal Colón a América. Esta fue la época de la colonización española, en la cual se llevó a cabo la aniquilación de los aborígenes americanos, con lo que se estableció un sistema de dominación racial en el cual se diferenciaba las naciones españolas de las indígenas. Este sistema fue poco a poco desvitalizando tanto la lengua como las diferentes tradiciones existentes de estos grupos. La prioridad que se daba a la religión católica y a lo “blanco” marcó una distancia entre la lengua y la persona, ya que se consideraba que lo “indígena” no tenía la misma importancia que aquello de origen español. Esto hizo que las lenguas indígenas se consideren como marginalizadas, de poca importancia y relacionadas a todo aspecto negativo. Esta concepción fue tan bien impuesta que inclusive los propios hablantes de la lengua se sienten avergonzados de hablarla en el día a día (Boccaro, 2002).

El Ecuador, como muchos otros países latinoamericanos, ha ido desarrollando una Ley de Educación Intercultural Bilingüe, conocida en Ecuador como “Ley Orgánica de Educación Intercultural”, en la cual se promueven y se buscan medios para preservar las lenguas indígenas del país. En la Constitución se considera al kichwa como una de las lenguas de uso oficial del Ecuador. En esta ley también se quiere promover el término *autoestima lingüística*, o conexión emotiva del hablante con su lengua, por medio de la valoración e inclusión de las lenguas nativas en el sistema educativo del país. Dentro de esta ley se encuentra la creación de unidades educativas bilingües o escuelas del milenio en

las cuales se utiliza la lengua kichwa como parte del currículo. Dentro de la lista de las unidades educativas bilingües existentes se encuentra la Escuela Amawta Rikchari, que fue donde se llevó a cabo esta investigación.

En el Ecuador se han realizado estudios previos acerca de la identidad de los hablantes de kichwa u otras lenguas, pero no se ha profundizado en el concepto de la autoestima lingüística per se. Se han realizado miles de estudios acerca de la Educación Intercultural desde varios campos de conocimiento: educación, leyes, psicología, lingüística, etc. Se han hecho estudios que analizan a la Educación Intercultural y su influencia sobre la identidad de los hablantes como Garcés y Álvarez (1997), Illicachi (2014), Krainer (1996), Yáñez (2016), entre otros, mas no se ha ahondado en la búsqueda de las percepciones que marcan dicha preferencia o el rechazo de la lengua dentro del sistema educativo intercultural. Por otro lado, se ha estudiado el uso del español y la identidad en Enriquez (2015), Narváez (2015) y Yang (2016), pero no se ha buscado determinar o estudiar el vínculo que existe entre el uso (o desuso) de la lengua y la autoestima lingüística del individuo.

En otros países, es posible encontrar estudios que están directamente ligados a los términos de identidad y autoestima. Por ejemplo, Rumbaut (1994) hace un estudio de cómo los hijos de inmigrantes van formando su autoestima y su propia identidad. En este artículo se demuestra que la identidad y la autoestima están directamente ligadas con las realidades de adaptación que viven los jóvenes bilingües de español en los Estados Unidos. En Latinoamérica se pueden encontrar estudios históricos acerca del uso o desuso de las lenguas, así como otros estudios generalizados sobre la necesidad de salvaguardar las lenguas indígenas. Kowii (2015), por ejemplo, trata sobre las diferentes problemáticas que los pueblos indígenas enfrentan en la Región Andina de Latinoamérica.

En el ámbito social, este estudio busca determinar los factores que afectan a la autoestima lingüística de los jóvenes bilingües kichwa hablantes. Esta investigación pretende sacar a luz los problemas que se pueden ver en la Educación Intercultural Bilingüe para mejorar la realidad de las personas que forman parte del programa y dar una perspectiva diferente que, se espera, abra los horizontes del programa. Si ese ideal no se cumple, por lo menos se podrá considerar a este estudio como un apoyo para la escuela que pueda tratar el problema de la disociación de la lengua en sus estudiantes y docentes.

En el ámbito académico, este estudio presenta un término sociolingüístico que es poco utilizado: la *autoestima lingüística*. Además de ser un trabajo práctico por naturaleza, este trabajo busca ampliar las visiones de la sociolingüística. Este estudio apunta además a traer al país términos y consideraciones que puede que no hayan sido consideradas previamente para el desarrollo de mallas curriculares o resolución de problemáticas sociolingüísticas.

En el ámbito personal, siempre ha habido interés por la lucha por los derechos, atracción hacia la cultura andina y rechazo a las desigualdades que tienen las lenguas indígenas en la sociedad. Con esta investigación, espero poder aplicar los conocimientos que he adquirido en mis años de estudio, y mi pasión por la enseñanza y la sociolingüística para contribuir a la mejora de este problema.

## **Planteamiento del problema**

La realidad de diglosia<sup>1</sup> que vive la lengua kichwa no solo en Quito sino también en el resto del país, hace que las personas bilingües de kichwa-español enfrenten dificultades en el uso de su primera lengua en el día a día. Estas personas bilingües, por las razones mencionadas anteriormente, pueden sufrir burlas y maltratos al momento de usar su lengua. Como resultado, se crean alteraciones en la percepción de su lengua natal y esto hace que ellos se alejen de la misma. La alteración en la percepción de la lengua está directamente ligada con el sentido de identidad de las personas, la cual está a su vez altamente relacionada a la autoestima lingüística de las personas (cómo se sienten identificadas con su lengua).

La adolescencia es una etapa en la cual las personas se enfrentan con cambios drásticos tanto psicológica como físicamente. En esta etapa, los problemas de la autoestima lingüística son más marcados y se denotan las distintas problemáticas que no solamente vive el adolescente, sino también la valoración de la lengua dentro y fuera de su familia.

La Ley Orgánica de Educación Intercultural intenta promover la valoración de las lenguas nativas de nuestro país para combatir problemas que están relacionados a la

---

<sup>1</sup> La diglosia es una circunstancia en la que dos lenguas coexisten, pero una tiene un nivel de prestigio más alto que la otra.

autoestima lingüística de los kichwa hablantes. Para cumplir con esta meta, se crean *Escuelas del Milenio* como la Escuela Amawta Rikchari.

Las personas kichwa hablantes de origen rural usualmente tienen que enfrentarse con una realidad difícil y por este motivo se apegan a lo que más conocen y a lo que estaban acostumbrados en su ciudad o pueblo natal, aunque en su mayoría han tenido que aprender nuevos oficios para mantener a sus familias. Debido a que la ciudad impone costumbres y comportamientos nuevos en su forma de vida, han tenido que buscar maneras de acomodarse a la realidad de la ciudad sin dejar de lado sus costumbres y tradiciones. Por esta razón, se creó la Escuela Amawta Rikchari como una iniciativa comunitaria para salvaguardar las tradiciones de los migrantes kichwas en Quito. Esta escuela busca que la lengua, costumbres y tradiciones se perpetúen en las generaciones de los jóvenes migrantes kichwa hablantes por medio de actividades que les ayuden a revalorizar e identificarse como tal. Aunque este es su objetivo, las circunstancias demuestran la dificultad que se enfrenta al intentar plasmarlo y hacerlo realidad.

### **Preguntas de investigación**

El presente estudio busca responder las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo afecta la discriminación a la autoestima lingüística del kichwa de los estudiantes de la escuela?
- ¿Cómo comprometen las percepciones negativas de la lengua de los compañeros, docentes, padres de familia y administrativos a la autoestima lingüística del kichwa de los estudiantes de la escuela?
- ¿Cómo afecta la procedencia geográfica a la autoestima lingüística del kichwa de los estudiantes de la escuela?
- ¿Cómo compromete la falta de inclusión de la lengua en la malla curricular y la realidad pedagógica a la autoestima lingüística del kichwa de los estudiantes de la escuela?
- ¿Cómo se relacionan y afectan entre sí la autoestima lingüística y la frecuencia de uso de la lengua kichwa?

## **Hipótesis**

La realidad diglósica de la ciudad de Quito incide en la autoestima lingüística de los estudiantes haciendo que esta sea baja. Como resultado, se presenta una tendencia a seleccionar el español como principal lengua en su uso cotidiano y se asigna una valoración negativa a la lengua kichwa. Esto demuestra que existen altos niveles de discriminación en la sociedad ante su uso.

## **Objetivos**

### *Objetivo General*

- El objetivo principal de este estudio es determinar el grado de la autoestima lingüística de los estudiantes dentro de la escuela Amawta Rikchari.

### *Objetivos Específicos*

- Describir los factores que influyen sobre la autoestima lingüística de los estudiantes kichwa hablantes en la educación bilingüe en la escuela Amawta Rikchari.
- Identificar los elementos que promueven el uso y valoración de la lengua dentro de la escuela.

El presente estudio incluye diferentes capítulos que contribuyen con el desarrollo del tema propuesto. En el primero, se revisan previas investigaciones y todas las consideraciones temáticas necesarias para analizar y entender los resultados de la investigación. En el segundo, se mencionan las consideraciones metodológicas que se aplicaron: tipo de diseño, muestra y población, instrumentos de investigación y análisis. En el tercero, se presenta el análisis e interpretación de datos. Finalmente, se exponen las conclusiones, propuestas, recomendaciones, la bibliografía utilizada y los anexos.

# CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

Dentro de este capítulo se presentan los estudios previos que existen con respecto al tema de investigación para poder ser contrastados con los resultados del estudio y los conceptos y teorías alineados con el mismo. Entre ellos podemos encontrar: las lenguas en contacto y el prestigio de la lengua; el bilingüismo, los conceptos de los hablantes bilingües y los factores de conservación de la lengua; las lenguas indígenas del Ecuador, y la realidad del español y el kichwa; el concepto de la educación bilingüe y su aplicación en Latinoamérica y Ecuador; y, finalmente, consideraciones pedagógicas que comprenden el contraste entre la adquisición de la primera y segunda lengua, factores de la adquisición de la segunda lengua, la cosmovisión kichwa y la teoría de Sapir y Whorf.

## 1.1. Antecedentes

Internacionalmente, varios estudios han revisado las distintas perspectivas desde las cuales la autoestima puede ser analizada en relación con la lengua o idioma y el sentido de identidad. Spinner-Halev & Thesis-Morse (2003) realizaron un estudio sobre la identidad nacional y la autoestima en Europa, en el cual probaron que la identidad grupal y el respeto a uno mismo pueden llevar a que las personas dejen sus intereses personales para preocuparse de los intereses grupales. El peligro que se corre es que la gente tiende a buscar sentirse superior a otros, y esto puede llevar a problemas más graves.

En Estados Unidos, se puede encontrar un sinnúmero de trabajos que investigan la autoestima lingüística de hablantes de español como lengua de herencia. Rumbaut (1994) en su estudio observa cómo los hijos de inmigrantes van formando su autoestima y su propia identidad. En este artículo se demuestra que la identidad y la autoestima están directamente ligadas con las realidades de adaptación que viven los chicos en los Estados Unidos. Neugebauer (2011) desarrolla una nueva forma de medir la autoestima lingüística de los jóvenes latinos bilingües. Ella resalta el hecho de que los conceptos y mediciones aplicables a la autoestima no pueden ser aplicados a la autoestima lingüística. Denota que la autoestima lingüística tiene marcas diferenciadas en cada lengua ya que ella considera y relaciona la suficiencia lingüística con la autoestima lingüística de los hablantes y los efectos que una tiene sobre la otra.

En Latinoamérica también se han realizado estudios de identidad, específicamente de lenguas hegemónicas en contacto con lenguas dominantes. Kowii (2015) trata las diferentes problemáticas que enfrentan los hablantes de las lenguas minoritarias y el efecto nocivo que esto tiene sobre el desarrollo de su identidad. En Argentina, Messineo y Hecht (2015) demuestran que los hablantes de la lengua toba argentina realmente utilizan la lengua en su adultez más que durante otras etapas, y eso demuestra que un niño toba que habla español es un potencial bilingüe de toba. Añaden que es importante tomar en consideración las teorías nativas acerca del lenguaje y la socialización al momento de enseñar (Messineo & Hecht, 2015).

En esta región existen además estudios sobre la Educación Intercultural Bilingüe. En Argentina, Unamuno (2015) buscó revelar cómo se encuentran los docentes bilingües de español y las lenguas indígenas, y el lugar de las lenguas en las prácticas escolares del programa de EIB en Argentina. En lo relevante a los docentes, encontró que son colocados en los primeros años de enseñanza para funcionar como traductores y luego poder entrar a un currículo en su mayoría monolingüe. Por otro lado, incluye que las lenguas pueden utilizarse en cuatro instancias: como materia, como lengua vehicular y de interacción, como recurso de mediación cultural y lingüística, y como símbolo. Cuando la lengua se trata como materia de enseñanza, demuestra cómo la lengua es utilizada como objeto de enseñanza más no como lengua vehicular. Agrega que existe una clara diferencia entre las zonas rurales y urbanas. En las zonas urbanas, la enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua es una estrategia de lo propio y diferencial.

En Perú, Trapnell & Neira (2004) hacen un análisis completo de la situación de la Educación Intercultural en el país. En este estudio, encuentran que no se considera la variedad de realidades de los estudiantes y docentes; y reconocen la problemática de enseñar la lengua originaria como segunda lengua, la falta de preparación y oportunidades de los docentes para el desarrollo de destrezas necesarias para enseñar la lengua, y la falta de materiales didácticos para la enseñanza de la lengua que no sean masificados.

En Bolivia, López (2005) realiza un estudio diacrónico y sincrónico de la realidad de la Educación Intercultural en Bolivia. Llega a la conclusión de que es necesaria la participación de personas indígenas como no indígenas para poder llegar a cambios palpables en la realidad de dichas lenguas y para tratar temas de segregación, discriminación, racismo y exclusión política.

En Chile, Rother (2005) analiza el programa estatal de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y su significado para la promoción de la interculturalidad en Chile. Encuentra que la escuela en donde se hace el estudio es vista como un lugar de confrontación de la cultura dominante chilena y la mapuche, y que esta se vuelve un “campo de batalla” donde se refleja de forma indirecta la realidad que vive la lengua mapuche en la sociedad.

En Ecuador, Illicachi (2014) realiza un estudio analizando la educación intercultural en el país. Llega a la conclusión de que la educación no está cumpliendo con sus funciones de forma adecuada, ya que esta refleja un uso de conceptos de discurso político y no logra por completo conseguir los cambios necesarios en la problemática de la igualdad. Por otra parte, dice que la educación puede ser el instrumento que busque reivindicar todos los errores de desigualdad. Krainer (1996) realiza un estudio analítico de seis meses en la comunidad de Chibuleo. Encuentra que la educación intercultural cumple con los propósitos al ser un método de identificación indígena en la comunidad. Yáñez (2016) presenta los informes de EIB en los que se analizan los avances e insuficiencias que existen en las distintas zonas del país. Llega a la conclusión de que se está cumpliendo con los propósitos de la EIB. Garcés y Vélez (1997) presentan la importancia y utilidad de los presupuestos lingüísticos en la EIB para la pedagogía y desarrollo de currículo, mas no toman en consideración la noción emotiva de la lengua ni la deficiencia en la preparación de los docentes para aplicar dichos conceptos.

Así también se han realizado estudios del uso y desuso de las lenguas indígenas y su relación con el español en Ecuador. Haboud (s-f), en su estudio *El español y las lenguas indígenas en el Ecuador hoy*, quiere determinar las relaciones entre el español y las lenguas nativas. En este estudio, se presentaron los efectos lingüísticos y sociolingüísticos del contacto del español con las lenguas nativas. También se pueden encontrar estudios diacrónicos en los que se ve reflejada la vitalidad y función de la lengua kichwa en la historia del Ecuador, como en el artículo de Ortiz (2001). En este artículo, se puede ver la funcionalidad del kichwa en los inicios de la colonización como una herramienta de comunicación y negociación, y la pérdida paulatina de la lengua por su desuso y pérdida de prestigio.

En otros estudios, se demuestra la realidad diglósica que vive el país y la alta preferencia de uso del español en comparación con el kichwa. Narváez (2014) demuestra

que el kichwa es hablado solo por los padres de familia y personas mayores de la comunidad, que el español es usado con más frecuencia en los hogares, y que existen usos delimitados del kichwa en el pueblo Karanki en Ibarra. Enríquez (2015) recalca el dominio que el español tiene sobre las lenguas indígenas, y señala que el español ha sido adoptado como primera lengua o segunda lengua cuando los hablantes hablan kichwa, y que existen altos niveles de bilingüismo en Cañar.

Existe una investigación similar al presente estudio. Yang (2016) busca determinar las preferencias lingüísticas de los estudiantes y la vitalidad de la lengua kichwa dentro de la Unidad Educativa Tránsito Amaguaña. Dentro de este estudio, cuyos participantes tienen entre trece y dieciséis años de edad, se vieron las actitudes lingüísticas, pero no se analizó a fondo la conexión y percepciones de los hablantes con la lengua y su condición de semi hablantes. Se encontró que las actitudes de los estudiantes en relación con el uso del kichwa eran negativas, pero que existían circunstancias en que las sí hay más apertura para realizar eventos culturales y actividades que puedan utilizarse como una estrategia para mantener, reforzar y reconocer tanto la lengua como la cultura.

Se puede ver que el término *autoestima lingüística* es utilizado en varios ámbitos y está directamente relacionado al desarrollo de la identidad sociocultural. Sin embargo, no ha sido aplicado en estudios de Educación Intercultural que ayuden a visualizar la problemática de la elección de la lengua por el vínculo emotivo o concepto social y simbólico individual que los estudiantes tienen de la lengua. Las apreciaciones que los estudiantes y hablantes de la lengua tienen de la misma han sido revisadas por autores como Yang (2016), mas no se ha buscado realizar estudios que desglosen dichas apreciaciones para comparar el tipo de bilingüismo del hablante que refleja el uso de la lengua con las apreciaciones y formaciones de auto concepto lingüístico.

Dentro de este estudio, se analiza el contacto que existe entre el español y el kichwa. Para poder entender con claridad dicho contacto es necesario revisar lo que es el contacto de lenguas, lo que sucede cuando el contacto de lenguas genera cambios y las razones que generan dichos cambios.

## 1.2. Lenguas en contacto

Las personas siempre están en contacto unas con otras. Este contacto se da por medio del uso de las lenguas que conocen y pueden utilizar. Por esta razón, se dice que las lenguas se encuentran en contacto. Por más que existan divisiones geográficas que marcan la separación entre los distintos países y regiones, esto no define las divisiones de los usos de las lenguas.

De acuerdo con Hickey (2013), el problema es que no todo contacto es un contacto de lenguas. El contacto de lenguas tiene como resultado distintos fenómenos dependiendo de cómo estas se relacionan, y siempre genera cambios. Los estudios de lenguas en contacto se centran en establecer el grado de diferencia en la influencia que ellas tienen entre sí. Esto varía dependiendo del nivel de la lengua y de la naturaleza del contacto, en especial para determinar la existencia de bilingüismo, el grado de bilingüismo y su duración. Siempre existen razones tanto internas como externas que determinan los cambios en las lenguas. Los cambios internos son aquellos que suceden dentro de las comunidades de habla que generalmente son monolingües, mientras que los cambios externos son aquellos que se dan por el contacto de los hablantes de la comunidad con personas que hablan otras lenguas (Hickey, 2013).

Muysken & Appel (2006) presentan una tipología esquemática del bilingüismo social que es completamente teórica. En esta se presentan tres tipos de sociedades bilingües. La primera situación presenta una sociedad en la que existen dos lenguas habladas por dos grupos monolingües y un grupo que sirve como canal de comunicación y que es bilingüe. Un claro ejemplo de esta realidad se daba en los ambientes de colonización. En el segundo, todos los hablantes son bilingües, como se puede encontrar en África o India. En el tercero, se presenta una sociedad en la que un grupo es monolingüe y el otro es bilingüe. El grupo bilingüe es un grupo minoritario, no en el sentido demográfico sino en el sociológico. Este es un grupo no dominante u oprimido. Agregan que en la realidad dichas relaciones son mucho más complejas e involucran una mezcla de lenguas y de estos distintos tipos de bilingüismo.

Por otro lado, Muysken & Appel (2006) presentan las situaciones de contacto con lenguas dominantes en los últimos tiempos. Primero presentan el archipiélago lingüístico

en el que muchas lenguas ajenas entre sí y que tienen pocos hablantes se hablan en la misma ecósfera, como por ejemplo en la Amazonía. El bilingüismo extensivo es una característica sociológica de estas áreas, lingüísticamente generalizado por la difusión de palabras y elementos gramaticales de lengua a lengua. En la segunda situación, hablan sobre los límites estables entre las familias de lenguas. Aquí presentan los casos de las lenguas romances y germánicas, las lenguas indoeuropeas y las lenguas dravídicas, entre otros. Mencionan que no se pueden generalizar estos casos, ya que existen distintas relaciones de poder y estatus.

Continúan con la tercera, en la que presentan los resultados de la expansión colonizadora europea. Dicen que la colonización no solo ha creado un sinnúmero de sociedades en las cuales las lenguas europeas de alto prestigio coexisten con las lenguas nativas de las personas conquistadas, sino también nuevas variedades de lenguas. En la cuarta situación, hablan sobre grupos pequeños de hablantes de lenguas minoritarias que están desconectados por las lenguas nacionales que les rodean como es el caso de los vascos en España y Francia. Finalmente, menciona el resultado de un movimiento migratorio en reversa, el ingreso de personas que vienen de sociedades tercermundistas post-coloniales al mundo industrial como es el caso de los latinos en Estados Unidos.

Kaufman & Thomason (1992) presentan la realidad de los cambios de lengua inducidos por el contacto. Dicen que existen lenguas mezcladas que incluyen lenguas pidgin, lenguas criollas y otras lenguas mezcladas. Agrega que las lenguas mezcladas no pueden ser clasificadas genéticamente y que la mayoría de las lenguas no son mezcladas. Menciona que existen dos tipos de situaciones de contacto muy diferentes que pueden causar la creación de lenguas mezcladas. Usualmente se distinguen como casos de préstamos e interferencia de sustrato ya que estos difieren notablemente en sus resultados lingüísticos. En su libro presentan todas las realidades y casos de contacto de lengua y sus resultados lingüísticos. Acotan además que es importante considerar los aspectos sociolingüísticos detrás de estas mezclas más que las características tipológicas de las lenguas originarias (Thomason & Kaufman, *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*, 1992, págs. 3-4). Thomason (2001) presenta los tres posibles resultados lingüísticos del contacto de lenguas: el cambio de lengua inducido por contacto, la mezcla

extrema de lenguas (lenguas pidgin<sup>2</sup>, criollas<sup>3</sup> y bilingües mezcladas) y la muerte de lenguas (desuso). (Thomason, *Language Contact*, 2001, pág. 10)

Adicionalmente, Kaufman & Thomason (1992) introducen una consideración necesaria: la intensidad de contacto y los préstamos. Ellos mencionan que mientras mayor sea la intensidad del contacto, mayor será la posibilidad de que existan préstamos estructurales. Agrega que:

Dos de los parámetros más importantes en cuanto a la intensidad del contacto en una situación de préstamo son el lapso temporal y el nivel de bilingüismo existentes. Un nivel de bilingüismo alto es, a su vez, señal de un factor menos visible: la presión cultural. Una población que se encuentra bajo alto nivel de presión cultural por parte de otra comunidad de hablantes tiene más posibilidad de ser bilingüe con el idioma de la comunidad que ejerce esta presión. La presión cultural es, naturalmente, ejercida por un grupo dominante (más numeroso o con mayor poder político) sobre una población subordinada presente en su esfera de influencia. Esta es la situación clásica que promueve los préstamos estructurales, como es el caso entre varias lenguas indígenas mexicanas y el español, entre otras.

(Thomason & Kaufman, *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*, 1992, pág. 67)

Esto recalca la importancia de la presión cultural en la elección y uso de la lengua que es determinado por la situación del contacto.

Kaufman & Thomason (1992) dicen que ciertas actitudes (aquellas fomentadas por un dialecto estándar bien establecido de la lengua que recibiría los préstamos) pueden tener efectos negativos sobre los préstamos estructurales. Mencionan que los factores principales que promueven mayor intensidad de contacto, o mayor presión cultural sobre los hablantes de la lengua receptora, son los siguientes:

---

<sup>2</sup> Una lengua pidgin es una mezcla de lenguas desarrollada como una lengua secundaria para propósitos limitados.

<sup>3</sup> Una lengua criolla es una mezcla de lenguas desarrollada como la primera lengua de una comunidad que normalmente contienen el vocabulario de la comunidad que tradicionalmente cuenta con el vocabulario del grupo social dominante.

- “duración suficiente para que aparezca una situación de bilingüismo y que los factores de interferencia empiecen a insertarse en la lengua receptora;
- notable superioridad numérica de los hablantes de la lengua fuente sobre los hablantes de la lengua receptora;
- y, o bien dominación sociopolítica de los hablantes de la lengua fuente sobre los hablantes de la lengua receptora, o contacto cercano en hogares mezclados y/u otros entornos sociales.”

(Thomason & Kaufman, *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*, 1992)

Finalmente, Kaufman & Thomason (1992) agregan que, en el último de los casos, la lengua origen posiblemente contribuirá con rasgos estructurales para la lengua afectada por medio de tanto préstamos como cambios. En casos de relación de dominio asimétrico, cambios y préstamos naturalmente también ocurrirán de manera simultánea, pero los cambios le ocurrirán a la lengua dominante, mientras que los préstamos se toman principalmente de la lengua dominante.

Lewis (1982) investiga la migración humana que es una de las realidades que genera mayores cambios sociolingüísticos y contextos o situaciones de lenguas en contacto. Dice que la migración tiene consecuencias de alto alcance en el tejido social de las tres comunidades que se ven afectadas por el ella: la sociedad de origen, la sociedad destinataria y los migrantes (Lewis, 1982, pág. 25). Sociolingüísticamente, la migración tiene consecuencias, ya que se crea un grupo etnolingüísticamente minoritario que se tiene que relacionar con la comunidad de habla anfitriona. La importancia de la migración en los asuntos humanos se ve reflejada en la observación de que “la variación en los niveles de migración en los lugares tiende a ser mucho más grande que las diferencias en nacimientos y muertes” (Lewis, 1982, pág. 9). Lewis (1982) presenta los parámetros para categorizar los casos de migración: espacio, tiempo, motivación y factores socioculturales (Lewis, 1982, págs. 9-19). Dice que todos estos parámetros se correlacionan entre sí.

En lo que se refiere al espacio, diferencia la migración del “movimiento local” diciendo que el movimiento local es moverse en un área local sin salir de sus límites (Lewis, 1982, pág. 10). Dentro de esta distinción, Lewis (1982) presenta los términos de inmigración (dentro del país) y emigración (fuera del país). Menciona también que existe una diferencia entre la migración de corta distancia y larga distancia en el grado de

contacto que se mantiene con el punto de origen. Las migraciones de corta distancia permiten que las interacciones sociales se mantengan, las de distancia intermedia se suelen dar a lugares socialmente similares y posibilitan el desarrollo de nuevas interacciones sociales, y las de distancia larga pueden involucrar ambientes diferentes y las relaciones sociales son difíciles de establecer (Lewis, 1982, págs. 50-51).

En lo que se refiere al tiempo, identifica cuatro categorías: diarias, periódicas, estacionales y a largo plazo. El movimiento diario incluye desplazamiento, mientras que las otras tres categorías requieren de pernoctaciones (Lewis, 1982, págs. 17-18). Otra aclaración necesaria que hace es entre la migración y la circulación. Menciona que la migración se da después de haber vivido un año en la comunidad anfitriona. Muchos migrantes que se han trasladado de un lugar más pobre a uno más rico regresan a su lugar de nacimiento en una etapa más tardía de su vida en la que han acumulado riquezas o se han retirado. A estos migrantes se los conoce como emigrantes retornados.

En temas de motivación y factores socioculturales, Lewis (1982) presenta los casos de la migración forzada y la migración voluntaria. La distinción es difícil de establecer ya que depende de las realidades personales y psicológicas de cada individuo. Se puede mencionar que estos casos de migración tratan sobre la relación de la comunidad anfitriona con los inmigrantes. Por ello se estudian realidades de segregación y participación, y de discriminación e inclusión. Dentro de esta sección, Kerswill (2006) introduce la migración masiva y reconoce que es un resultado de todos los factores mencionados anteriormente. Aquí él presenta casos de migración masiva por empleo, direccional, rural-urbana, etc. Estos casos se presentan por la realidad de sus países y su situación temporal, y usualmente son a largo plazo. (Kerswill, 2006, págs. 5-11)

En Ecuador, así como en otros países y realidades similares, se puede ver migraciones apabullantes rurales-urbanas en las que los cambios de estilo y ritmo de vida son completamente distintos y las personas se sienten confundidas y aturdidas. En estas circunstancias, su realidad enfrenta cambios extremos en los que deben dejar de lado todo aquello que conocen y están acostumbrados para insertarse en un contexto completamente desconocido. Al ser así, su realidad y costumbres son mal vistas por la mayoría de la comunidad hablante anfitriona en las ciudades más grandes del país como Quito.

Es claro que para fines de este estudio existe un contacto entre el español y el kichwa, ya que ambos se encuentran en un mismo espacio territorial. Este contacto se dio en un inicio con la llegada de los españoles al país como se mencionó anteriormente, y luego como resultado de migraciones masivas apabullantes rurales-urbanas por necesidad económica. En este contacto, al ser un contacto por colonización, la lengua colonizadora domina a la lengua indígena por su alta presión cultural. Al ser un contacto prolongado e intenso, ha creado una realidad diglósica en la que la lengua dominante, que en este caso es el español, tiene mayor nivel de prestigio. Por ello, es necesario aclarar el concepto de prestigio y los mecanismos de adaptación a los que recurren las personas al momento de encontrarse en un contexto donde su lengua no se utiliza.

### *1.2.1. El prestigio dentro del contacto de lenguas*

Dentro de los estudios de las lenguas en contacto, ha sido de gran interés lo relativo al estatus social de las lenguas. Siempre existe una lengua que tiene más prestigio que la otra. El nivel de asimetría de esta relación juega un papel muy importante en los resultados del contacto de las lenguas. Tanto la lengua de menor prestigio (*substrato*) como la lengua de mayor prestigio (*superestrato*) se influyen (Hickey, 2013). Esta influencia hace que los hablantes de la lengua busquen maneras de adaptarse a las circunstancias del contexto.

Cuando una persona está en un ambiente en donde su lengua no se habla o no se acepta, esta persona puede recurrir a la aculturación o a la acomodación. La aculturación, de acuerdo al Diccionario de términos clave de ELE (español como lengua extranjera), es “un proceso de adaptación gradual de un individuo (o de un grupo de individuos) de una cultura a otra con la cual está en contacto continuo y directo, sin que ello implique, necesariamente, el abandono de los patrones de su cultura de origen” (Instituto Cervantes, 1997-2015). Para esto los hablantes de la lengua siguen tres estrategias:

La asimilación o total adaptación a la cultura nueva, la aculturación, que consiste en aprender a funcionar en una cultura nueva manteniendo la identidad propia y, la preservación de los patrones culturales de su cultura de origen o total rechazo de la cultura nueva.

(Instituto Cervantes, 1997-2015)

La aculturación es un recurso necesario en la circunstancia en que el hablante siente que se ha creado una distancia social y psicológica del grupo. Por otro lado, las personas pueden recurrir a la acomodación, la cual requiere un cierto nivel de adaptación. En este fenómeno la persona altera su forma de hablar, su dialecto o lengua para atenerse más a la lengua dominante del lugar (Instituto Cervantes, 1997-2015). Por esta razón, dentro de este estudio es necesario determinar qué recurso utilizan los jóvenes. Dada la circunstancia diglósica que se vive en la ciudad de Quito, se espera que los jóvenes empleen la acomodación como mecanismo de adaptación dado el poder que tiene el español en la capital.

Dentro del marco de este estudio, es fundamental considerar que la lengua de prestigio es el español. Dicha diferenciación de prestigio presenta consecuencias en la elección de la lengua y hace que los estudiantes recurran a la aculturación como mecanismo de adaptación para ajustarse a la realidad en la que viven. Esto se ve reflejado en el análisis de la interacción del español y el kichwa, la determinación de lo que es prestigioso o no prestigioso dentro de la sociedad quiteña, la circunstancia que viven los jóvenes y las técnicas que utilizan para enfrentarla. Por esta razón, se requiere revisar el concepto de bilingüismo y diglosia para determinar la realidad sociolingüística que se vive en la ciudad de Quito.

### **1.3. Bilingüismo y Diglosia**

El bilingüismo se refiere a la capacidad que un individuo puede tener para comunicarse utilizando dos lenguas distintas, alternando entre ellas de acuerdo a las necesidades que este tenga. (Cervantes, 1997-2015) Este término puede ser visto tanto desde el ámbito individual como social. El concepto de bilingüismo individual se tratará en la sección de los hablantes bilingües que se presenta después.

Dentro del ámbito social, se hace referencia a este término cuando se habla del uso de dos lenguas en un mismo territorio. De acuerdo con el Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 1997-2015), existen tres situaciones de bilingüismo social como menciona Muysken: aquella en la que dos comunidades monolingües coexisten en un mismo territorio, aquella en la que todas las personas de la comunidad son bilingües, y aquella en la que existe un grupo de personas monolingües (este grupo suele ser el dominante) y otro

grupo que es bilingüe. En esta última instancia es donde se presenta el concepto de la diglosia.

La diglosia, de acuerdo con el Diccionario de términos clave de ELE (Enseñanza de Lengua Extranjera), “es una situación social en la que una comunidad de habla utiliza dos dialectos de una lengua (diglosia en sentido estricto) o dos lenguas distintas (diglosia en el sentido amplio) en ámbitos y para funciones sociales diferentes” (Instituto Cervantes, 1997-2015). Si hay una lengua que es más prestigiosa que la otra, se habla de diglosia. Es necesario mencionar la diferencia que muchos autores recalcan entre el bilingüismo y la diglosia. La diglosia es una realidad social en la cual existe una lengua con grado de estrato alto y otra con grado de estrato bajo que son funcionalmente distintas; mientras que el bilingüismo es la realidad en la que dos lenguas coexisten. Esto quiere decir que, en la diglosia, una lengua domina a la otra y, por lo tanto, se establecen parámetros de uso que los hablantes conocen y no rompen. El grado de diglosia también está dictado por las consideraciones legales que la lengua pueda tener en un país u otro. Si una de las dos lenguas es la lengua oficial del lugar, existirá una diglosia de mayor grado (Hickey, 2013).

Para entender a fondo el concepto de diglosia es necesario considerar los cambios que este término ha experimentado en el tiempo mencionando los autores más relevantes que lo han estudiado y sus concepciones. Ferguson (1965) trata la realidad de diglosia aplicada al encuentro y uso de dos dialectos o variedades de una lengua y establece ciertos factores que se deben cumplir para que se pueda hablar de una realidad diglósica: a) existe un corpus grande de la lengua de alta consideración que incluye los valores de la comunidad, b) hay un alto porcentaje de la población que no puede leer ni escribir, y c) ha pasado más de un siglo desde que los anteriores factores se aplicaron. Aclara que la lengua dominante o de alto prestigio se adquiere en la escolarización. Martinet (1972) agrega que esta realidad no solo se aplica a variedades de una lengua sino a dos lenguas distintas.

Fishman (1967) menciona que Gumperz (1962) (citado en Fishman (1967)) dice que la diglosia no solo se da en sociedades multilingües sino también en lugares en los que se hablan dos variedades de una lengua. Amplía esta visión al decir que la diglosia puede aplicarse en la relación que existe entre dos variedades lingüísticas funcionalmente diferenciadas o diferentes lenguas, no solo entre dialectos. Fishman menciona que la diglosia y el bilingüismo no son excluyentes, se relacionan entre sí. Bilingüismo muestra el ámbito lingüístico, mientras que diglosia muestra la faceta sociolingüística. Así concluye

que pueden existir realidades en las que haya diglosia con bilingüismo, diglosia sin bilingüismo, bilingüismo con diglosia y bilingüismo sin diglosia.

Como dice Rojo (1985) para comprender esta relación es necesario tomar en cuenta ciertas distinciones al momento de analizar una realidad. Es importante recordar que el bilingüismo es la coexistencia de dos lenguas en una sociedad. Al utilizar el término de diglosia, se entiende que existe una normativa social que determina cuándo es apropiado usar una lengua o variedad de lengua y no la otra. Por otro lado, existen sociedades en las que la cultura, la situación, el contexto, la posición económica o social, etc. establecen el uso de las lenguas.

Rojo (1985) agrega tipos de diglosia y establece dos ejes para hacerlo. Primero, menciona la diferencia de Sánchez Carrión entre endodiglosia (entre variedades de una lengua) y exodiglosia (entre dos lenguas distintas). En estas realidades, se espera que siempre exista una comunidad monolingüe y una bilingüe, aunque en muchos casos es difícil establecer si se habla de variedades de una lengua, lenguas distintas o fusiones de lenguas. Segundo, menciona las diferentes situaciones en las que se puede dar la diglosia. Diferencia la diglosia funcional de la diglosia de adscripción. En la diglosia funcional existe una regulación del uso de la lengua en la que se establece y se conoce cuál es la lengua formal o de alto prestigio, la lengua informal y de bajo prestigio, y las situaciones en las que cada una debe ser usada. La diglosia de adscripción marca una diferencia notable de la anterior ya que las lenguas son ocupadas por distintos grupos sociales: uno más alto y uno más bajo. He ahí que el grupo más bajo tenga la necesidad de utilizar la lengua del grupo más alto, que tiene un mayor prestigio y es utilizada en casi en todos los ámbitos sociales. Finalmente, recalca que la diglosia no necesariamente implica un conflicto entre lenguas. Si así fuera, un grupo se sentiría oprimido y buscaría cambios drásticos en la normativa, lo cual es un elemento propio de otro tipo de realidad.

Rotaexe (1996) menciona que la diglosia no es solo una realidad social, sino que puede ser aplicada a nivel individual. Ella dice que esta estigmatización de la lengua pasa a ser un factor determinante en la elección de la lengua por parte de los hablantes. Dice que el mismo comportamiento social de establecer funciones de la lengua pasa a aplicarse a las consideraciones mentales y psicológicas individuales al momento de usarla. Acota que por eso se puede decir que tanto en los individuos como en las sociedades existen los tres tipos de realidades de Fishman, en las que la diglosia y el bilingüismo se relacionan: bilingüismo

sin diglosia, diglosia sin bilingüismo, y bilingüismo con diglosia. (Baker & Prys Jones, 1998, págs. 701-704)

Finalmente, es importante mencionar y contrastar las nociones de lengua de herencia, lengua indígena, lengua minorizada, y lengua minoritaria. Baker & Jones (1998) presentan un contraste que comienza por destacar la diferencia entre la lengua minorizada y la lengua minoritaria. Las lenguas minoritarias son aquellas que demográficamente tienen un menor número de hablantes, mientras que las lenguas minorizadas son lenguas que tienen una estigmatización dentro de las sociedades. Continúa diferenciando de estas dos a las lenguas indígenas y marca que son lenguas nativas que han vivido una realidad de colonización, y que, como resultado, han terminado siendo estigmatizadas y usadas por un grupo determinado de hablantes. A esto acota que pueden ser consideradas una lengua de herencia ya que son lenguas nativas, relacionadas a los hogares y herencias ancestrales (Baker & Prys Jones, 1998, págs. 701-704).

Dado que existe una realidad diglósica en la ciudad de Quito, se llega a la conclusión de que existe un bilingüismo colectivo en la comunidad de habla kichwa y un monolingüismo por parte de la comunidad de habla hispana. Dentro de la sociedad quiteña, se puede decir que existe una realidad de diglosia sin bilingüismo, ya que la lengua kichwa es hablada por una minoría establecida y existe una estigmatización de la misma que delimita sus funciones. Para profundizar la comprensión de la realidad de los estudiantes del estudio es necesario conocer lo que se define como *hablante bilingüe*, los factores que consideran al momento de elegir una lengua y las distintas variaciones que existen en su clasificación.

#### **1.4. Los hablantes bilingües**

Para referirse a los hablantes bilingües primero es necesario establecer que es el bilingüismo individual y su clasificación. Como se mencionó anteriormente, el bilingüismo se refiere a la capacidad que un individuo puede tener para comunicarse utilizando dos lenguas distintas y alternando entre ellas dependiendo de las necesidades que este tenga (Cervantes, 1997-2015). La definición de este término se ha ido esclareciendo con el tiempo. Dorcasberro (s.f.) menciona la clasificación del bilingüismo individual, sus autores y definiciones.

El bilingüismo *temprano* y *simultáneo*-es decir el bilingüismo de los primeros años de la niñez en donde se desarrollan al mismo tiempo dos sistemas lingüísticos, la lengua materna y la lengua extranjera-, vs. *tardío* (McLaughlin, 1984) y *sucesivo* (Sánchez-Casas, 1999) –es decir, el bilingüismo que ocurre después de la adolescencia y, por ende, en dónde la L2 se adquiere posteriormente a la L1. Por otro lado, está el bilingüismo *activo* – es empleado en la cotidianidad -, vs. el *dormido* (Grosjean, 1982) –la persona ha hablado las dos lenguas, pero, por razones personales y socioculturales, ya no habla alguna de ellas, por ejemplo, en situaciones de inmigración-; y *productivo* – los individuos habrán desarrollado una competencia comunicativa tanto en las habilidades de comprensión como de producción-, vs. *receptivo* (Lambert, 1974) –manejan únicamente las habilidades de comprensión-. Otro bilingüismo estudiado es el bilingüismo *funcional externo*, y *no interno*; en otras palabras, por su entorno sociocultural, el bilingüe vive una presión en comunicarse con sus dos idiomas, en cambio, maneja poco las funciones internas como el acto de contar en silencio, rezar, soñar en la lengua extranjera (Skutnabb-Kangas, 1984; Grosjean, 1982). El bilingüismo puede también ser *escolar* (Skutnabb-Kangas, 1981), y *no natural*, y de *clase media* vs. el bilingüismo de *inmigración*.

(Dorcasberro)

Las personas que son capaces de utilizar dos lenguas para funciones distintas y alternar entre ellas se denominan “personas bilingües”. Estas personas tienen la capacidad de usar estas lenguas y pueden escoger cuál lengua se ajusta más a las necesidades presentes. Estas necesidades se ven afectadas por el ambiente y el prestigio de ambas lenguas. Para ello, las personas bilingües toman en consideración ciertos principios para elegir la lengua más apropiada para el contexto en el que se encuentran.

Este grado de aceptación o no aceptación de la lengua influye sobre las elecciones de los hablantes acerca del uso de una lengua u otra. Se conoce que los bilingües siguen un principio complementario que dice “los hablantes bilingües adquieren y usan sus lenguas con propósitos diferentes, en diferentes esferas de la vida, con diferentes personas. Cada esfera de la vida requiere de una lengua diferente” [mi traducción de (Grosjean, 2010)]. Las funciones que las lenguas tienen en la vida de cada persona están determinadas por dos factores: por la comunidad y por el dominio que el hablante tenga de la lengua. Dichas funciones tratan tanto el bilingüismo social como individual.

Es necesario mencionar que existen bilingües activos y “casi pasivos” o *semi hablantes*. De acuerdo a Dorian (1982), los bilingües casi pasivos o semi hablantes son aquellas personas que tienen la capacidad de entender la lengua, mas no de utilizarla. Estas personas crecieron en un ambiente en el que el uso de la lengua no era necesario, mas saber entenderlo sí. Por otro lado, los bilingües activos son aquellas personas que pueden tanto entender lo que se les dice en un idioma como usarlo para emitir una respuesta. Estas diferencias en los tipos de bilingüismo están directamente atadas a los niveles de aceptación de la lengua en el ambiente en el que se encuentran (Messineo & Hecht, 2015).

Por otro lado, se trata el término “*doble semilingüismo*” o “*semilingüe*”. Hansegard lo caracteriza por el déficit en siete competencias de la lengua: “tamaño del vocabulario, uso correcto del lenguaje, procesamiento subconsciente del lenguaje (automatismo), creación del lenguaje (creación de neologismos), manejo de las funciones del lenguaje, y significados y metáforas (Baker & Prys Jones, 1998, pág. 14).” El *semilingüismo* se da cuando la persona no tiene una buena competencia en ambas lenguas. Esto quiere decir que poseen los mismos niveles de dificultad en ambas lenguas, aunque estos se manejen en distintos aspectos. Esto está caracterizado por la tendencia a esperar que el hablante bilingüe de una lengua minoritaria falle al usar las dos lenguas, ya que no se siente verdaderamente parte de ninguna de las dos comunidades de habla.

En este caso, se reconoce que son hablantes bilingües que tienen una mezcla entre semi hablantes y semilingües. Para entender las razones detrás de la pérdida de la lengua o su poco uso es necesario ahondar en los factores de preservación y elección de lengua.

#### *1.4.1. Factores de preservación y elección de la lengua*

Desde la perspectiva del hablante bilingüe, para que una lengua se mantenga o se adquiera hay que tomar en cuenta los siguientes factores: la cantidad de *input*; el tipo de *input*; el rol de la familia; el rol de la escuela y la comunidad; las actitudes que existen con respecto a la lengua, a la cultura, al bilingüismo, etc.; y la necesidad de la lengua (Grosjean, 2010). Cuando una persona tiene un contacto directo con la lengua y con gente que la habla frecuentemente, estamos hablando de una cantidad y tipo de *input* adecuados.

Las personas bilingües siguen una serie de factores para escoger o elegir la lengua base de la conversación. Estos factores son: los participantes, la situación, el tema de

conversación y el objetivo de la conversación. Ellos toman consideración el nivel de competencia de la lengua, el acuerdo sobre la lengua base, la edad, el estatus socioeconómico y el grado de familiaridad que tienen con el o los participantes de la conversación. En lo que se refiere a la situación, ellos determinan la lengua que van a utilizar por el lugar de interacción, el nivel de formalidad y la presencia de una persona monolingüe. Están al tanto de cuál es el tema de conversación: legal, negocios, estudios, acuerdos o investigación. Finalmente, sopesan los posibles objetivos presentes en una conversación: mantener distancia, ordenar, persuadir, reclamar, convencer o preguntar (Grosjean, 2010).

La consideración teórica de todos estos factores dentro del marco de esta investigación es necesaria para establecer las razones del uso o desuso de la lengua y cómo estas marcan las apreciaciones de los jóvenes. Dentro de esta concepción, es posible establecer las realidades externas al individuo que cambian las consideraciones que este toma para usar la lengua o descartarla. Para comprender el contacto del español y el kichwa y el contexto en el que viven los estudiantes, es necesario revisar la realidad de las lenguas indígenas en el Ecuador y como el español y el kichwa se han relacionado en la historia.

## **1.5. Las lenguas indígenas en el Ecuador**

El Ecuador es uno de los países territorialmente más pequeños y es conocido por ser un país rico ecológica, lingüística y culturalmente. Como dice el SIISE:

En el Ecuador existen 13 nacionalidades indígenas con presencia en las tres regiones del país; éstas se encuentran distribuidas de la siguiente manera: Achuar, A'I Cofán, Huaorani, kichwa, Secoya, Shiwiar, Shuar, Siona y Zápara en la amazonia; Awá, Chachi, Epera y Tsáchila en la costa; y la nacionalidad Kichwa en el área andina, que tiene en su seno a diversos pueblos. Cada nacionalidad mantiene sus lenguas y culturas propias. Los pueblos de la nacionalidad Kichwa en el área andina son: Karanki, Natabuela, Otavalo, Kayambi, Kitukara, Panzaleo, Salasaka, Chibuleo, Puruhá, Waranka, Kañari, Saraguro, Kisapincha y otros pueblos. En la costa, además de las nacionalidades Awa, Chachi, Epera y Tsa'chila, en los últimos años comunidades de Guayas y Manabí han desarrollado un movimiento de recuperación de su identidad indígena, aunque no conservan sus

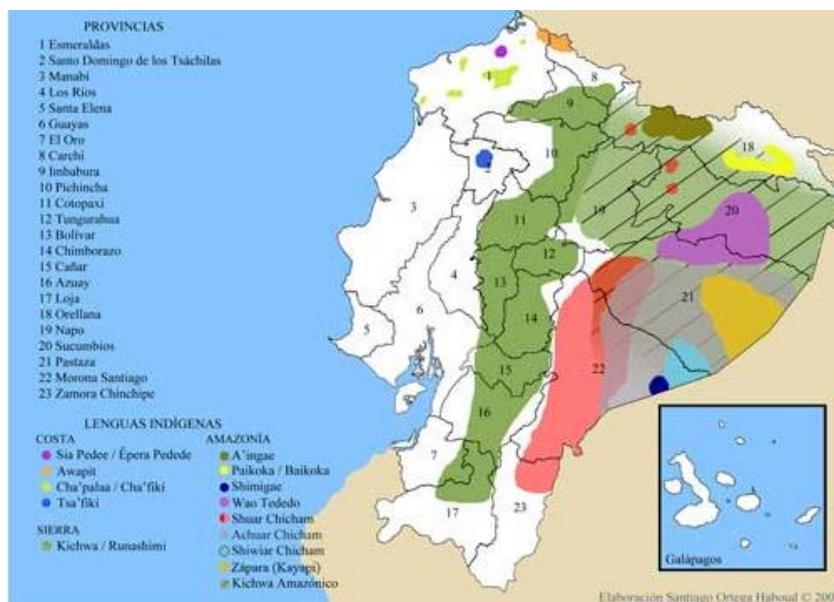
idiomas ancestrales. Al momento se encuentran reconocidos como pueblo Manta-Huancavilca-Puná. También es muy importante considerar la existencia de pueblos que se mantienen sin contacto voluntario con la sociedad nacional, como los Tagaeri, Taromenane y los Oñamenane, de la nacionalidad Huaorani, ubicados en las provincias de Orellana y Pastaza en la Amazonia.

(CODENPE)

En la página del Proyecto Oralidad Modernidad, se puede ver el mapa (imagen 1.2) de las diferentes lenguas indígenas del Ecuador.

En la Costa, se pueden encontrar el Tsa'fiki, Cha'palaa, Awapit y el Sia Pedee. En la región oriental de los Andes, se encuentran: el Shuar chicham, Achuar chicham, Shiwiar Chicham, el Achuar, el Shuar, el Zápara, el A'ingae (Cofán) y el Waotededo. La lengua Kichwa (Quechua IIB) es la que cuenta con mayor número de hablantes tanto en la Sierra como en la Amazonía. Al momento, esta lengua es además hablada en la Costa y en la Región Insular.

(Haboud, Proyecto Oralidad Modernidad, 2015)



**Imagen 1.1 Las lenguas indígenas del Ecuador**

**Fuente:** Tomado de (Haboud, Proyecto Oralidad Modernidad, 2015)

Para hablar del estatus de las lenguas, es necesario citar lo que dice el artículo 2 del capítulo primero de la Constitución del 2008.

... El castellano es el idioma oficial del Ecuador; el castellano, el kichwa y el shuar son idiomas oficiales de relación intercultural. Los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas en las zonas donde habitan y en los términos que fija la ley. El Estado respetará y estimulará su conservación y uso.

(Ministerio de Relaciones Exteriores, 2013)

Dentro del marco de este estudio, es importante conocer que el kichwa es la lengua indígena con mayor número de hablantes en el país, pero también considerar la relación histórica que ha tenido con el español durante la historia.

#### *1.5.1. La historia del español y el kichwa en Quito*

En su ensayo lingüístico-histórico, el Padre Gonzalo Ortiz Arellano (Ortiz Arellano, 2001) nos da una clara idea de la historia del kichwa en el Ecuador. El kichwa ha estado en el Ecuador desde mucho antes que el español. En un inicio era una lengua de alto prestigio relacionada con los altos mandos de las nacionalidades del actual Ecuador. Con la llegada de los incas, se pudo ver una adaptación de la lengua para las necesidades de la época. Incluso después de la llegada de los españoles, el kichwa era utilizado para negociar, relacionarse e inclusive para educar a las personas del área. El cambio drástico de su estatus de prestigio comienza en el momento en que todos los textos sagrados encontrados fueron destruidos, ya que la iglesia vio el poder que tenía la lengua dentro de la comunidad.

En su artículo *El español y las lenguas indígenas en el Ecuador hoy*, la doctora Marleen Haboud proporciona una perspectiva de la realidad de las lenguas indígenas en la actualidad. Se puede ver que las lenguas indígenas se encuentran en una batalla de supervivencia. El español, como lengua dominante dentro de la sociedad, ha tomado poder tanto dentro como fuera de las diferentes comunidades indígenas por su uso generalizado para las necesidades que enfrentan las personas en el día a día. Los hablantes de dichas comunidades incluso han llegado al rechazo del uso de sus lenguas por la poca utilidad que tienen en la vida práctica de sus hijos. Dada esta notable pérdida de las lenguas, el Gobierno ecuatoriano ha desarrollado un proyecto y una ley para promover el uso y la preservación de las lenguas indígenas en Ecuador. Además, como medida de valoración, dentro de la Constitución de 2008, se ha incluido al kichwa como la segunda lengua oficial del Ecuador.

Esta realidad histórica marca en muchos sentidos a las concepciones que los jóvenes tienen de ambas lenguas y las razones para su decisión de hablarlas o rechazarlas. Estos elementos son parte de la autoestima lingüística de los hablantes, por lo cual es pertinente comprender lo que abarca este término.

## **1.6. La autoestima lingüística**

Para entender el concepto de autoestima lingüística, es necesario establecer una diferencia entre la autoestima y la actitud. De acuerdo con Arellano (2013), “actitud es la forma con que enfrentamos las diferentes situaciones de nuestra vida y la posición emocional que asumimos, mientras que la autoestima es el respeto que se tiene a sí mismo y es la que le dice dónde está uno parado y a dónde dirigirse.” Con estas definiciones, la diferencia queda clara: La actitud promueve al desarrollo de la autoestima, y al ser analizada es vista de forma externa tanto en grupos como individuos, pero para intentar analizar la autoestima lingüística es necesario tomar una perspectiva interna.

Otra distinción necesaria para entender la autoestima lingüística es la distinción entre autoestima e identidad. De acuerdo con la Secretaría de Estado para la Cooperación al Desarrollo de Bélgica<sup>4</sup>, se define a la autoestima lingüística como:

Es un conjunto articulado de rasgos específicos de un individuo o de un grupo. Constituye también un sistema de símbolos y de valores que permite afrontar diferentes situaciones cotidianas. Opera como un filtro que ayuda a decodificarlas, a comprenderlas para que después funcione. Esto explica que, frente a tal situación, un individuo, con sus valores y su modo de pensar, de sentir y de actuar reaccionará probablemente de una manera definida. Para esto se cuenta con un repertorio de formas de pensar, de sentir y de actuar que, en un momento dado, se puede combinar. Este repertorio está en constante recreación.

Hornstein (2011) considera que la autoestima no es “un fenómeno puramente individual”. Dice que “la autoestima debe ser comprendida intersubjetivamente en relación con determinadas condiciones históricas y sociales particulares que atraviesan a cada

---

<sup>4</sup> Artículo extraído del dossier pedagógico *Vivre ensemble autrement* (octubre 2002), perteneciente a la campaña de Educación para el Desarrollo *Annoncer la Colour*, iniciativa de la Secretaría de Estado para la Cooperación al Desarrollo de Bélgica. Traducción para CIPFUHEM: Elsa Velasco.  
<http://www.fuhem.es/ecosocial/dossier-intercultural/contenido/9%20EL%20CONCEPTO%20DE%20IDENTIDAD.pdf>

sujeto.” Por ello se dice que la lengua es un elemento de la identidad y que la autoestima lingüística es un elemento de este rasgo. Consecuentemente, la identidad está compuesta por la autoestima lingüística tanto en el ámbito grupal como en el individual.

Desde la perspectiva de la lingüística, cuando se habla de casos en los que se analiza la conexión emotiva que existe entre el hablante y la lengua, se utiliza el término *autoestima*. Este término es usado en varios ámbitos y con distintos propósitos. Hoy en día, se habla mucho de la *autoestima lingüística*, pero no existe una definición específica para este término. De acuerdo con Aiden Gregg (2003), la autoestima es una respuesta que suma todas las evaluaciones de carácter negativo o positivo que una persona tiene de sí misma. Aiden redefine el concepto de autoestima al recalcar el debate entre la autoestima como un simple conjunto de emociones o como una experiencia subconsciente que hasta cierto punto está al alcance de las personas (Gregg, 2003). Lo que se conoce es que la autoestima es un factor determinante en el desarrollo del concepto de identidad individual y colectiva. Esto quiere decir que la manera en que los hablantes, como individuos independientes, se sientan identificados y conectados con la lengua va a determinar cómo esa lengua es vista en la sociedad, y si esa lengua va a ser un factor de identidad de la misma. La faceta social de la autoestima está directamente atada a dos factores: la sensación de que se tiene un valor en el grupo al que se pertenece y la existencia de una relación emotiva con el grupo en mención (Keshen, 1996).

Al ser la variable central de esta investigación, es de gran importancia conocer de qué se trata la autoestima lingüística para poder relacionarla con todas las variables dependientes que nos ayudarán a analizar los datos obtenidos en el campo. Es necesario mencionar que como constructo de esta investigación es indispensable determinar aquellos componentes que son medibles. Por esa razón, cuando se habla de autoestima lingüística, se entiende que está compuesta de percepciones de la lengua que serán vistas por medio del uso de una escala de opinión. Ya que la autoestima lingüística es un elemento fundamental de la identidad sociocultural, se debe ahondar en su significado.

#### *1.6.1. La identidad sociocultural*

La identidad desde su perspectiva social es mayoritariamente estudiada por la Antropología. La identidad nos permite reconocer las diferencias y similitudes entre las sociedades y poder establecer la influencia que la sociedad mayoritaria o dominante tiene

sobre las minoritarias y viceversa. La identidad en sí incluye como determinaciones tanto a diferencias como a similitudes y, por lo tanto, es un concepto muy amplio para tratarlo por completo. Es necesario tomar en consideración las diferencias que se marcan en las sociedades para poder entender el concepto de identidad que marcan. Como denota Levi Strauss (1991) en la clasificación de animales y plantas, la identidad se denota en el reconocimiento de características diferenciales (cualidades) para las relaciones de clasificación de cosas masculinas y femeninas en las que se marca la oposición de género. Esto puede ser trasplantado a las consideraciones de las interacciones de las sociedades en las clasificaciones de lo que se considera como masculino y femenino dentro de las distintas relaciones socio-biológicas. Esta representa la primera faceta básica y clasificatoria de la identidad (Muñoz Güemes, 2013).

Existen otras dos facetas de la identidad. La segunda es individual y se determina por la relación del individuo con la colectividad y en ella se establecen las concepciones y percepciones individuales que se dan en la interacción social. La tercera es la colectiva o grupal, y es el objeto de estudio de las ciencias sociales. La identidad toma como base factores como la territorialidad, lengua, historia, y la organización social, económica, ideológica y cultural. Estos elementos se relacionan entre sí en las interacciones e interrelaciones sociales y determinan la identidad de las sociedades y culturas (Muñoz Güemes, 2013).

Es importante mencionar que, así como la autoestima lingüística, la identidad sociocultural es una categoría de análisis central de esta investigación. La autoestima lingüística es una parte fundamental de la identidad sociocultural y, por lo tanto, se la medirá con los mismos datos extraídos de las escalas de opinión. En el contexto de este estudio, se habla de una concepción tanto grupal como individual ecuatoriana en la que existe una constante lucha entre lo colonizado y lo colonizador. Para ahondar estas relaciones y sus consecuencias, es necesario revisar lo que son la identidad sociocultural y la autoestima lingüística en las lenguas hegemónicas y subalternas.

### 1.6.2. *Identidad sociocultural y la autoestima lingüística en las lenguas hegemónicas y subalternas*

Al establecer lo que es la identidad sociocultural y la autoestima lingüística, es necesario identificar cómo estas se relacionan dentro de la interacción de la lengua dominante y las lenguas hegemónicas. Dada la falta de investigación de ambas en trabajos académicos, se realizará una correlación entre ciertos elementos fundamentales de las lenguas hegemónicas con los conceptos de autoestima lingüística e identidad sociocultural. Dentro de la identidad individual y colectiva, la cual comprende varios elementos ya antes mencionados, se encuentra el papel de la lengua en la formación de la identidad. Este papel o rol es al que se le relaciona con el término *autoestima lingüística*, ya que se dice que el vínculo emocional y psicológico que se tiene con la lengua determina la concepción de la identidad. Para poder entender el rol que la identidad sociocultural y la autoestima lingüística tienen en relación a las lenguas hegemónicas es necesario definir a la lengua y por qué se la considera “hegemónica”.

Como dice Louis-Jean Calvet, “Si una lengua ejerce su hegemonía con respecto a otra u otras, esto no se debe al hecho de que la primera sea mejor, más eficaz o más adecuada para expresarse que las segundas, sino al hecho de que la primera es la lengua de un poder político dominante.” (Partido Radical No violento transnacional y transpa, 2009) Esta diferenciación en la relación de poder no marca una diferencia de cuál es “buena o mala” o “mejor o peor”, lo que hace es determinar el poder político que tienen las lenguas por la preferencia y utilidad que tienen en una u otra circunstancia o contexto. La denominación de una lengua como hegemónica es una concepción política que trata sobre el manejo del poder en la sociedad. Este manejo de poder, el cual se ve reflejado en la interacción social, influye sobre la identidad sociocultural de las sociedades que utilizan la lengua hegemónica en su ámbito tanto social como individual.

En la interacción diaria y en el uso de la lengua hegemónica, las concepciones negativas y derogatorias de la lengua hegemónica por parte del grupo que utiliza la lengua dominante marcan y cambian las percepciones que la sociedad tiene acerca de la lengua hegemónica, y definen la identidad social y colectiva del grupo de hablantes de la misma. Como consecuencia se crea una concepción de identidad alterna negativa y altera las concepciones identitarias individuales. Estas concepciones identitarias individuales toman

en consideración las apreciaciones de la lengua y el vínculo emocional que las personas crean con la lengua que hablan. Es aquí donde se puede apreciar agrado o desagrado hacia la lengua y su uso, y estas percepciones son las que están directamente ligadas con la autoestima lingüística de cada persona. En general, se ha podido ver que los resultados de contacto de lenguas en las que la lengua hegemónica es tratada de forma negativa o con rechazo resultan en una concepción de autoestima lingüística igualmente negativa (Araque, 2005).

Esta relación de la identidad sociocultural y la autoestima lingüística dentro de las lenguas hegemónicas es fundamental para este estudio. Es necesario considerar cómo tanto la identidad sociocultural como la autoestima lingüística se ven altamente alteradas en la interacción del español y el kichwa. También, será de uso al establecer los factores externos de la lengua que cambian dichas apreciaciones psicológicas del individuo con su lengua en los jóvenes kichwa hablantes. Para entender cómo se maneja la enseñanza del kichwa y el objetivo de preservación de la misma, es fundamental tener una idea global de educación bilingüe para identificar el tipo de educación bilingüe que se maneja en el país y en la ciudad.

## **1.7. Educación Bilingüe**

Dentro de la educación bilingüe, se conocen los siguientes modelos educativos: el modelo aditivo, el modelo sustractivo o de asimilación, el modelo de inmersión, el modelo de inmersión, el modelo de extracción, el modelo de mantenimiento, el modelo de transición, el modelo de enriquecimiento, y el modelo de doble vía y desarrollo bilingüe.

Para entender los diferentes modelos es necesario entender los modelos sustractivos y los aditivos. El modelo de bilingüismo aditivo busca que dentro del currículo se incluya la lengua materna del estudiante. De esta manera, se busca que la lengua madre del estudiante se mantenga mientras la otra lengua se aprende y adquiere (Roberts, 1995). El modelo de bilingüismo sustractivo, por el otro lado, busca que dentro del currículo no se incluya la lengua madre del alumno y donde esta se pierde.

De estos dos modelos, surgen otros modelos que se mencionarán a continuación. El modelo de sumersión es un modelo en el que se quiere que los estudiantes que no hablan la lengua oficial puedan aprender y asimilarse a la sociedad a la que están siendo insertados. Es un modelo sustractivo, ya que se le da más importancia a la lengua oficial. En un

modelo de inmersión, se introduce al estudiante que no habla la lengua oficial a estudiar todo en aquella lengua. Como resultado hay una pérdida toda de la lengua nativa o materna del estudiante. Es un modelo sustractivo. El modelo de extracción es un modelo asimilista en el que se le da un par de clases al estudiante por separado para que aprenda la lengua oficial y se pueda desenvolver en el resto de materias. En el modelo de transición, como su nombre lo destaca, se hace una transición de aprender los contenidos curriculares en su lengua madre a aprenderlos en la lengua oficial con clases que le ayuden al estudiante a aprender la lengua que desconoce. El modelo de mantenimiento se parece mucho al anterior, pero la más clara diferencia es que existen clases en las que el estudiante recibe apoyo y refuerzo en su lengua nativa. De esta manera, se promueve al uso y mantenimiento de ambas lenguas al mismo tiempo. Finalmente, el modelo de doble vía y desarrollo bilingüe busca desarrollar el conocimiento de ambas lenguas y culturas en todos los estudiantes tanto los que hablan la lengua oficial como aquellos que no lo hacen.

Dentro del Ecuador, se busca promover un currículo aditivo centrado en mantener las lenguas autóctonas del país, dada la historia que estas lenguas han vivido en relación con el español. Para poder establecer que la lengua madre de los estudiantes se incluye dentro de la malla curricular, se debe considerar una relación de por lo menos 40% de la lengua madre, en este caso el kichwa, y un 60% de la otra lengua, en este caso el español que es la lengua dominante en la sociedad quiteña (Instituto Cervantes, 1997-2015).

|  | Orientación Intercultural                      | Orientación Asimilista                       |
|--|--|--|
| La lengua y cultura de los estudiantes | Se las añade en la malla curricular            | Se las excluye de la malla curricular        |
| Miembros de la comunidad minoritaria   | Se les involucra en la escuela                 | Se les excluye de la escuela                 |
| Enseñanza                              | Se utiliza métodos transformativos             | Se utiliza métodos tradicionales             |
| Evaluación                             | Ayuda a los estudiantes a mostrar lo que saben | Usa criterios para justificar calificaciones |

**Tabla 1.1 Orientaciones que las escuelas pueden desarrollar**

**Fuente:** tomada y traducida de (Freeman & Freeman, 2011)

Por otro lado, es necesario considerar las orientaciones culturales. Cummins (2001) define dos orientaciones que las escuelas pueden desarrollar: la intercultural o la asimilista.

Estas orientaciones se diferencian en cuatro áreas: el uso de la primera lengua de los estudiantes y su cultura, las relaciones con los miembros de la comunidad minoritaria, el enfoque de enseñanza y los métodos de evaluación, como se puede ver en la tabla 1.1.

La orientación intercultural ve a la lengua y cultura del estudiante como ventajas, y las incluye en la malla curricular, mientras que la orientación asimilista las excluye por completo. La orientación intercultural involucra a los miembros de la comunidad como padres de familia, mientras que la orientación asimilista los excluye por completo. La orientación intercultural usa métodos transformativos<sup>5</sup> como enfoque de enseñanza, mientras que la orientación asimilista usa métodos tradicionales. Finalmente, la orientación intercultural utiliza métodos de evaluación que ayuden al estudiante a mostrar lo que sabe, mientras que la orientación asimilista usa métodos de evaluación que utilizan criterios para justificar calificaciones.

Dentro del marco de este estudio, es importante conocer los diferentes programas de educación bilingüe que existen para especificar el tipo de educación que se está impartiendo. Dentro de esta escuela, se puede establecer que se quiere aplicar un modelo de mantenimiento, pero al dejar de lado las consideraciones de interculturalidad termina siendo un modelo asimilista y sustractivo. Para entender con más claridad la intención detrás del uso de este modelo es crucial revisar la educación bilingüe en América Latina.

### *1.7.1. Educación Intercultural Bilingüe en América Latina*

Latinoamérica es un centro de diversidad cultural. En los países latinoamericanos podemos encontrar una gran variedad de comunidades y culturas distintas. Estas comunidades tienen su propia lengua que, de una u otra circunstancia, se encuentra en contacto con otras lenguas como el español, el inglés y el portugués. Este contacto hace que las relaciones entre las lenguas sean cambiantes. En los últimos años del siglo XX, se ha reconocido la diversidad cultural y lingüística presente en Latinoamérica y las necesidades que esta diversidad presenta al momento de trazar planes de educación incluyentes para las poblaciones indígenas y afrodescendientes. De ahí viene el desarrollo de la educación intercultural bilingüe en Latinoamérica (Fajardo, 2011).

---

<sup>5</sup> Cummins (1996) define a la pedagogía transformativa como una pedagogía que utiliza preguntas críticas para posibilitar que los estudiantes relacionen el contenido de la malla curricular con sus propias experiencias individuales y colectivas para analizar problemas sociales relevantes a sus vidas. También promueve a que los estudiantes discutan formas en las que estas realidades sociales puedan ser cambiadas por medio de participación democrática y acciones sociales.

Dadas las complejas circunstancias políticas del continente durante el siglo veinte, en los diferentes países se pueden ver tres etapas de desarrollo en la educación intercultural bilingüe: el bilingüismo de transición, bilingüismo de mantenimiento, y la educación intercultural bilingüe y la etnoeducación.

La primera etapa, la educación bilingüe, surge en México en los años 30 como reacción al proceso de castellanización en donde el estudiante no podía usar su lengua materna en la clase. De acuerdo con Barnack, esta etapa se caracteriza por

(...) una escasa dimensión y cobertura de sus proyectos; un carácter experimental y diverso en cuanto a enfoques metodológicos y técnico-operativos; un aislamiento respecto a los sistemas educativos regulares y, en general, de las instancias oficiales; por no estar sustentada en políticas educativas definidas; por carecer de apoyo financiero gubernamental nacional y, por ello, depender del apoyo de gobiernos extranjeros y de organismos internacionales, lo que afectaba su continuidad; puesto que ante la indiferencia de los gobiernos, la educación bilingüe ha sido manejada por organismos no gubernamentales e instituciones privadas (religiosas y a veces indígenas); finalmente, dicha educación se ha caracterizado por una descoordinación entre los diversos proyectos. (Fajardo 2011)

La segunda etapa comienza en los años 70. Es aquí cuando surge la educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo, en las que se empiezan la consideración y lucha por los derechos de los pueblos indígenas y sus hablantes y se busca que la lengua esté siempre presente en su educación para que pueda ser usada en todos los ámbitos de sus vidas. En esta etapa surge la controversia de la inclusión de la cultura materna en el currículo. Al final de los años setenta comienza la aparición de la Educación Intercultural Bilingüe. En los años 80 se dieron varias campañas de alfabetización de adultos en su lengua materna Bolivia, Ecuador y Nicaragua que no sólo fueron valiosas experiencias piloto de EIB, sino que además se consideran “importantes herramientas del movimiento indígena para promover o consolidar, según fuere el caso, su organización étnica y política.” (Fajardo, 2011)

La tercera etapa es la expansión de la Educación Intercultural Bilingüe. Kuper y López (1999) constatan que Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Guatemala, Guyana Francesa, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay,

Perú, Surinam y Venezuela cuentan con algún tipo de educación intercultural. Abraham (2004) utiliza tres pautas para determinar situación de la EB:

1. el nivel de reconocimiento legal,
2. el lugar que se le asigna dentro de la estructura administrativa del sistema educativo,
3. el modelo curricular aplicado.

(Fajardo, 2011)

Dentro del marco de este estudio, es necesario tomar en cuenta el desarrollo de la educación intercultural en Latinoamérica para realizar un análisis más preciso de los efectos que la malla curricular tiene sobre el tratamiento de la lengua y la autoestima lingüística de los jóvenes estudiantes de la escuela. Esta revisión histórica nos ayuda a ver las consideraciones, ideologías, etc. que se han ido incluyendo dentro de la educación intercultural y como estas llevaron al desarrollo de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador.

#### *1.7.2. Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador*

La educación intercultural en el Ecuador se ha ido desarrollando desde los años setenta y ha ido de la mano con los avances en el campo legal hasta llegar al desarrollo de una Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe. Previa a esta se encontraba vigente la educación indígena que inició en los años 40 con Dolores Cacuando y Tránsito Amaguaña. De acuerdo con Quishpe (2001), la educación indígena se fundamenta en la interculturalidad como recurso de integración de la cultura como medio de aprendizaje. En ella se busca transmitir conocimientos, costumbres y tradiciones ancestrales que dan a conocer su riqueza y, dado que la relación entre lengua y cultura es intrínseca, refleja aspectos lingüísticos que nos dan a conocer determinadas realidades sociales.

Analizando a la educación intercultural en el Ecuador desde esta perspectiva, es posible ver que tiene reconocimiento legal y tiene su lugar dentro de la estructura administrativa del sistema educativo (Ministerio de Educación) que se encarga de la Educación Intercultural Bilingüe, y que se ha desarrollado un currículo aplicado para la enseñanza de estas lenguas manteniendo el ámbito cultural de la lengua. Cabe mencionar que la realidad de la educación intercultural bilingüe es cambiante, y las normativas y

términos utilizados han ido variando con los años. Un ejemplo claro de este cambio es uso del término *Escuelas del Milenio* que antes eran conocidas como *Escuelas de Educación Intercultural Bilingüe*.

Dentro del marco de este estudio, es esencial considerar el manejo de la educación intercultural bilingüe dentro del país, ya que esta influye directamente sobre los contenidos del currículo. Para esto, es primordial entender de forma general la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe.

### *1.7.3. Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe*

Dentro de la Constitución, en el artículo 26, se manifiesta a la educación como un derecho que busque ejercer igualdad e inclusión social que son consideraciones fundamentales para el buen vivir. La Ley Orgánica de la Educación Intercultural Bilingüe reconoce a la educación como un derecho fundamental de las personas en donde las personas tienen derecho a aprender en su propia lengua y ámbito cultural como lo menciona en el Capítulo I artículo 2. Por ello, dentro de dicha ley se tratan todos los principios, derechos y obligaciones de los diferentes participantes y dentro de la cual se trata a la interculturalidad, el buen vivir y la plurinacionalidad. 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 (Asamblea Nacional, 2012).

Dentro del marco de este estudio es fundamental considerar los principios, derechos y consideraciones necesarias para la evaluación de una institución bilingüe, ya que la muestra del estudio se encuentra en una de ellas. A continuación, se presenta y ahonda en el proceso de creación de la escuela y sus objetivos.

### *1.7.4. Amawta Rikchari*

Dentro de la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe se establece la creación de unidades educativas en la que se incluya la lengua de las diferentes nacionalidades del país. En Quito, se ha establecido la malla curricular de estas instituciones incluya la enseñanza de la lengua kichwa. Una de estas unidades educativas, localizada en el centro de la ciudad, es el CECIB DE EDUCACIÓN BÁSICA AMAWTA

RIKCHARI. Se trata de “una institución educativa que atiende a un total de 473 estudiantes entre primero y décimo año de Educación General Básica. Este plantel se encuentra ubicado en el sector del mercado de San Roque.” (Ministerio de Educación, 2016)

Previo a la creación de la escuela, la Asociación Indígena “Alejo Sáenz”, conformada por indígenas residentes en Quito, se reunió para recordar la comunidad, discutir las realidades que se viven en la ciudad y todo lo que concierne a la vida ciudadana. La Unidad Educativa Amawta Rikchari fue fundada en 1993. Se creó el Centro Experimental de Educación Intercultural Bilingüe ya que las asociaciones jurídicas de la ciudad Asociación Atiri y Asociación Alejo Sáenz se unieron. Los dirigentes crearon la escuela con profesores propios. Esta escuela, que antes constituía la Asociación Alejo Sáenz, se creó debido a la necesidad de crear un lugar al que las personas kichwa hablantes que vivían en Quito pudieran mandar a sus hijos para poder recuperar lo suyo y tener una organización. El entrevistado afirma que “necesitábamos hacerlo para que no se pierdan nuestras costumbres, nuestra lengua, nuestra cultura”. Añade que pensaban, “tenemos que hacer algo porque nuestros niños están maltratados ya que son indígenas y no pueden hablar bien el español” (Amawta Rikchari, 2016).

Al ser la escuela Amawta Rikchari el lugar en que se lleva a cabo la investigación de este estudio es importante conocer cómo se formó la escuela y los objetivos que quieren cumplir para contrastar con los resultados encontrados y ver si se están logrando o no. De esta manera, se puede presentar una propuesta mejor fundamentada y realista. Para redactar esta propuesta, urge incluir una sección que trate las consideraciones pedagógicas que se deben aplicar para tener resultados deseados.

## **1.8. Consideraciones pedagógicas**

Para analizar el ámbito pedagógico, es necesario incluir ciertas consideraciones fundamentales de la adquisición de la primera y segunda lengua, los factores de adquisición de la segunda lengua, la cosmovisión kichwa y la Teoría de Sapir y Whorf.

1.8.1. *Contraste entre la enseñanza de la primera y segunda lengua y los hablantes de lengua de herencia*

Dentro del marco de este estudio, es necesario conocer las diferencias que existe entre aprender una primera lengua y una segunda lengua. Saville (2006) presenta tres estados del proceso de aprendizaje en los que se pueden ver claramente las diferencias entre la primera y la segunda lengua, como se puede ver a continuación en la tabla 1.2.

| <i>Tabla 1.2</i> Desarrollo de primera vs. segunda lengua |  |  |
|---|--|--|
| L1  |  | L2   |
| Estado Inicial  |  |  |
| <b>Capacidad innata</b>                                   |  | ¿Capacidad innata?<br>Conocimiento de L1<br>Conocimiento del mundo<br>Destrezas de interacción |
| Estados Intermedios                                       |  |  |
| <b>Gramática del niño</b>                                 |  | Lenguaje del estudiante  |
| <i>Procesos básicos</i>                                   |  |  |
| <b>Maduración</b>   |  | Transferencia  |
| <i>Condiciones necesarias</i>                             |  |  |
| <b>Input<br/>Interacción<br/>recíproca</b>                |  | Input  |
| <i>Condiciones facilitadoras</i>                          |  |  |
|   |  | Retroalimentación<br>Aptitud<br>Motivación<br>Instrucción                                      |
| Estado Final  |  |  |
| <b>Competencia nativa</b>                                 |  | Competencia multilingüe  |

**Fuente:** Traducido y tomado de Saville-Troike (2006)

La primera trata sobre el conocimiento o información que tiene la persona al momento de aprender una lengua. En la adquisición de la primera lengua existe una capacidad innata de aprender, mientras que en lo que concierne a la segunda lengua hay un debate sobre si esta capacidad perdura en las personas con el pasar del tiempo. Existe un consenso en el hecho de que la adquisición de una segunda lengua precede a la adquisición de la primera y, por lo tanto, al aprender una segunda lengua la persona tiene el conocimiento de la primera lengua como base. Otra diferencia clara es el conocimiento del mundo que una persona tiene al aprender una segunda lengua ya que, en la niñez, al momento de aprender la lengua, no se tiene la capacidad de analizar el mundo ni la experiencia de haber interactuado con otros y adquirido destrezas para hacerlo. (Saville-Troike, 2006, págs. 17-18)

El segundo estado o etapa es el intermedio. Tanto en la primera como la segunda es un proceso sistemático de desarrollo en el que se puede predecir la secuencia y encontrar similitudes entre secuencias. Aquí es necesaria la creatividad de la persona para aprender, no solamente hacer mímica de lo que le enseñan. Este estado está compuesto por procesos, condiciones necesarias y condiciones facilitadoras.

En lo referente a los procesos, se puede ver que en la primera lengua existe una influencia del proceso de maduración en el desarrollo de los procesos cognitivos, mientras que en la segunda lengua se va formando el lenguaje de estudiante o interlenguaje y en donde existe una transferencia de conocimiento previo con el nuevo que puede ser positiva o negativa (interferencia). En lo que se refiere a las condiciones necesarias, hablamos de *input* tanto en el desarrollo de la primera lengua como de la segunda. La gran diferencia en este aspecto es el hecho de que la interacción es fundamental para el aprendizaje de la primera lengua, mientras que en la segunda lengua no lo es, aunque se lo recomienda ya que facilita el proceso. Finalmente, en lo que se refiere a condiciones facilitadoras, es necesario considerar que en el desarrollo de la primera lengua no existe instrucción y, por lo tanto, no se ve influida por factores como la motivación, la retroalimentación y la aptitud como pasa en el desarrollo de la segunda lengua. (Saville-Troike, 2006, págs. 18-20)

Finalmente, en el estado final se da el resultado del aprendizaje. El resultado de aprendizaje de la primera lengua es competencia nativa que se da desarrollando con el tiempo. Por otro lado, en el aprendizaje de la segunda lengua se sabe que las personas no

llegan a tener una competencia nativa, y que la competencia varía de persona a persona. Lo que sí obtiene es una competencia multilingüe ya que combina las lenguas. Como vimos anteriormente, esto puede ser de forma negativa o positiva. (Saville-Troike, 2006, pág. 21)

Por otro lado, es necesario considerar ciertos factores de enseñanza de los hablantes de herencia. Primero, es necesario definir al hablante de herencia.

Hablantes de lenguas como irlandés en Irlanda, galés en Gales, vasco en España, finlandés en Suecia, quechua en Perú, dyirbal en Australia, inuit en Canadá (hablantes de lenguas indígenas que pueden o no tener un estado cooficial en su territorio) son hablantes de lengua de herencia, y la mayoría de los hablantes jóvenes son hablantes de herencia.

(Montrul, Benmamoun, & Polinsky, 2017)

Es necesario mencionar que los casos de hablantes de herencia deben ser tratados de forma individual ya que cada uno tiene diferentes historiales de aprendizaje de lenguas, hablan distintas variedades de la lengua, tienen diferentes niveles de educación, varían en términos de edades de inmigración o el principio de la adquisición de la lengua mayoritaria y desarrollo de bilingüismo, entre otros. La enseñanza debe incluir una mezcla de consideraciones tanto de la enseñanza de la primera lengua como de la segunda, pero el nivel de inclusión está determinado por los factores antes mencionados (Montrul, Benmamoun, & Polinsky, 2017).

Como indican Beaudrie, Ducar, & Potowski (2014), existen varias condiciones pedagógicas que se deben tomar en consideración al momento de enseñar a los hablantes de herencia.

- La forma en que estos estudiantes desarrollan su competencia en la lengua de herencia usualmente difiere considerablemente del típico contexto de aprendizaje de lengua de los estudiantes de segunda lengua, así que enfoques pedagógicos son necesarios.
- El término de aprendiz de lengua de herencia engloba una población heterogénea en lo que se refiere a los antecedentes de los estudiantes, competencia lingüística y motivaciones.

- Los aprendices de la lengua de herencia y su conocimiento lingüístico y cultural deben ser vistos como fuentes para la misión de la clase lo que debería buscar promover un enfoque aditivo de la sensibilización intercultural y, cuando es apropiado, interdialectal.
- Las necesidades afectivas de los estudiantes y las relaciones entre el lenguaje y la identidad deben ser reconocidas y tratadas con respeto.
- La participación con las comunidades locales de lengua de herencia, así como los programas de aprendizaje en el extranjero, pueden promover el éxito de los estudiantes y profesores.

(Beaudrie, Ducar, & Potowski, 2014)

Dentro del marco de este estudio, es necesario aclarar las diferencias entre el aprendizaje de la primera y segunda lengua, pues en las escuelas de educación intercultural bilingüe existe una confusión entre ellos. De esta manera se puede identificar los problemas causados por esta confusión. En estas escuelas la lengua kichwa es enseñada como segunda lengua y se aplica la misma metodología para el inglés y el kichwa. Dentro de esta forma de enseñar, existen ciertos factores de la adquisición que es necesario entender y aplicar.

### 1.8.2. Factores fundamentales de la adquisición de una segunda lengua

Dentro de la adquisición de una segunda lengua, es necesario considerar ciertas teorías y conceptos. Entre las teorías podemos encontrar la Hipótesis del *Input*, la Hipótesis del Filtro Afectivo, el Modelo de Aculturación, consideraciones acerca de la producción, y conceptos de las diferencias de los aprendices como motivación, aptitudes, entre otras.

Krashen (1982) presenta la hipótesis del *input* y dice que las personas solo aprenden de una manera, cuando reciben mensajes tanto escritos como orales que ellos pueden entender o *input* comprensible. Él lo llama *i+1* (*input* más uno), y dice que, si el *input* no contiene estructuras nuevas o que estén más allá de nuestra competencia, la adquisición no toma lugar. Por otro lado, si el *input* tiene estructuras que van mucho más allá de lo que conocemos, no es procesado de forma adecuada y tampoco da lugar a la adquisición. Krashen dice además que el *input* tiene que ser comprensible y tiene que

añadir nueva información. Hatch (1983) agrega que el tipo de *input* que lleva al desarrollo de la lengua es simplificado.

La Hipótesis del Filtro afectivo explica el rol de los factores afectivos en el proceso de adquisición de una lengua. Esta hipótesis dice que aunque se presente un input comprensible, es posible que la adquisición no ocurra debido a factores afectivos como la ansiedad o el aburrimiento, los cuales funcionan como un filtro que no permite la adquisición. Esta hipótesis enfatiza la importancia de conocer las percepciones que los estudiantes tienen de la lengua, ya que estas percepciones pueden funcionar como motivadores o como filtros de la adquisición. (Freeman & Freeman, 2011, pág. 123)

Schumann presenta su Modelo de Aculturación. Él dice que adquirir una lengua es parte de un proceso de aculturación más general. Agrega que la adquisición de una lengua es mejor entendida cuando se analiza lo que pasaría al insertar a una persona de una cultura particular en un nuevo ambiente. Él se basa en factores socioculturales que actúan sobre el aprendiz. En su hipótesis trata las distancias sociales de las dos culturas y el hecho de cómo mientras más distancia social exista, mayores dificultades tendrá la persona para aprender la lengua. De acuerdo con él, ocho factores afectan a la distancia social: el dominio social (las relaciones de poder de las lenguas), el patrón de integración (mientras más integración, menos distancia social), el confinamiento (suficiencia del grupo social), la cohesión, la congruencia cultural (similitudes culturales), actitud (actitudes de los hablantes hacia las lenguas), y la duración prevista de la residencia (Freeman & Freeman, 2011, págs. 125-126).

|   |               |                          |  |
|---|---------------|--------------------------|--|
| C<br>O<br>N<br>D<br>I<br>C<br>I<br>O<br>N<br>E<br>S | EXPOSICIÓN    |                          | R<br>E<br>S<br>U<br>L<br>T<br>A<br>D<br>O<br>S |
|   | Receptividad  | enfoque de la atención   |  |
|   | INPUT         |                          |  |
|   | Inversión     | aprensión/comprensión    |  |
|   | CAPTACIÓN     |                          |  |
|   | Práctica      | acceso retención         |  |
|   | ASIMILACIÓN   |                          |  |
|   | uso auténtico | extensión de creatividad |  |
|   | COMPETENCIA   |                          |  |

**Tabla 1.3 Modelo de Adquisición de la Segunda Lengua de Van Lier**

**Fuente:** Tomada y traducida de (Freeman & Freeman, 2011, pág. 132)

Por otro lado, es importante considerar algunas temáticas de la producción. Long (1983) desarrolló la hipótesis de la interacción, en la que dice que los estudiantes hacen ajustes al momento de conversar con otros para que el input sea comprensible. Johnson (1995) concuerda con Long y enfatiza el hecho de que su teoría toma en cuenta la comunicación bidireccional y la negociación de significado. Swain (1985) agrega el hecho de que los estudiantes necesitan tener la oportunidad de producir, y que esto está ligado a la limitación del tiempo de habla del profesor en la clase. Van Lier (1988) dice que hay ciertas condiciones que son necesarias para obtener ciertos resultados. Si los estudiantes están receptivos al momento de aprender, mantendrán enfocada su atención. Si invierten una cierta cantidad de energía mental en lo que aprenden, serán capaces de comprenderlo. Si lo practican, serán capaces de accederlo y retenerlo. Finalmente, si usan la lengua de forma auténtica, podrán extenderla y usarla de forma creativa. Todo esto llevará a los diferentes niveles de competencia de la lengua.

Finalmente, es necesario conocer, desde la perspectiva de la psicología, los factores que influyen en el éxito al momento de adquirir una lengua. Dentro de estos factores se habla de que los estudiantes tienen diferentes sexos, edades, aptitudes, motivaciones, estilos cognitivos, personalidades y estrategias de aprendizaje. Dentro del factor de edades, se menciona que es necesario considerar el período crítico de aprendizaje cuyo límite son los dieciséis años de edad, y las diferencias, ventajas y desventajas que existen a mayor o menor edad. Dentro de las aptitudes, Carroll (1965) considera la habilidad de codificación

fonémica (procesar y agrupar segmentos que puedan ser fáciles de guardar y recuperar), habilidad de aprendizaje inductivo de lenguas (inferencia de estructuras y patrones), sensibilidad gramatical (inferencia de estructuras y patrones) y capacidad de memoria asociativa.

| <b>Tabla 1.4 Estilos cognitivos</b> |   |                         |
|-------------------------------------|---|-------------------------|
| Dependiente del campo               | - | Independiente del campo |
| Global                              | - | Particular              |
| Holístico                           | - | Analítico               |
| Deductivo                           | - | Inductivo               |
| Enfocado en significado             | - | Enfocado en forma       |

**Fuente:** Tomado y traducida de (Saville-Troike, 2006, pág. 87)

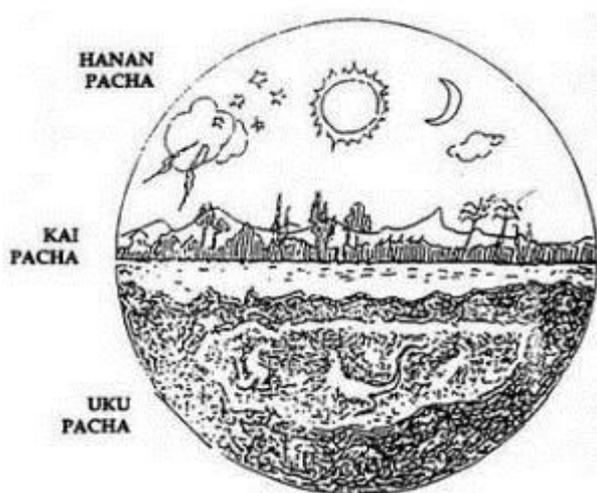
Dentro de la motivación, se dice que está compuesta por un objetivo o necesidad significativa, el deseo de cumplir con un objetivo, la percepción de que el aprendizaje de la L2 es relevante para el cumplimiento del objetivo o necesidad, la creencia en el posible éxito o fracaso en el aprendizaje de la L2 y el valor de los potenciales resultados. Se trata el hecho de que existen tres tipos de motivación: integrativa (basada en el interés por aprender) e instrumental (percepción del valor del aprendizaje y su uso). Dentro de los estilos cognitivos, se incluye una gama que se puede ver en la tabla 1.4 de estilos cognitivos. Dentro de la personalidad, se pide que se consideren los distintos niveles de ansiedad de los estudiantes y sus efectos. Dentro de las estrategias de aprendizaje, Chamot (1987) menciona que existen las siguientes: la meta cognitiva (planificación y monitoreo), la cognitiva (análisis directo) y la social o afectiva (interacción con otros).

Dentro del marco de este estudio, se puede ver que estas consideraciones no son tomadas en cuenta al momento de enseñar. Por esta razón es importante mencionarlas para poder mencionarlas dentro de la propuesta del presente estudio al igual que la cosmovisión andina que se presentará a continuación.

### *1.8.3. Cosmovisión de la cultura del kichwa*

Para poder comprender la forma de ver el mundo de las personas que adquieren una lengua, es importante comprender la cosmovisión de la misma. Ya que este estudio se enfoca en ver la relación del español y el kichwa dentro y fuera de la clase y escuela, es

fundamental conocer ciertas temáticas de la cosmovisión de las nacionalidades kichwa hablantes involucradas. Hemos podido encontrar las nacionalidades: Puruhá, Panzaleo, Kañari, Kichwa Amazónico, Kayambi, Tsáchilas y Otavalos. Como se puede ver, la mayoría de las nacionalidades encontradas en la escuela son kichwa hablantes. Por esa razón, revisaremos a breves rasgos la cosmovisión de la cultura andina.



**Imagen 1.3 La Pacha o mundo**

**Fuente:** Centro de Investigación Multidisciplinario Kichwa Estudio (2012)

La cultura andina es aquella que “abarca muchas culturas y pueblos a lo largo de los Andes, principalmente Ecuador, Perú y Bolivia” (Centro de Investigación Multidisciplinario Kichwa, 2012). Para esta cultura:

El mundo PACHA se concibe formado por tres PACHA: Hanan Pacha, Kay Pacha y Uku Pacha (en kichwa/quechua). Hanan Pacha es el mundo de arriba donde están las estrellas (kuyllurkuna), el Sol (Inti Tayta), la Luna (Killa Mama), y los cerros (Apus, Urku Tayta). Kay Pacha es el mundo del aquí y ahora, es este mundo, esta vivencia. Uku Pacha es el mundo de abajo, subterráneo habitado por los espíritus de la tierra. Todos los tres mundos a su vez son una misma realidad y están conectados entre sí.

(Centro de Investigación Multidisciplinario Kichwa, 2012)

Esta definición de PACHA nos ayuda a ver las concepciones que estos grupos o personas tienen del mundo, la naturaleza, uno mismo y el otro.

La cultura andina toma una visión completamente distinta del espacio con relación a la cultura occidental.

Los ejes cardinales de la pachasofía se extienden, según el ordenamiento “espacial”, entre arriba (hanaq) y abajo (uray), y entre izquierda (lloq’*e*) y derecha (qhepa). Estas dualidades, más que oposiciones son polaridades complementarias. El eje espacial principal de la filosofía occidental es la oposición dual entre adentro (interior, immanente) y afuera (exterior, trascendente), que en la filosofía andina prácticamente no juega ningún papel de importancia.

(Esterman, 1998)

Esto nos hace entender que para filosofía occidental existen opuestos que se relacionan, pero no se complementan; mientras que para la cultura andina existen polos que se complementan.

Esterman (1998) también señala otro eje ordenador de la cosmovisión andina que es la polaridad sexual entre lo femenino (warmi) y lo masculino (kari). En la cosmovisión andina se toma en consideración la complementariedad y la polaridad de la vida. Así le dan sentido al mundo que les rodea y así se relacionan con el mundo y con ellos mismos.

Para entender esto a más profundidad, es bueno tomar en cuenta la racionalidad andina que como dice consta de varios principios: Primero está el principio de relacionalidad que abarca el vínculo y relación de los seres humanos con el resto de los seres vivos, y resalta la concepción de que todo y todos estamos unidos desde varias perspectivas o facetas: afectiva, ecológica y divina; el principio de correspondencia que relaciona lo micro con lo macro, como los astros se relacionan con el mundo del hombre; el principio de complementariedad que presupone los dos anteriores, tratando la idea de la evolución y el cambio (lo claro y lo oscuro, el cielo y la tierra) de elementos que son siempre pares complementarios; y finalmente, el principio de reciprocidad según el cual “la vida se manifiesta como tal porque existe una justicia cósmica”, y debe aplicarse en todos los ámbitos de la vida. (Sánchez Ramos, 2012)

Todo esto nos lleva al concepto muy importante en la cosmovisión andina que es el concepto de ser parte de la tierra y no estar separado de ella. Para ahondar y entender mejor, Leónidas Proaño (1989) comparte el pensamiento y sentimiento indígena:

Los indígenas no podemos entendernos como seres separados de la tierra; ni podemos quedarnos en la visión clásica que concibe a la Tierra como el planeta inerte,...Somos hijos e hijas de la Tierra, somos la misma Tierra que se hace autoconsciente, la Tierra que camina, como decía el gran poeta mestizo argentino Atahualpa Yupanqui, la tierra que piensa, la tierra que ama y la tierra que celebra el misterio del universo...La tierra no contiene vida, ella es vida, un superorganismo viviente.

(Proaño, 1989)

Todos estos conceptos nos llevan a ver que la cosmovisión kichwa es distinta a la cosmovisión occidental. Estos conceptos sumados a la realidad de los estudiantes deben ser tomados en consideración al momento de enseñar.

#### 1.8.4. *La teoría de Sapir y Whorf*

Dentro del marco de esta investigación es importante añadir a la teoría de Sapir y Whorf. Esta teoría dice que la lengua modula la percepción de la realidad de una persona y viceversa. Sapir menciona que las diferencias entre las lenguas son modos de expresar la variedad de experiencias. Whorf comparte esta visión de que la forma de ver el mundo es modulada por la lengua y añade que las lenguas tienen distintas categorías que pueden demostrar diferentes experiencias y realidades. Tratando los casos del hopi y del inglés, demuestra que por las diferencias gramaticales y de vocabulario, existen diferencias en los comportamientos de las personas y sus conocimientos. Presenta el caso de la concepción del tiempo en el que se ve cómo el tiempo para los occidentales es lineal mientras que para los Hopi es circular, razón por la cual estas personas siempre llegaban tarde a las citas. Esta singularidad se ve reflejada en los adverbios de la lengua de los Hopi. (Sampson, 1980, págs. 81-102)

Esta teoría nos permite considerar la influencia de la realidad sobre la lengua. Por otro lado, es necesario combinar esta teoría con los conocimientos de cosmovisión andina

para entender las problemáticas que los estudiantes pueden enfrentar durante el aprendizaje de conceptos culturales distintos a los suyos.

## **CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

### **2.1. Diseño de la investigación**

El enfoque metodológico de este estudio es mixto. Consiste en un enfoque cuali-cuantitativo, en el cual prima más el ámbito cualitativo ya que se basa más en opiniones y observaciones. Esta investigación es no experimental, ya que no se aplica ningún tratamiento a los participantes; y mixta, ya que es tanto descriptiva como exploratoria. Lo que se busca es analizar y describir un tema que ha sido estudiado desde distintas perspectivas como la psicología y la educación bilingüe, pero que no desde la perspectiva de la autoestima lingüística. Se quiere describir las circunstancias que marcan y engloban la autoestima lingüística en la educación bilingüe en Amawta Rikchari: la influencia de la elección de la lengua de los padres, el uso de la lengua con distintos grupos de interacción, las apreciaciones de la lengua por parte de los estudiantes, el papel de la burla en la elección de la lengua, y la inclusión de la lengua kichwa y la cultura en las clases. Por otro lado, se pretende determinar los elementos que promueven el uso y valoración de la lengua dentro de la escuela.

Es importante mencionar que esta investigación tiene un sesgo de inclusión ya que los resultados de la misma no pueden ser generalizados a toda la población de hablantes bilingües adolescentes del kichwa en la ciudad de Quito. También se debe tener en cuenta que puede existir un sesgo de procedimiento en la encuesta ya que puede haber existido influencia por parte de los profesores, fundadores y entre los mismos estudiantes antes de su realización. Para evitar dicho sesgo, no se entregó la encuesta a los administrativos sino en el día en que se la realizó y se pidió a los profesores que salieran de las aulas. Se tomó también en consideración que puede existir un sesgo de medición y de respuesta en los datos cualitativos, ya que las respuestas dadas por los estudiantes, administrativos y docentes podrían haber sido para dar una buena impresión de la escuela mas no para plasmar la realidad que se vive en la misma. Para evitar en lo posible dicho sesgo, se realizaron más preguntas que buscaron ahondar en la temática para buscar opiniones propias y no preestablecidas. Finalmente, es necesario mencionar que puede existir un sesgo del investigador en las entrevistas. Por esta razón, se buscó realizar preguntas

abiertas que disminuyan dicho sesgo, que se puedan utilizar para cruzar los datos y que no permitan que las opiniones del entrevistador influyan sobre el entrevistado.

## **2.2. Universo y muestra**

La población de este estudio constó de 7 profesores, 87 estudiantes y 3 administrativos de la escuela Amawta Rikchari. Para delimitar el tamaño de la muestra, se han tomado en cuenta las siguientes consideraciones:

La selección de la institución se realizó con la ayuda de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe de la Zona 9 del Ministerio de Educación. Dicha institución fue escogida entre dos opciones ya que era la más cercana. Esta es una escuela fiscal ubicada en San Roque y que forma parte del Programa de Educación Intercultural Bilingüe. No tiene una organización tradicional, por lo que no consta de administrativos sino solamente un director y los docentes contratados. Tiene tres áreas: pre-kínder y kínder, primaria, y secundaria.

Los estudiantes que formaron parte del estudio son adolescentes de 9 a 18 años que hablan kichwa y español o que han estado en contacto con estas lenguas desde su niñez. Estos estudiantes pertenecen a 7<sup>mo</sup>, 8<sup>vo</sup>, 9<sup>no</sup> y 10<sup>mo</sup> grado de la escuela. De los 87 estudiantes que formaron parte del estudio, 29 pertenecen a 7<sup>mo</sup> grado, 27 a 8<sup>vo</sup> grado, 14 a 9<sup>no</sup> grado y 15 a 10<sup>mo</sup> grado.

Los profesores que formaron parte de la muestra son todos aquellos que les dan clase a los estudiantes de 7<sup>mo</sup>, 8<sup>vo</sup>, 9<sup>no</sup> y 10<sup>mo</sup> grado de la escuela. Es importante mencionar el 7<sup>mo</sup> grado es unidocente y que 8<sup>vo</sup>, 9<sup>no</sup> y 10<sup>mo</sup> grado comparten profesores. Se distingue a los profesores de la escuela mencionando la materia que enseñan para mantener su anonimato. En séptimo grado reciben clases de Matemáticas, Ciencias Naturales y Lengua, Estudios Sociales e inglés, siendo inglés la única clase que es dictada por otro docente. En 8<sup>vo</sup>, 9<sup>no</sup> y 10<sup>mo</sup> grado se dictan clases de Matemáticas, Ciencias Naturales y Lengua, Estudios Sociales, Kichwa e inglés. Es importante mencionar que la docente que se encarga de inglés da clases a 7<sup>mo</sup>, 8<sup>vo</sup>, 9<sup>no</sup> y 10<sup>mo</sup> grado de la escuela.

Finalmente, los administrativos que se incluyeron en esta investigación son algunos de los fundadores de la institución ya que tienen una visión más clara del manejo de la escuela, los estudiantes de la misma, el currículo y los propósitos de revalorización de la

lengua, y las tradiciones del kichwa. Existen otros fundadores de la escuela que ya han salido de la misma. Se escogió a estos miembros fundadores ya que uno es el director actual de la escuela, y los otros dos son los que más tiempo han trabajado en la escuela y son los que conocen a todos los docentes que forman parte del estudio.

La muestra de este estudio es sesgada y no tiene validez externa, ya que no comprende a todos los jóvenes kichwa hablantes de Quito. Dado que la investigación se centra solo en la escuela Amawta Rikchari, se puede decir que este es un estudio de caso en el cual se quiere determinar y estudiar cómo se maneja la temática de la autoestima lingüística dentro de la escuela y ver si la realidad refleja los cambios que la Ley Orgánica de Educación Intercultural propone. La razón detrás de la elección de trabajar con adolescentes es la facilidad de la elaboración de instrumentos de recolección de datos.

### **2.3. Herramientas de estudio**

Para llevar a cabo esta investigación se utilizaron tres tipos de herramientas: la observación, la entrevista y la encuesta (ver Anexos). Para asegurar su validez y confiabilidad, se realizó un estudio piloto con una pequeña muestra de estudiantes en otra escuela. Las entrevistas han dado percepciones más personalizadas e individuales de la realidad, mientras que la observación no participante permitió palpar esta realidad y obtener datos más precisos acerca de la misma. Por otro lado, la encuesta dio la oportunidad de recolectar datos cuantificables.

El orden en el que se aplicaron estos instrumentos se presenta en el siguiente esquema:

1. Encuestas a:
  - a. estudiantes para determinar el uso de la lengua de los estudiantes y variables generales como sexo, edad, lugar de proveniencia y aprendizaje de la lengua dominante que en este caso es el español (ver Anexo Ia).

Esta consta de trece preguntas que en su mayoría son cerradas y algunas de las cuales están acompañadas de preguntas abiertas. Las preguntas cerradas tienen tres formatos: opción múltiple, selección aleatoria y escalas.

2. Entrevistas a:

- a. estudiantes con el fin de recopilar las experiencias que han tenido con el uso del kichwa dentro y fuera de la escuela, y ahondar más en las percepciones que tienen acerca de la lengua (ver Anexo Ib1).
  - b. maestros para determinar sus percepciones de la lengua y cómo estas influyen a su vez a las de los estudiantes, saber además cómo los profesores mantienen y promueven el uso de la lengua tanto fuera como dentro del aula, y conocer su punto de vista acerca de la inclusión del kichwa en la malla curricular (ver Anexo Ib2).
  - c. fundadores con el fin de obtener una visión más clara de la realidad de la escuela, el currículo y las actividades que se realizan dentro de la misma para el mantenimiento y promoción del uso de la lengua kichwa (ver Anexo Ib3).
3. Observación no participante (ver Anexo Ic) de:
- a. Clases con el fin de determinar el tiempo de uso del kichwa dentro de las mismas (esto se realizó por medio de un porcentaje a base del tiempo de uso), la inclusión de concepciones culturales y el manejo de la clase por parte de los profesores.
  - b. Relaciones de estudiantes-estudiantes, profesores-estudiantes, administrativos-estudiantes y administrativos-profesores con el fin de observar la manera en que interactúan unos con otros, la frecuencia de uso de la lengua kichwa (se calculó el porcentaje a base del tiempo de uso) y las actitudes ante este uso tanto dentro como fuera de la clase.
  - c. Kuya raymi con el fin de conocer cómo se llevan a cabo las actividades extracurriculares en las que se incluyen la lengua y la cultura, cuáles son las actitudes de los padres de familia y la inclusión que ellos tienen en la educación de sus hijos, y cuáles son las reacciones de los estudiantes durante las celebraciones en relación con la lengua kichwa y su cultura.
  - d. Currículo con el fin de establecer el porcentaje de inclusión de la lengua kichwa en la malla curricular. Se sacó el porcentaje tomando en cuenta la cantidad de horas y las temáticas que se revisan en las diferentes clases.

Estas observaciones se llevaron a cabo durante cinco días: un día por cada curso y un día para la celebración.

## 2.4. Plan de análisis

Se llevaron a cabo informes y análisis en los cuales se incluyeron datos cuantitativos presentados en porcentajes y tendencias, y datos cualitativos en los cuales se incluyeron extractos de las opiniones vertidas y las correspondientes resoluciones a las que se han llegado a base de los mismos. Para poder realizar dichos informes se tomó en cuenta las diferentes temáticas tratadas en el marco teórico y los objetivos de la investigación. En la siguiente tabla se presenta un matriz de los diferentes análisis e informes que se hicieron.

| <b>VARIABLE</b>                  | <b>INDICADORES</b>   | <b>TÉCNICA(S)</b>                      | <b>PARTICIPANTE</b>         |
|----------------------------------|--|--|-----------------------------|
| <b>EL CURRÍCULO</b>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Informe sobre porcentaje de inclusión de la lengua en la malla curricular</li> <li>- Informe sobre las actividades en el que se usa la lengua</li> <li>- Análisis sobre las impresiones de la importancia de la inclusión de la lengua dentro del aula</li> </ul> | Entrevistas<br>Observación             | Administrativos<br>Docentes |
| <b>PERCEPCIONES DE LA LENGUA</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- informe sobre escala sobre apreciaciones de la lengua (me gusta/ no me gusta)</li> <li>- informe sobre opiniones y actitudes encontradas en las observaciones (disgusto, rechazo, miedo)</li> <li>- informe sobre el</li> </ul>                                   | Encuesta<br>Observación<br>Entrevistas | Docentes<br>Estudiantes     |

|                          |   |  |                                 |
|--------------------------|---|--|---------------------------------|
|                          | <p>impacto de la realidad social después de un contraste entre los datos teóricos y de campo (presencia de discriminación, poco uso de la lengua, etc.)</p>   |  |                                 |
| <b>LA DISCRIMINACIÓN</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis sobre la discriminación frente al uso del kichwa (burla, maltrato, etc.)</li> <li>- Análisis sobre nivel de impacto de la discriminación (bajos niveles de uso de lengua, distancia de lengua y cultura)</li> <li>- Análisis sobre las consecuencias como resultado de la discriminación (miedo y rechazo de uso de la lengua)</li> </ul> | <p>Entrevistas<br/>Observación</p>               | <p>Docentes<br/>Estudiantes</p> |
| <b>USO DE LA LENGUA</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- informe sobre porcentajes de uso de las lenguas en distintos contextos</li> <li>- informe sobre niveles de falta de interés</li> </ul>   | <p>Encuestas<br/>Entrevistas<br/>Observación</p> | <p>Docentes<br/>Estudiantes</p> |

|  |   |                          |                                |
|--|---|--------------------------|--------------------------------|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- informe sobre la falta de motivación</li> <li>- Análisis sobre opiniones acerca del uso de la lengua</li> </ul>  |                          |                                |
| <b>PROCEDENCIA GEOGRÁFICA Y CULTURAL</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- informe de resultados de encuestas</li> <li>- informe sobre los resultados de investigación de información de la institución educativa en entrevistas</li> </ul> | Encuestas<br>Entrevistas | Administrativos<br>Estudiantes |

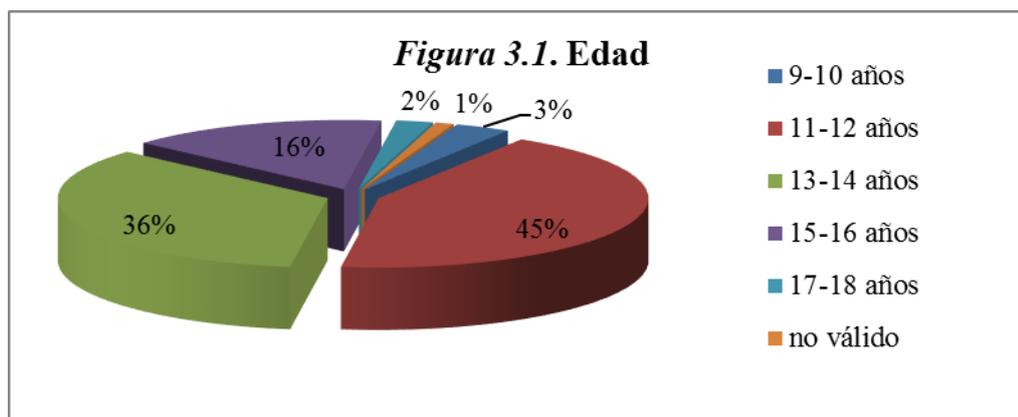
Luego de haber realizado dichos informes y análisis, se realizó un borrador en el que se hizo un compendio de datos y opiniones encontrados en las encuestas y entrevistas para luego entrelazar las distintas variables con los resultados y resoluciones encontradas. Finalmente, se realizó un resumen organizado de los resultados de las diferentes herramientas agrupándolos en los diferentes grupos de participantes del estudio.

## CAPÍTULO 3: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

En este capítulo se presentan los datos encontrados utilizando los tres grupos de estudio: los estudiantes, los docentes y los administrativos. Se revisan por separado los resultados de los datos encontrados en las encuestas, entrevistas y guías de observación tomando en cuenta las siguientes variables de estudio: la discriminación, uso de la lengua, percepciones de la lengua, el currículo y la procedencia geográfica de las familias de los estudiantes.

### 3.1. Análisis de datos de los estudiantes

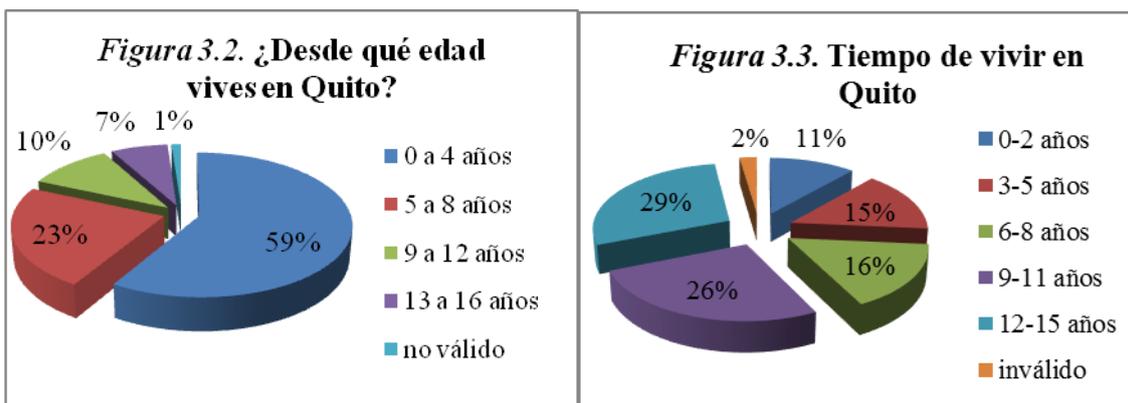
A continuación, se exponen todos los datos recolectados acerca de los estudiantes en encuestas, entrevistas y observaciones. Primero, se tratan los datos encontrados en las encuestas.



La figura 3.1 (ver tabla II.1.1. en Anexos) refleja las edades los estudiantes de la escuela que en este caso fueron los principales sujetos de estudio. Se pudo ver que el 3% de los estudiantes tiene nueve y diez años, el 43% tiene once y doce años, el 35% tiene trece y catorce años, el 16% tiene quince y dieciséis años, y el 2% tiene diecisiete y dieciocho años. Se encontró que el 1% de los encuestados dio una respuesta incoherente que se determinó como inválida ya que las edades proporcionadas no encajaban con el curso al que pertenecían, por ejemplo, responder “3 años” cuando ellos no tienen menos de 9 años ya que el estudiante está en 8<sup>vo</sup> grado, o los espacios estaban vacíos.

Dentro de los resultados, se encontró una gran variedad de edades. Se pudo ver la diferencia entre las edades de nueve a dieciocho años con lo que se puede ver una gama de

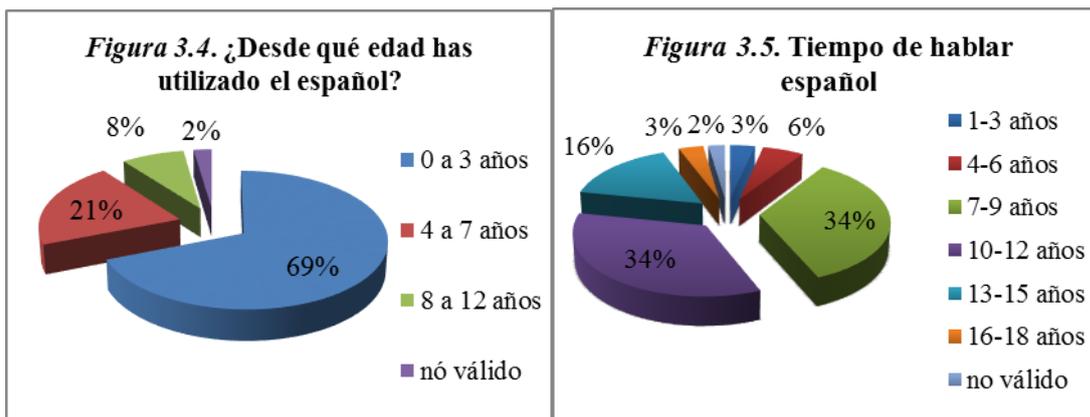
opiniones que se ven reflejadas en las edades de preadolescencia y adolescencia. La mayoría de los estudiantes que fueron los sujetos de estudio están entre las edades de once y dieciséis años. Se conoce que en la adolescencia se refleja la realidad de la sociedad y se podría ver con más claridad las dificultades que esta presenta dentro del comportamiento de los jóvenes. Esto nos ayudó a contrastar las respuestas de los estudiantes preadolescentes con los adolescentes dentro de las entrevistas, y encontrar interesantes resultados que serán presentados a continuación.



La figura 3.2 (ver tabla II.1.2. en Anexos), presenta las edades en las que los estudiantes llegaron a Quito. Muestra que el 58% vive en Quito desde la edad de cero a cuatro años, el 23% de cinco a ocho años, el 9% de nueve a doce años y el 6% de trece a dieciséis años. Se encontró que el 1% de los encuestados dio una respuesta incoherente que se determinó como inválida ya que el tiempo de residencia proporcionado no encajaba con su edad o los espacios estaban vacíos. Al tomar en cuenta la edad de llegada de los estudiantes a la ciudad de Quito y su edad actual, se pudo establecer el tiempo que los estudiantes han vivido en la ciudad. La figura 3.3 (ver tabla II.1.3. en Anexos) muestra que el 29% de los estudiantes ha vivido en Quito de 12 a 15 años, el 26% de 9 a 11 años, el 16% de 6 a 8 años, el 15% de 3 a 5 años, y el 11% de 0 a 2 años. Se encontró un aumento de 1 a 2% de respuestas inválidas, ya que la diferencia entre la edad y el tiempo que han vivido en Quito dio como resultado un número negativo.

El 58% ha vivido en Quito desde tempranas edades, lo cual podría significar que han tenido mucho más contacto con el español que con el kichwa. Esto lo corrobora la figura 3.3 que muestra que el 55% de los estudiantes tienen de 9 a 15 años de permanencia en Quito. La cantidad y la calidad del input recibido por estar en la ciudad podrían ser mayores en español que en kichwa, lo cual hace que haya una mejor adquisición del

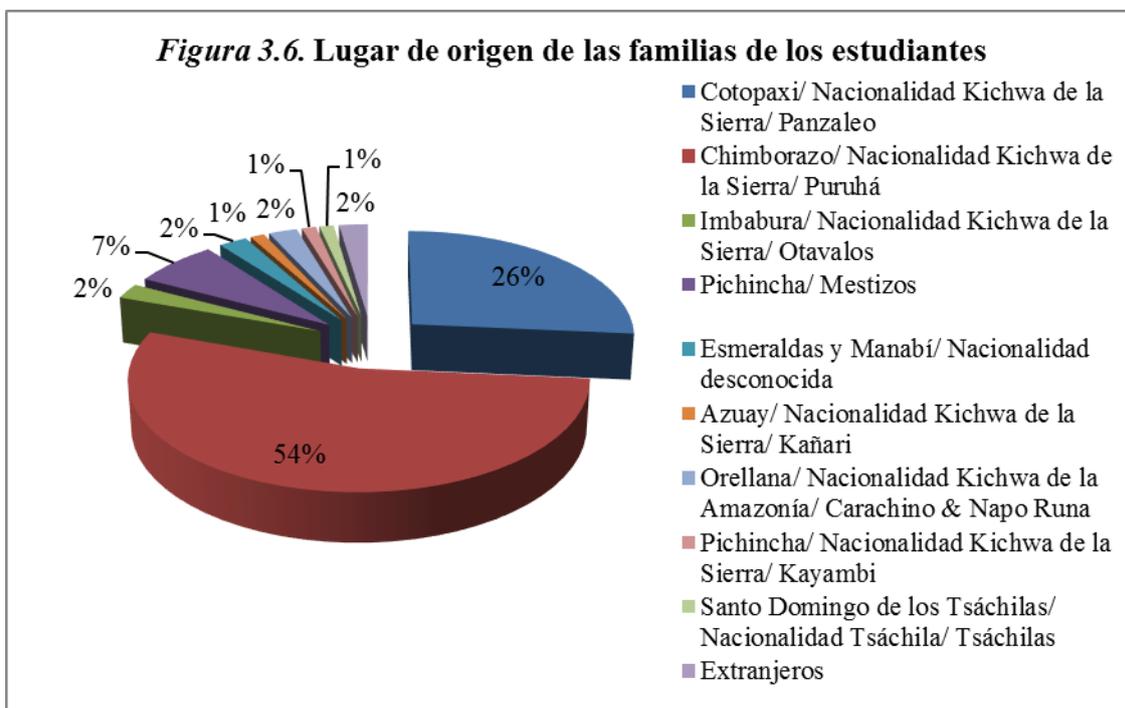
español y exista una tendencia a utilizarlo más que el kichwa. Por otro lado, es posible decir que los estudiantes han estado expuestos más a la vida citadina en donde el kichwa tiene menor prestigio que la vida en la comunidad en donde se revisan aspectos culturales y uso de lengua. Esto tiene como resultado una influencia negativa en su autoestima lingüística desde temprana edad. Estos datos reflejan la realidad de migración apabullante rural-urbana y sus consecuencias.



En la figura 3.4 (ver tabla II.1.4. en Anexos), se pudo ver las edades en las que los estudiantes comenzaron a utilizar el español. El 69% de los estudiantes ha utilizado el español desde los cero hasta los tres años, el 21% lo ha hecho desde los cuatro hasta los siete años y el 8% lo ha hecho desde los ocho hasta los doce años. Se encontró que el 2% de los encuestados dio una respuesta incoherente que se determinó como inválida ya que las edades de aprendizaje del español no encajaban con su edad o los espacios estaban vacíos. Al tomar en cuenta la edad en la que han comenzado a hablar el español y su edad actual, se pudo establecer el tiempo que los estudiantes han hablado en español. La figura 3.5 (ver tabla II.1.5. en Anexos) muestra que el 3% ha hablado español de 1 a 3 años, el 6% de 4 a 6 años, el 34% de 7 a 9 años, el 34% de 10 a 12 años, el 16% de 13 a 15 años, y el 2% de 16 a 18 años. Se encontró un aumento de 1 a 2% de respuestas inválidas, ya que la diferencia entre la edad y el tiempo que han hablado español dio como resultado un número negativo.

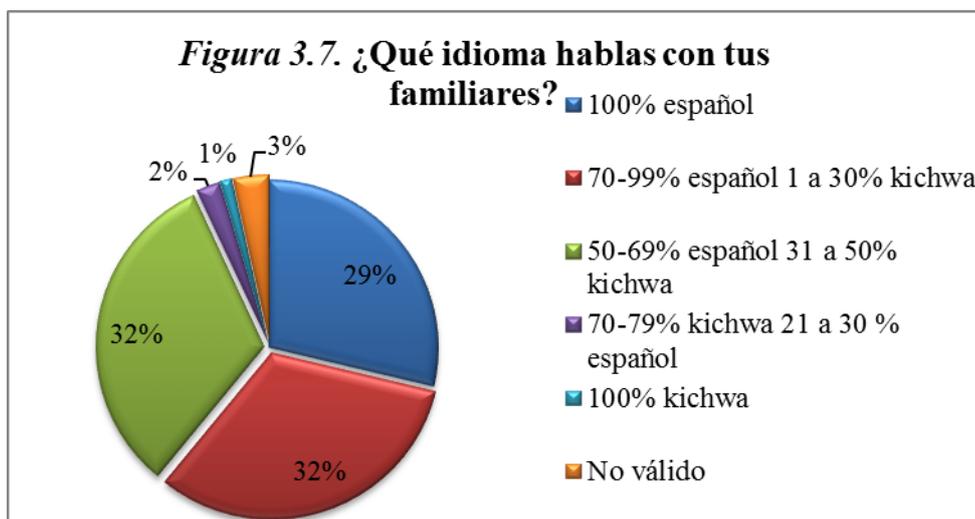
En lo que tiene que ver con la edad en la que los estudiantes han utilizado el español, se pudo ver claramente que 69% de ellos comenzó a utilizar el español desde los cero años hasta los cuatro años. Esto se pudo comparar con los datos encontrados en la figura 3.5 en la que se demostró que el 68% de los estudiantes han utilizado el español de 7 a 12 años. Esto puede indicar que ellos han estado más expuestos al español que al kichwa,

pues el 58% ha vivido en Quito desde temprana edad, como demuestran las Figura 3.2 y 3.3. Esto también se debe al hecho de que el kichwa no es utilizado dentro de la ciudad en la mayoría de los contextos en los que se desenvuelven en el día a día. Esto hace que su bilingüismo no sea equilibrado, pues los estudiantes no han tenido la misma cantidad de input en las dos lenguas y que no hay muchos lugares donde puedan hacerlo dentro de la ciudad. Por otro lado, esto demuestra la existencia de la alta presión cultural en la ciudad que hace que los estudiantes utilicen en su mayoría el español por su alto prestigio. Aunque no se hicieron exámenes para establecer los niveles de bilingüismo individual, se puede decir que existe una diglosia grupal e individual con bilingüismo, aunque condicionado e inexistente. Son semihablantes de la lengua y tienen dificultades de aprendizaje tanto en español como kichwa.



En la Figura 3.6. (ver tablas II.1.6. y II.1.7. en Anexos), se pudo ver el lugar de origen de la familia de los estudiantes. Se encontró que el 85% de las familias de los estudiantes viene de la nacionalidad Kichwa de la Sierra, el 2 % de la nacionalidad Kichwa de la Amazonía, 2% son extranjeros y 10% vienen de otras nacionalidades que no hablan kichwa (mestizos y nacionalidades desconocidas). La lista completa se puede encontrar en los Anexos en la Tabla 3.1. El 95% de los estudiantes viene de la Sierra. Existen dos pueblos étnicos que son los predominantes en el colegio: el Puruhá de Chimborazo y el Panzaleo de Cotopaxi.

Al conocer el origen de los estudiantes fue posible considerar aspectos culturales de la cultura andina para analizarlo dentro de su comportamiento bilingüe y su forma de pensar. Se encontró que la mayoría de los pueblos de habla kichwa de la familia de los estudiantes están en contacto con el español constantemente, lo que afecta su preferencia por el español y la tendencia a usarlo por más tiempo como lo demuestra la figura 3.5. El hecho de que se encuentren en zonas urbanas demuestra una tendencia a pensar y tener concepciones de manejo de espacio y tiempo como lo hacen en el campo con mayor influencia de la cultura andina.

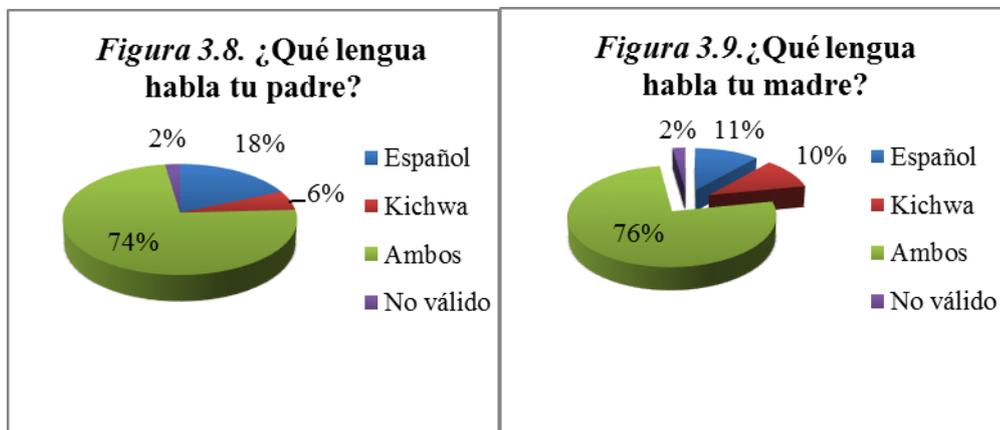


En la figura 3.7 (ver tabla II.1.8. en Anexos), se pudo ver el idioma que los estudiantes utilizan para hablar con sus familiares (abuelos, tíos, primos, sobrinos, padres y hermanos). En los resultados se encontró que el 29% de los estudiantes solo habla en español, el 32% habla del 70 al 99% español, el 32% habla del 50 al 69% español, el 2% habla 70 al 79% kichwa y el 1% solo habla kichwa. Se encontró que el 3% de los encuestados dio una respuesta incoherente que se determinó como inválida ya que los números no tenían sentido, se encontraron dibujos o los espacios estaban vacíos.

Se encontraron razones que tratan la prevalencia del español, su falta de fluidez del kichwa, las realidades de uso del kichwa (bajo o equitativo) y casos de distintos orígenes culturales (ver tabla II.1.9. en Anexos). Se mencionarán las más frecuentes de cada división porcentual. Solo hablan en español porque su familia no usa mucho el kichwa, porque su familia prefiere el español, y porque no tienen fluidez en el kichwa: " *Porque cuando viene mis familiares me hablan en kichwa y yo le digo no entiendo y me habla en Español (sic)*". Usan 90% español por la preferencia por el español y la falta de fluidez en

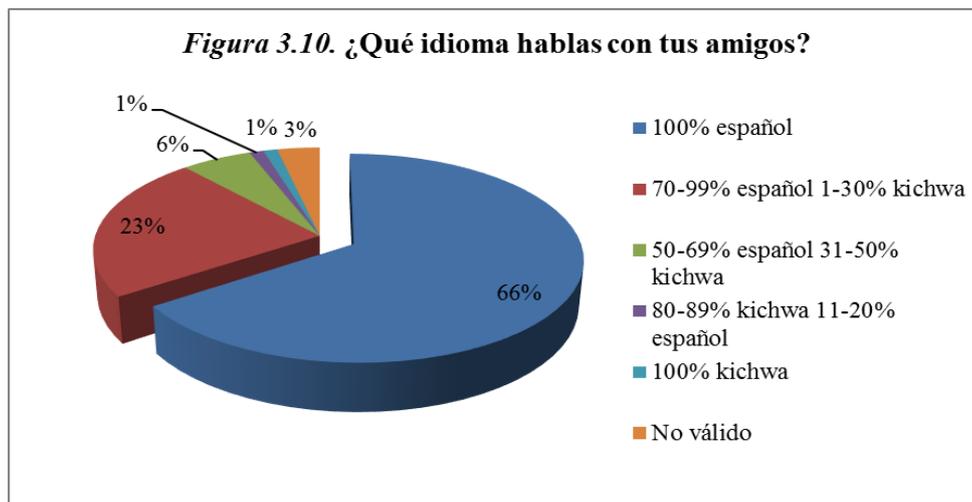
el kichwa. Usan 80 % español porque tienen más cercanía e interacción con familiares que hablan español pues son jóvenes como ellos: “*Mis familias hablan en kichwa y mis primos hablan en español.* (sic)” y porque la familia rechaza el kichwa. Usan 70% español por la preferencia por el español. Usan 60% español por el uso de ambas lenguas, la falta de fluidez en el kichwa y la dificultad del kichwa. Usan 50% español por el uso de las dos lenguas y el poco uso del kichwa. Usan 20% español por el poco uso del kichwa. Solo hablan en kichwa por la preferencia del kichwa.

Al conocer qué idioma hablan los estudiantes con sus familiares, fue posible ver el uso del español y el kichwa y los factores que se consideran al hacerlo. Ellos consideran a la edad de los hablantes como un factor para la elección o rechazo hacia el kichwa; la competencia alta que ambos tienen en el español y la falta de competencia del kichwa; y las consideraciones y percepciones negativas o positivas de la lengua. Se puede ver que dentro de la familia se prefiere hablar en español, pero sí se utiliza el kichwa. Esta elección de la lengua también se debe a lo que los estudiantes llaman *dificultad de la lengua*. Dado que en su mayoría los estudiantes tienen más contacto con el español como lo demuestran las figuras 3.2 y 3.3, el kichwa es visto como una lengua más complicada que el español.



En las figuras 3.8 y 3.9 (ver tabla II.1.10. y tabla II.1.11 en Anexos), se pudo ver la relación de uso de las lenguas que hablan los padres y madres. En lo referente a los padres, se pudo ver que el 74% hablan tanto español como kichwa, el 18% habla español y el 6% habla kichwa. En lo referente a las madres, se pudo ver que el 76% hablan tanto español como kichwa, el 11% habla español y el 10% habla kichwa. Se encontró que el 2% de los encuestados dio una respuesta incoherente que se determinó como inválida ya que los espacios estaban vacíos.

El uso de la lengua por parte de los padres presenta una clara idea de la interacción más íntima y más cercana que los estudiantes han tenido con el uso tanto del kichwa como del español. Se pudo ver que la gran mayoría de los padres y madres es bilingüe y que un bajo porcentaje es monolingüe. Estos datos se pudieron comparar y relacionar con los datos encontrados en la figura 3.7. Se estableció por qué existe un uso casi equitativo de ambas lenguas en el que existe una clara preferencia por el español, y se debe a que la competencia del idioma de los padres y madres en su mayoría es casi equitativa, pero la realidad diglósica hace que haya una preferencia por prestigio por usar el español.

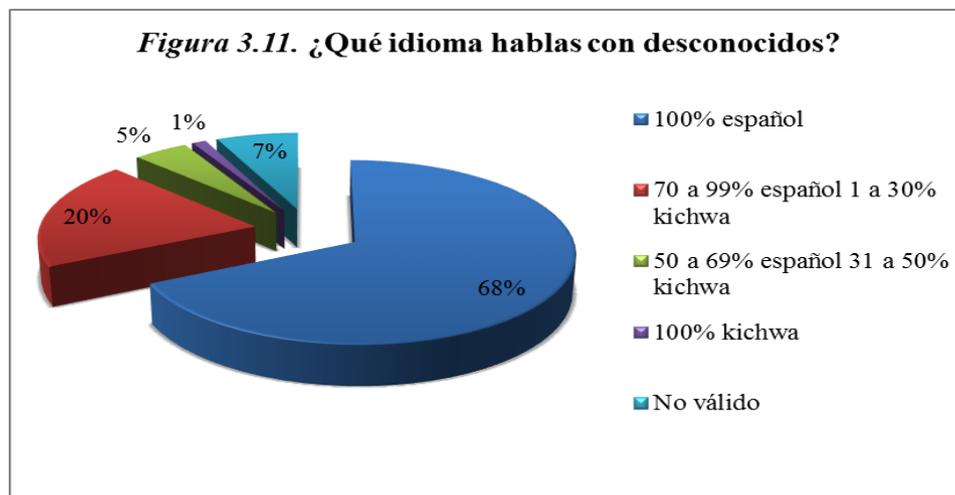


En la figura 3.10 (ver tabla II.1.12. en Anexos), se pudo ver el idioma que los estudiantes utilizan para hablar con sus familiares. De acuerdo con estos datos, el 66% de los estudiantes solo habla en español, el 23% habla del 70 al 99% español, el 6% habla del 50 al 69% español, el 1% habla 80% kichwa y el 1% solo habla kichwa. Se encontró que el 3% de los encuestados dio una respuesta incoherente que se determinó como inválida ya que los números no tenían sentido, se encontraron dibujos o los espacios estaban vacíos.

Se encontraron razones que tratan la prevalencia del español, su falta de fluidez del kichwa, las realidades de uso del kichwa (bajo o equitativo) y casos de distintos orígenes culturales al igual con los familiares, pero con ciertas distinciones (ver tabla II.1.13. en Anexos). Se mencionarán las más frecuentes de cada categoría. Solo hablan en español o lo usan en un 90% porque sus amigos no hablan kichwa "*Porque mis amigos ya son enseñados a hablar el español (sic)*" "*Porque mis amigos no pueden hablar kichwa (sic)*", porque prefieren el español y porque tienen la costumbre de usar el español. Usan 80 % español porque no conocen mucho el kichwa. Usan 70% español por la preferencia por el

español y la costumbre de usarlo. Usan 60% español por la preferencia por el español. Usan 50% español por el uso equitativo de las dos lenguas. Solo hablan en kichwa por la preferencia del kichwa.

Al conocer qué idioma hablan los estudiantes con sus amigos, fue posible ver el uso del español y el kichwa y los factores que se consideran al hacerlo. Es necesario mencionar que no se hizo una distinción entre amigos que hablan español y los que hablan kichwa, aunque se pudo ver que en su mayoría hablaban español y no kichwa. Ellos consideran la edad de los interlocutores como un factor para la elección o rechazo hacia el kichwa, la competencia alta que ambos tienen en el español y la falta de competencia del kichwa, las consideraciones y percepciones negativas o positivas de la lengua y el lugar en donde se da lugar la interacción. Se pudo ver que con los amigos existe una clara preferencia por hablar en español, la cual puede reflejar los bajos niveles de bilingüismo de las personas con las que interactúan. Ya que la mayoría de sus amigos no conocen el kichwa, los estudiantes utilizan el español la mayoría del tiempo. Esto también está ligado al hecho de que la mayoría de los estudiantes están acostumbrados a usar el español como lo demuestra la figura 3.4. Esto define la realidad quiteña en la que hay una diglosia de adscripción con bilingüismo colectivo por parte de la comunidad kichwa hablante.



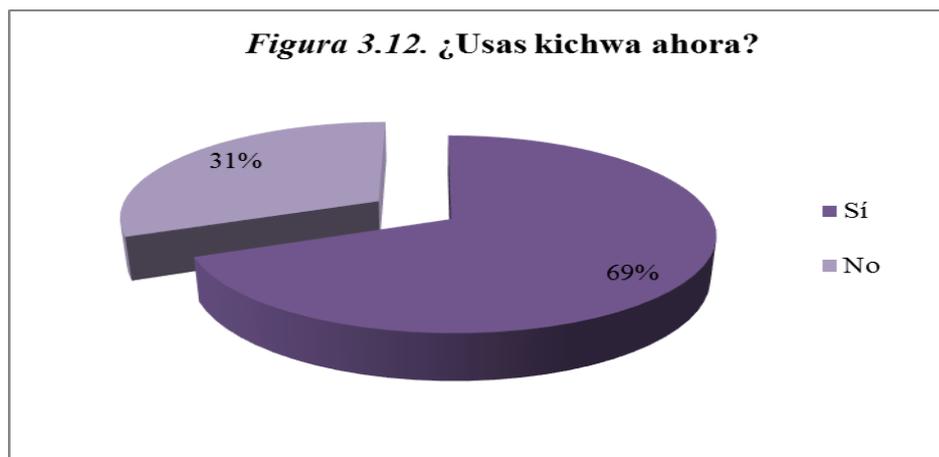
La figura 3.11<sup>6</sup> (ver tabla II.1.14. en Anexos), muestra el idioma que los estudiantes utilizan para hablar con desconocidos. El 68% de los estudiantes solo habla en español, el 20% habla del 70 al 99% español, el 5% habla del 50 al 69% español y el 1% solo habla

<sup>6</sup> En la Figura 3.9 y en las explicaciones, se ha decidido simplificar los números poniendo la lengua que tiene el porcentaje más alto. El valor restante para llegar a cumplir el 100% corresponde a la otra.

kichwa. Se encontró que el 3% de los encuestados dio una respuesta incoherente que se determinó como inválida ya que los números no tenían sentido y sumaban más de 100, se encontraron dibujos o los espacios estaban vacíos.

Se encontraron razones que tratan la prevalencia del español, su falta de fluidez del kichwa, y las realidades de uso del kichwa (por contexto) (ver tabla II.1.15. en Anexos). Se mencionarán las más frecuentes de cada categoría. Solo hablan en español o lo usan el 90%, 80% y 70% del tiempo por preferir al español al ser una lengua de mayor prestigio "*Por qué los desconocidos hablan solo español y por eso me toca hablar español (sic)*", desuso y falta de conocimiento del kichwa "*Por qué los desconocidos no saben el idioma kichwa y entonces para que me entiendan tengo que hablar español (sic)*", y por costumbre de usar el español. Usan 60% español por el desuso y falta de conocimiento del Kichwa, y preferencia por el español al ser una lengua de mayor prestigio. Usan 50% español por usar las dos lenguas para ayudar a otros a comunicarse y por tener contacto con dos contextos distintos. Solo hablan en kichwa por la preferencia del kichwa.

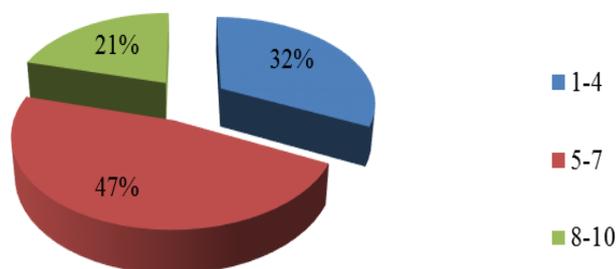
Al conocer qué idioma hablan los estudiantes con desconocidos, fue posible ver el uso del español y el kichwa y los factores que se consideran al hacerlo. Ellos consideran la competencia alta que ambos tienen en el español y la falta de competencia del kichwa, las consideraciones y percepciones negativas o positivas de la lengua, y el lugar en donde se da lugar la interacción. Es importante aclarar que no se hace una diferencia entre hablantes de kichwa y español en las personas con las que hablan. Se pudo ver que con desconocidos existe una clara preferencia por hablar en español, la cual refleja los bajos niveles de bilingüismo de las personas con las que interactúan. Ya que la mayoría de las personas con las que hablan no saben kichwa, los estudiantes utilizan el español la mayoría del tiempo. Esto también está ligado al hecho de que la mayoría de los estudiantes está acostumbrada a usar el español como lo demuestra la figura 3.2, y a la percepción estigmatizada que tiene el kichwa en la sociedad quiteña. Esto demuestra y afirma la existencia de una realidad diglósica en la ciudad.



En lo relevante al uso del kichwa de los estudiantes, en la figura 3.12 (ver tabla II.1.16. en Anexos), se pudo ver que el 69% de los estudiantes dicen que sí utiliza la lengua y que el 31% no lo hace. Se encontró razones relacionadas a los contextos (familia, colegio, comunidad, etc.), percepciones, necesidades y deseos (ver tabla II.1.17. y tabla II.1.18. en Anexos). Entre las razones más frecuentes para usar el kichwa están: el hecho de que les gusta hablar la lengua "*hablar kichwa es lo más maravilloso (sic)*", que la familia habla la lengua, que ellos hablan en kichwa con su familia y que son indígenas "*si el idioma kichwa es un idioma que nos ase respetar nuestro cultura y el idioma kichwa es para conversar con nuestra familia (sic)*". Entre las razones más frecuentes de no usar el kichwa están el hecho de que no pueden hablar la lengua y que no les gusta.

En el acto de selección de la lengua se pudo ver claramente las razones detrás de la elección del kichwa. La concepción de orgullo cultural de la comunidad, el hecho de que la lengua sea oficial, la enseñanza de la lengua en la escuela, y el hecho de que los padres utilicen la lengua, hacen que 69% de los estudiantes se sienta motivado a hablar la lengua kichwa como se muestra en la figura 3.6. Se observó que el kichwa es utilizado tanto con familiares como con amigos, aunque existe una marcada preferencia por el uso del español, como se pudo ver en las figuras 3.7 y 3.10, resultando en una diglosia con bilingüismo tanto individual como grupal.

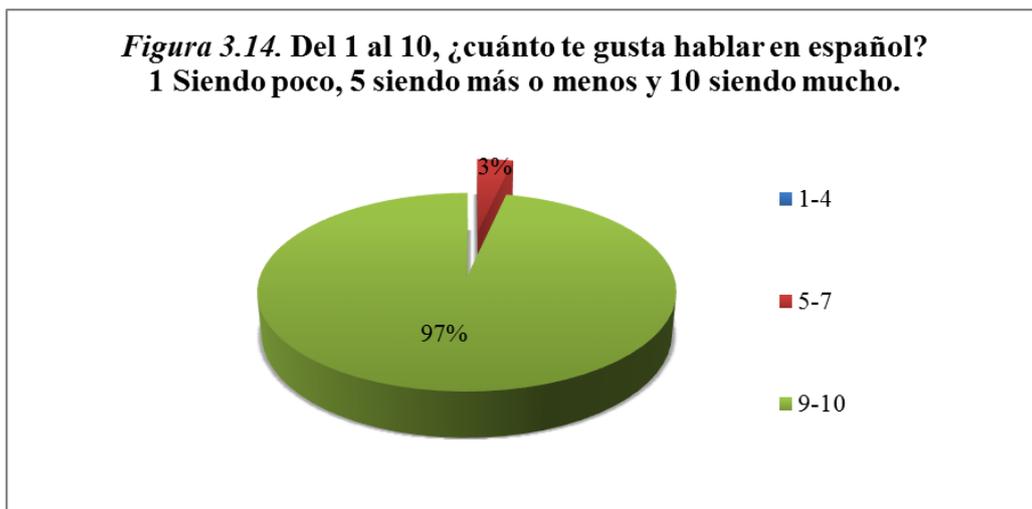
**Figura 3.13. Del 1 al 10, ¿cuánto te gusta hablar en kichwa?  
1 siendo poco, 5 siendo más o menos y 10 siendo mucho.**



Es necesario mencionar que las escalas de opinión de las figuras 3.11 y 3.12 son demasiado subjetivas, pero dado que el constructo *autoestima lingüística* es subjetivo por naturaleza, esta fue la única manera en la que se pudo encontrar un grado de exactitud y precisión. En la figura 3.13 (ver tabla II.1.19. en Anexos) se pudo ver la escala de la percepción que los estudiantes tienen del kichwa. Se ha dividido esta escala en tres niveles: “me gusta poco”, que va del 1 al 4 e incluye al 32% de los estudiantes; “me gusta más o menos”, que va del 5 al 7 e incluye al 47% de los estudiantes; y “me gusta mucho”, que va del 8 al 10 e incluye al 20% de los estudiantes. Para estas respuestas se encontraron razones relacionadas con la enseñanza, la realidad en la ciudad y la familia, realidades de uso y consideraciones de importancia (ver tabla II.1.20. en Anexos). Las razones más frecuentes por las que les gusta poco el kichwa son por falta de fluidez, por desagrado de la lengua, y por falta de conocimiento de la lengua. Las razones más frecuentes por las que les gusta más o menos el kichwa son por tener poca fluidez, por la preferencia por el español, y por la facilidad de hablar y entender a los hablantes que les rodean. Las razones más frecuentes por las que les gusta mucho el kichwa son el orgullo cultural, el agrado de la lengua y la necesidad de comunicarse con otros hablantes de la lengua.

En lo referente a la opinión que los estudiantes tienen del kichwa o su autoestima lingüística, se pudo ver que hay una clara división entre el 47% de los estudiantes a los que les gusta más o menos el kichwa, al 34% que no les gusta, y al 21% que les gusta mucho. Estos resultados reflejan el hecho de que, aunque el kichwa sea utilizado por la mayoría de los estudiantes como se puede ver en el gráfico, los estudiantes no sienten mucho agrado al hacerlo. Esto tiene mucho que ver con el contacto que los estudiantes han tenido con la

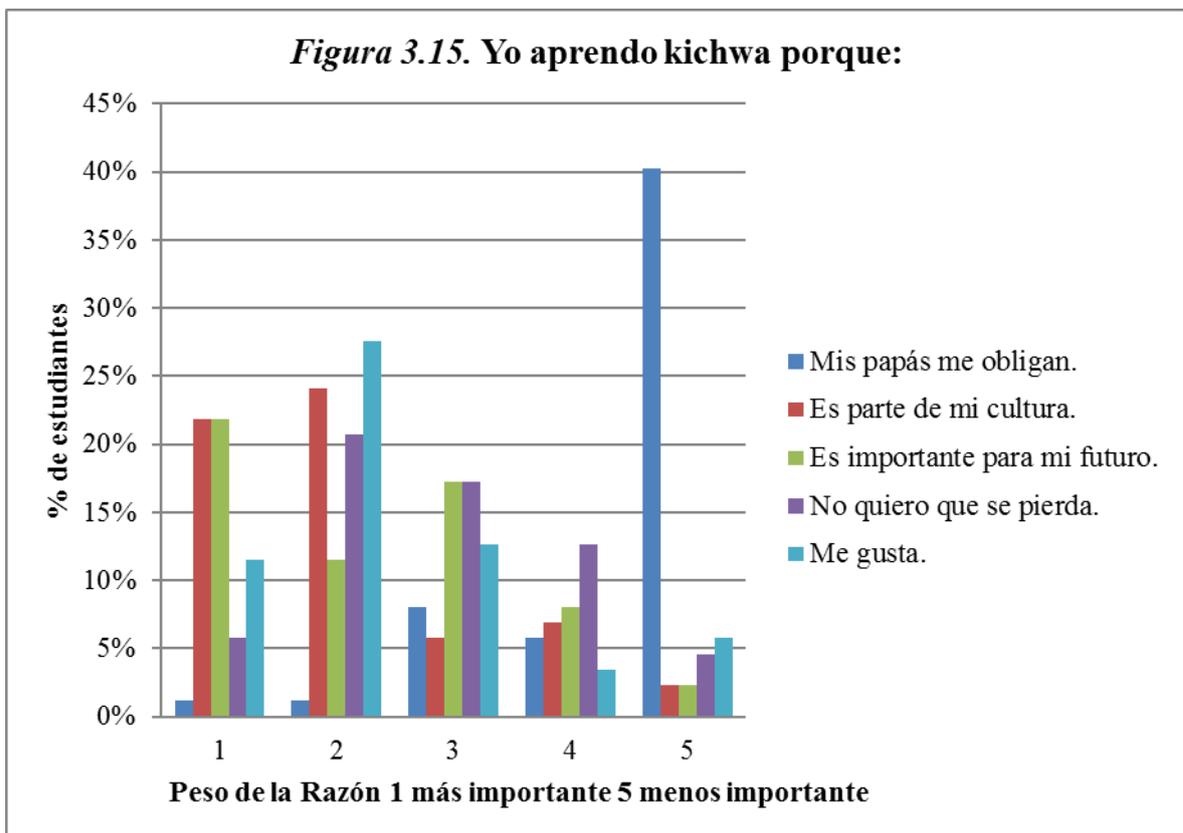
lengua desde temprana edad como se demuestra en el gráfico anterior. Por otro lado, esto puede tener relación con el hecho de que la mayoría de los estudiantes son preadolescentes y adolescentes y, como se demuestra en el gráfico 3.1., se aferran a los prestigios establecidos por la sociedad. Estas consideraciones de prestigio hacen que existan dificultades en la prevalencia de la lengua kichwa dentro de la ciudad.



En la figura 3.14 (ver tabla II.1.21. en Anexos), se pudo ver la escala de la percepción que los estudiantes tienen del español. Se ha dividido esta escala en tres niveles: “me gusta poco”, que va del 1 al 4 e incluye al 0% de los estudiantes, “me gusta más o menos”, que va del 5 al 7 e incluye al 3% de los estudiantes, y “me gusta mucho”, que va del 8 al 10 e incluye un 97% de los estudiantes. Dentro de las razones más frecuentes por las que les gusta mucho el español (ver tabla II.1.22 en Anexos) están: porque les gusta, porque tienen fluidez al hablar en español, porque aprendieron español desde pequeños, porque el español es más fácil de utilizar que el kichwa, porque necesitan comunicarse con otros en el sitio en el que viven, y porque el kichwa no se usa en Quito. Una de las respuestas decía “*Puedo hablar en español sin que nadie me diga nada (sic)*”. Por otro lado, para aquellos que les gusta más o menos usar el español se encontraron dos razones: porque les enseñan tanto el español como el kichwa, y porque los hablantes consideran que no tienen un buen nivel en ninguna de las dos lenguas.

En lo referente a la opinión que los estudiantes tienen del español, se encontró un patrón. Se pudo ver que el 93% tiene una clara preferencia hacia el español. Una clara mayoría de los estudiantes afirman que les gusta mucho hablar en español, y a una pequeña minoría de estudiantes les gusta más o menos usar la lengua. Esto tiene mucho que ver con

el contacto que los estudiantes han tenido la lengua desde que son pequeños como se demuestra en la Figura 3.2. Esto se pudo contrastar con la Figura 3.4 que demuestra que el kichwa es mucho menos apreciado que el español, y se muestra claramente el prestigio social de la lengua española en la ciudad de Quito. Esto tiene directa relación con la realidad diglósica que se vive en la ciudad.

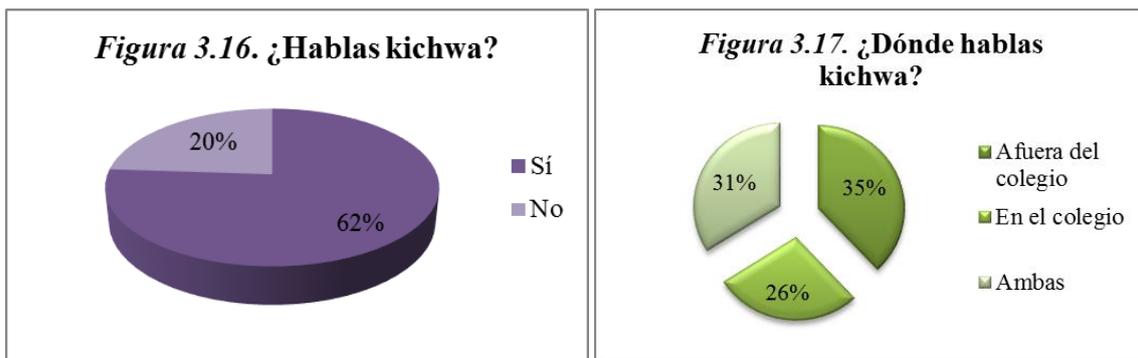


La figura 3.15 (ver tabla II.1.23. en Anexos) nos muestra las razones por las cuales los niños y jóvenes estudian kichwa en la escuela y el peso que cada razón tiene para los ellos. Se debe recalcar que los datos presentados en este cuadro representan 66% de las encuestas llenadas ya que no se pudo analizar el porcentaje restante por la presencia de respuestas incompletas o que no concordaban con los requerimientos de la pregunta. En la figura 3.15 se pudo ver que la respuesta que tiene menor importancia y aplicación para realidad de los estudiantes es la de *mis papás me obligan*, ya que un 44% de estudiantes la ponen en último lugar. Se pudo ver que las respuestas *es parte de mi cultura* y *es importante para mi futuro* son las más importantes. *Es parte de mi cultura* para el 22% está en primer lugar y para un 24% ocupa segundo lugar, y *es importante para mi futuro* el 22% de los estudiantes la ponen en primer lugar. También se pudo ver que las respuestas *no*

*quiero que se pierda* (con un 21%) y *me gusta* (con un 28%) son importantes para los estudiantes ya que ocupan un segundo lugar.

Viendo los resultados del peso de las razones por las que los estudiantes aprenden la lengua, se concluye que los estudiantes no son obligados por sus padres a estudiar la lengua kichwa sino el español, lo cual puede ser debido a la percepción negativa que tienen los padres de la lengua por su estigma social. Por otro lado, se pudo ver que la legalización de la lengua kichwa tiene un efecto positivo en la percepción de la lengua o la autoestima lingüística de los chicos. Esto se pudo ver en la importancia que se le da a las respuestas de que el kichwa es importante para su futuro, que es parte de su cultura, y que no quieren que se pierda. Esta valoración legal de la lengua ha hecho que los kichwa hablantes se sientan orgullosos de su lengua y cultura, pero no ha resuelto el problema de la autoestima lingüística y sus reflejos en su uso.

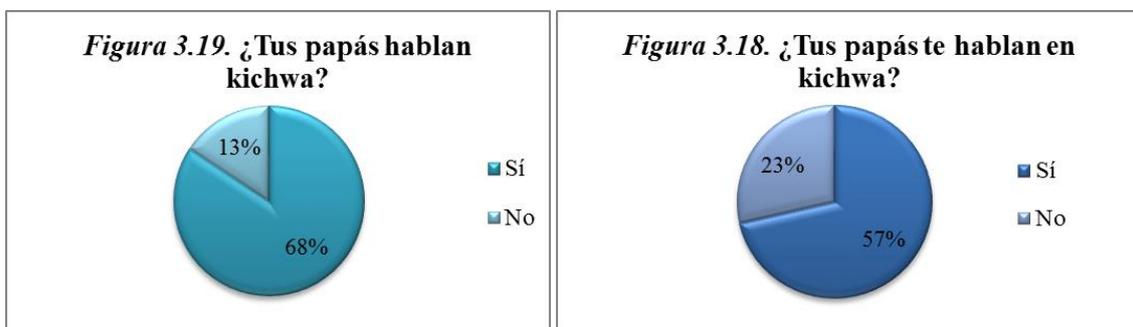
Luego de haber analizado los resultados, se presentan los resultados de las entrevistas con los estudiantes para ahondar algunas de las temáticas previamente revisadas y para abrir campo a otras. Se debe mencionar que las entrevistas solo pudieron ser aplicadas al 82% de los estudiantes. Los porcentajes presentados a continuación se aplican al 100% de los estudiantes ya que se hicieron los cálculos basados en un total de 87 estudiantes (ver tabla II.2.1. en Anexos).



En la figura 3.16 se pudo ver que el 62% de los estudiantes habla kichwa y el 20% no lo hace, lo cual se pudo relacionar con los datos encontrados en la figura 3.12. Con ello, se corroboró que más del 60% de estudiantes hablan el kichwa y lo utilizan ahora. En la figura 3.17 se pudo ver que el kichwa es utilizado afuera del colegio por un 35% de los estudiantes, en el colegio por un 26% y en ambos por un 31%. Se encontró que los

estudiantes utilizan el kichwa para hablar con sus familiares (tíos, abuelos, hermanos, padres y primos, aunque la gran mayoría solo lo habla con sus padres), amigos y vecinos.

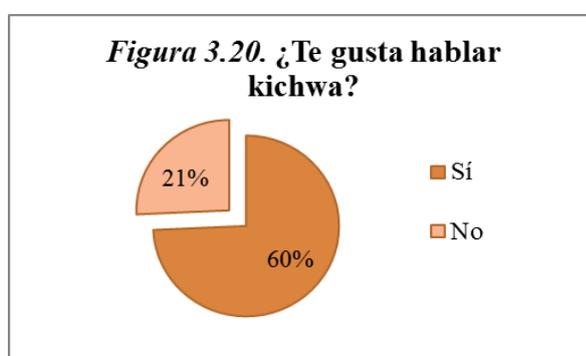
Los resultados encontrados demostraron que el kichwa es utilizado más afuera de la escuela que dentro de la misma. Esto se pudo ver en el uso del kichwa con su familia y amigos en las figuras 3.7 y 3.10, pero cabe recalcar que los estudiantes tienen una preferencia hacia el español. Con desconocidos se pudo ver una tendencia de completo desuso del kichwa como lo señala la figura 3.11. Esta preferencia es preocupante ya que la escuela debería ser el lugar en donde los estudiantes se sientan seguros de usar la lengua. Claro que debe tomarse en cuenta que los niveles de cercanía con la familia suelen ser más altos que los niveles de cercanía con los amigos y desconocidos, aunque no en todos los casos se aplica. Estos factores de selección de lengua, añadidos al estigma social del kichwa hacen que la lengua, aunque sea hablada por los estudiantes, no sea utilizada en altos porcentajes por los mismos y que se establezcan lugares y circunstancias específicas en las que esto sea posible. Esto define la realidad diglósica de adscripción con bilingüismo colectivo por parte de la comunidad kichwa hablante en la ciudad de Quito.



La figura 3.18 nos mostró que un 68% de los padres de los estudiantes sí hablan kichwa y el 13% no lo hace. Esto corroboró lo que las figuras 3.8 y 3.9 nos indican que la mayoría de padres y madres hablan kichwa, pero añadió que el 76% son bilingües. La figura 3.19, por otro lado, nos dijo que el 57% de los padres les hablan en kichwa a los estudiantes, mientras que el 23% no lo hace.

Es necesario aclarar que existe una notable diferencia entre el hecho de que los padres puedan hablar kichwa y que lo hablen con sus hijos. Si los padres hablan kichwa no necesariamente interactúan con sus hijos en la lengua; usualmente hablan entre ellos en kichwa y en español con sus hijos. Con los datos presentados se pudo ver que el kichwa sí es utilizado por los padres y que existe interacción padres-hijos en la lengua kichwa, factor

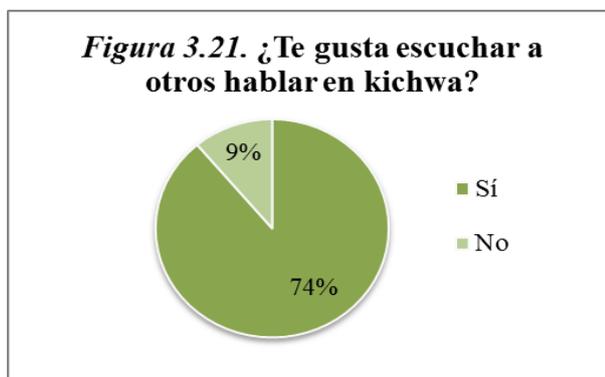
que no se esperaba encontrar dado el rechazo de los padres a la lengua. Estos datos corroboran lo encontrado en la figura 3.7 que dice que los estudiantes sí se comunican con su familia en kichwa, pero que prefieren usar el español. Se puede decir que los niveles de bilingüismo de los padres sí afectan a los niveles de adquisición de los hijos por la interacción que existe. Sin embargo, la realidad diglósica de la sociedad influye en las actitudes de los padres hacia la lengua como se puede ver en la figura 3.15, en la que se observa que los estudiantes no se sienten obligados por sus padres a estudiar la lengua kichwa. Eso refleja la realidad de diglosia de adscripción con bilingüismo colectivo o social.



En la figura 3.20, se pudo ver que al 60% de los estudiantes le gusta hablar kichwa, mientras que al 21% no le gusta. Entre las razones por las cuales no utilizan el kichwa se menciona que es un idioma muy difícil y desconocido para los estudiantes “*es muy difícil de hablar (sic)*”, que el kichwa es raro o feo “*No me gusta hablar en kichwa porque es medio raro (sic)*”, que tienen vergüenza de usarlo por las reacciones de las personas “*Me da vergüenza por el público. Murmuran cuando hablo en kichwa y me siento mal (sic)*.”, y que el kichwa no es de la ciudad y no hay la costumbre de hablarlo “*porque más hablo el español que el kichwa porque yo nací aquí y me acostumbré a hablar en español (sic)*”. Entre las razones por las que sí les gusta el kichwa se menciona que es un orgullo o una herencia familiar “*Porque mi abuelita me dejó esa herencia. (sic)*”, que se habla en los pueblos de donde vienen “*Solo hablo cuando voy a la tierra de mis papás (sic)*”, y porque no quieren que se pierda y les parece importante para su futuro “*Es bonito aprender y es bueno para el futuro (sic)*”.

Dentro de los datos de las apreciaciones que tienen sobre hablar en kichwa, se pudo corroborar que al 60% le gusta el kichwa como se ve en la figura 3.13, en la que se ven las diferencias en escala de cuánto les gusta hablarlo. Se pudo ver que hay realidades de

discriminación por el uso de la lengua que es consecuencia de la realidad diglósica que se vive dentro y fuera de la escuela, y de la falta de prestigio de la lengua. Se pudo notar que existen percepciones positivas de la lengua que se toma en consideración al momento de elegir la lengua que se va a utilizar.



En la figura 3.21, se pudieron ver las opiniones de los estudiantes al escuchar a otros hablar en kichwa. Se encontró que al 74% de los estudiantes sí les gusta y al 9% no. Se pudo encontrar una gama de reacciones sentimentales al momento de escuchar a otros hablar. Se pudo ver que se sentían motivados a aprender la lengua “*Me siento raro y curioso de saber que están diciendo (sic)*” “*Uno quiere aprender de ellos. (sic)*”, orgullosos y felices “*Bien porque somos personas indígenas y tenemos que hablar en kichwa (sic)*” “*Feliz porque en mi tierra hablan en kichwa y con mis abuelitos hablo (sic)*” “*Es parte de nuestra cultura. Así le hacemos sentir bien a la Pachamama. (sic)*”, indiferentes “*No siento nada. Es normal (sic)*”, y raros y frustrados “*Me siento un poco rara porque no puedo hablar (sic)*”.

Viendo estos resultados, se pudo ver que las reacciones al escuchar a otros hablar en kichwa son mayormente positivas. Existe una percepción o autoestima lingüística alta que se ve reflejada en las reacciones positivas de los estudiantes. Se pudo ver que es una motivación para aprender la lengua el escuchar a otros hablando e intentar responder. Se pudo ver cómo la primera y segunda facetas de la identidad se ven reflejadas de forma positiva en las concepciones de que los estudiantes tienen de la lengua al momento de escucharla. Aunque suene contradictorio con los datos encontrados previamente, aquí se muestra un caso en el que se puede trabajar con la autoestima lingüística de los estudiantes y su motivación para aprender la lengua. Este caso o visión micro de la realidad de los estudiantes, aunque significativo, es una situación en la que los estudiantes se sienten

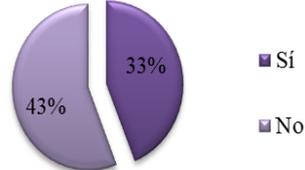
identificados con su lengua y cultura. Por ello, no se puede decir que genere cambios drásticos en su autoestima lingüística en una visión macro. Por otro lado, es importante decir que las respuestas contradictorias encontradas tanto en la encuesta como en las entrevistas se pueden deber a la posibilidad de que los participantes los hayan considerado como examen contestando con respuestas que pensaban que la entrevistadora esperaba encontrar.



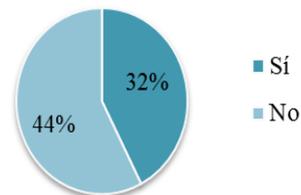
En la figura 3.22, se discutió si los estudiantes han visto a una persona que solo habla español llegar cuando hay un grupo de indígenas hablando en kichwa. El 63% de los estudiantes sí lo han presenciado, mientras que el 18% no lo ha hecho. Del 63% de ellos, 25% están dentro de las edades de 9 a 11 años y 14% entre las edades de 11 a 13 años. Se pudo ver que mientras más jóvenes son, más oportunidades tienen de ver estas realidades. Esto puede tener mucho que ver con el hecho de que cuando son más jóvenes pasan más tiempo con sus padres.

Al analizar la discriminación, se pudo hablar de varios temas que la rodean. Es necesario tomar en consideración que es un factor externo de contacto de lenguas, que es un factor determinante para la elección y preservación de la lengua, que está directamente ligada a las percepciones de prestigio de la lengua, y que puede como consecuencia llevar al uso de la aculturación como mecanismo de adaptación para evitar vivirla. Dentro de este estudio se pudieron encontrar datos que demuestran un cambio en la realidad que se vive en la ciudad de Quito, pero que no solucionan el problema de la discriminación y el efecto negativo que tiene en la autoestima lingüística de los estudiantes bilingües kichwa hablantes.

**Figura 3.23. ¿Has visto alguna reacción fea cuando una persona que solo habla español llega y les escucha hablando en kichwa a un grupo de indígenas hablando en kichwa?**



**Figura 3.24. ¿Has visto que una persona que solo habla español se burle o les insulten a un grupo de indígenas por hablar en kichwa?**



Dentro de los estudiantes que fueron entrevistados, fue posible ver las realidades con la que los estudiantes se han encontrado con respecto a la discriminación. En las figuras 3.23 y 3.24 se pudieron ver que los porcentajes son muy similares. En lo referente a si los estudiantes han visto alguna reacción desagradable cuando una persona que solo habla español llega y escucha a un grupo de indígenas hablando en kichwa, se pudo encontrar que el 33% de los estudiantes ha tenido contacto con esta realidad mientras que el 43% de ellos no lo ha tenido. Por otro lado, en lo referente a si los estudiantes han visto que una persona que solo habla español se burle o insulte a un grupo de indígenas por hablar en kichwa, se pudo encontrar que el 32% de los estudiantes ha tenido contacto con esta realidad mientras que el 44% de ellos no lo ha tenido.

En lo que trata de la discriminación que los estudiantes han presenciado, se pudo ver que los porcentajes de estudiantes que han visto reacciones “feas” o negativas y aquellos que han visto cómo otras personas se burlean o insultan a kichwa hablantes no son tan altos como esperaban. Se encontró que usualmente se utiliza una de las siguientes palabras “runa, indio, María, indígena”, las cuales tienen una connotación negativa y que van acompañados de una desvalorización de la lengua y de burlas y muecas. Por ejemplo, una estudiante comparte: “Me dicen María y se siente feo. Nos ofenden porque para ellos María es asquerosa, longas sucias, pijoosas. (sic)” Se encontró que la mayoría de los estudiantes que han vivido estas reacciones, se sienten identificados con aquellos que son discriminados. Por ejemplo, un estudiante dijo: “Me siento bien mal. Me duele porque esa es mi raza.” Por otro lado, una de las estudiantes comparte que existe discriminación entre los estudiantes por el uso del kichwa. Esto se debe a la diglosia de adscripción que existe en la ciudad.

Finalmente, se presentan los datos relevantes encontrados en las observaciones. Los estudiantes utilizaron un 90% a 70% del tiempo el español y el restante el kichwa. Se pudo ver que se utilizan palabras como “*kushki*” “*mashi*” y palabras de saludos para comunicarse con profesores y compañeros. Existe una falta de motivación por parte de los estudiantes dentro de las clases de kichwa. Esto se denota en la actitud que tienen y la falta de deseo de usar la lengua dentro de la clase (se notan actitudes de rechazo, miedo e inseguridad al momento de utilizar la lengua). Además, se pudo observar que los estudiantes tienen altos niveles de agresividad (peleas e insultos) y que existe discriminación entre ellos por el uso la lengua.

Para cerrar el análisis de los estudiantes, es importante mencionar que el hallazgo de datos contradictorios refleja la realidad que se quiere describir. La contradicción entre las percepciones de la lengua y su uso demuestra que estos hablantes son semi hablantes de la lengua kichwa que tienden a escuchar más que interactuar con otros, y que existe una insuficiencia de lengua tanto en español como en kichwa. Esto también se ve reflejado en lo que piensan cuando escuchan a otros hablar. Los datos contradictorios relacionados al discurso u opinión de la lengua en comparación con las percepciones y uso reflejan la realidad de contradicción interna. Esta contradicción mental y psicológica se manifiesta en un discurso que dice estar a favor de la lengua cuando la realidad señala que el uso y percepción son negativos y bajos, ya que la lengua sigue siendo estigmatizada. Los datos que tratan de discriminación demuestran que existen casos internos mas no externos.

### **3.2. Análisis de datos de los docentes**

Dentro de estos, se incluyen los resultados encontrados en las observaciones y en las entrevistas que se hicieron. Es importante recordar que los cursos de octavo, noveno y décimo comparten profesores. Se dan clases de Matemáticas, Ciencias Naturales y Lengua, Estudios Sociales, Kichwa e inglés. En el séptimo grado solo tienen un profesor para todas las materias excepto inglés. Ellos reciben clases de Matemáticas, Ciencias Naturales y Lengua, Estudios Sociales e Inglés. La profesora de inglés enseña a los cuatro grados. Primero, se presentan los resultados de las observaciones.

En las observaciones, se pudo ver que los docentes no utilizan mucho el kichwa dentro de las clases exceptuando la clase de kichwa. Se pudo ver que los docentes utilizan

palabras de saludos o vocabulario que esté relacionado a las temáticas de sus clases cuando estas revisan aspectos culturales del kichwa. Se pudo encontrar casos de discriminación y falta de consideraciones culturales, y formas de pensar que se ven influenciadas por las realidades vividas por los estudiantes que previamente vivían en el campo. Un claro ejemplo de esto fue una instancia en la que una de las profesoras se burló de sus estudiantes por no poder utilizar un mapa. Se pudo ver que el kichwa es utilizado por los docentes en momentos específicos como los *raymis* y otras actividades extra curriculares. Se pudo ver que los docentes tienen una percepción estigmatizada de la lengua, razón por la cual no la utilizan y escogen adaptarse a la forma de vestir, comportarse y pensar que la ciudad les exige.

Los datos de las observaciones ayudan a ver las realidades de la escuela desde la perspectiva de los docentes. Se pudo ver la realidad diglósica que se vive dentro de la escuela. Los factores de selección de la lengua se ponen en juego al ver que los docentes determinan las situaciones y circunstancias en las que la lengua puede ser utilizada, el nivel de competencia de los estudiantes por lo que se utilizan frases específicas y sencillas, y las consideraciones o percepciones que los estudiantes tienen de la lengua para poder determinar si es adecuado usar el kichwa o no. Se pudo ver que la realidad de la lengua hegemónica es estigmatizada y marca las concepciones de identidad sociocultural y autoestima lingüística de los docentes, lo cual finalmente influye sobre la identidad y autoestima lingüística de los estudiantes. Se pudo ver claramente el Modelo de Aculturación aplicado tanto a estudiantes como a docentes.

En las entrevistas se pudieron encontrar los siguientes resultados. El profesor de séptimo nivel sabe kichwa y viene de una comunidad en la que se habla kichwa. Por otro lado, los profesores de octavo, noveno y décimo tienen distintas realidades en lo que se refiere a la lengua kichwa: el profesor de Matemáticas es de la comunidad de Otavalo, pero no habla kichwa; la profesora de inglés viene de Imbabura y sabe y habla kichwa; la profesora de Estudios Sociales viene de Riobamba y sabe kichwa pero no lo habla mucho; la profesora de Ciencias Naturales y Lengua viene de una comunidad donde no se habla kichwa pero sigue un curso de kichwa fuera de la escuela; y el profesor de Kichwa viene de Riobamba de una comunidad en donde se habla kichwa.

En cuanto a las opiniones de los profesores sobre la inclusión del kichwa en la malla curricular, se pudo ver una variedad de perspectivas. La mayoría está de acuerdo con

que es un factor positivo para los estudiantes, pero piensan que el kichwa no tiene una utilidad para el futuro de los estudiantes. Los profesores piensan que el kichwa no está alineado con los cambios tecnológicos ni con materias o temas que puedan ser vistos en las universidades ni en los trabajos. Piensan que es más importante saber inglés que kichwa.

En el uso de la lengua dentro de la clase, la mayoría de los profesores no utiliza el kichwa. Algunos hacen excepciones al usar términos específicos que van alineados con lo que se presenta en algunas clases que revisan temas culturales o históricos que tienen que ver con la cultura kichwa. Otros incluyen vocabulario básico que se pueda relacionar con la temática de la clase como partes del cuerpo, historias culturales o leyendas. Otros utilizan el kichwa para contar anécdotas y resaltar su importancia. Un caso muy interesante, es el caso de la profesora de inglés que utiliza el kichwa en su clase y promueve a que los estudiantes tengan un bilingüismo equilibrado. Los estudiantes en dicha clase hacen preguntas en kichwa mientras que la profesora responde en inglés o viceversa. Dicha interacción es vista de forma positiva por parte de los estudiantes.

En lo que tiene que ver con las actividades o las formas en las que los docentes motivan a los estudiantes a utilizar el kichwa, se pudo ver que 6 de 7 docentes promueven el uso del kichwa fuera de la clase mas no dentro de la misma. La mayoría utiliza frases sencillas como saludos, números y lugares específicos como baño, casa, mamá, etc. 6 de 7 profesores motivan a que los estudiantes conversen en kichwa al utilizar dichos términos y frases. Además, los profesores motivan a los estudiantes contándoles historias, anécdotas que recalcan la importancia de la cultura y la lengua. Una forma interesante de motivar a los estudiantes a utilizar la lengua es aquella utilizada por la profesora de inglés. Ella utiliza la técnica de llamar la atención de los estudiantes por medio del recuento de hechos culturales de relevancia, haciéndoles entender los términos que utilizan los mestizos para burlarse de ellos como “*indígena*” o “*indio*” y diciendo que hablar, vestir y comportarse como indígenas les abre las puertas del mundo: “*Se les abren las puertas por ser de donde son; solo con estar vestidos ya llaman la atención de buena manera (sic)*”.

En lo que se refiere a la discriminación, 5 de 7 docentes piensan que ya no existen casos de discriminación fuera de la escuela, sino dentro de ella. Esto corrobora la visión que los estudiantes tienen de la discriminación. Los docentes comparten que fuera de la escuela existe una mayor apertura a aquellas personas que hablan kichwa, aunque aún se pueden encontrar casos de burlas e insultos. Por otro lado, comparten que ellos pueden ver

que los estudiantes demuestran altos niveles de agresividad y que el *bullying* está presente todo el tiempo. Los docentes se preocupan ya que ven que existen reacciones negativas de los estudiantes al ver a otros hablando en kichwa y las reacciones ante ello suelen ser severas, en algunos casos se han visto peleas. Estos datos pueden ser vistos como contradictorios, pero demuestran que los verdaderos problemas de discriminación se tratan dentro de la escuela y no tanto fuera de la misma. Esto refleja el problema del concepto negativo que existe por parte de los chicos acerca de su lengua y origen.

Luego de presentar los datos de las entrevistas es posible analizar los resultados encontrados en las mismas. Se pudo corroborar lo que se encontró en las observaciones, ya que existe una percepción estigmatizada de la lengua kichwa por parte de los profesores. Piensan que la lengua no tiene utilidad en la vida cotidiana laboral, cosa que demuestra que sus niveles de identidad sociocultural y autoestima lingüística son bajos. Todos los profesores se han aculturizado para encajar en la vida citadina, razón por la cual han dejado de lado su lengua y vestimenta. Esto tiene que ver con la realidad diglósica y bajo prestigio del kichwa en la sociedad quiteña. Se pudo ver que no se sienten motivados a utilizar el kichwa dentro de la clase, lo cual está directamente ligado a la concepción de la falta de utilidad del kichwa. Finalmente, se pudo ver que la inclusión del kichwa en la malla curricular no es significativa para ellos, aunque ven el valor de promover el uso de la lengua y cultura mientras no involucre incluir la lengua dentro de sus propias clases.

### **3.3. Análisis de datos de los administrativos**

Dentro de estos, se incluyen los resultados encontrados en las observaciones y en las entrevistas que se hicieron. Primero, se presentan los datos encontrados en las observaciones.

**HORARIO DE CLASES 20016 - 20017**  
**NOVENO AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA**  
 DOCENTE TUTORA: Lic. Sandra Correa.

**HORARIO DE CLASES 20016 - 20017**

| ORD. | HORA          | LUNES   | MARTES  | MIÉRCOLES  | JUEVES   | VIERNES  |
|------|---------------|---|---|--|--|--|
| 1    | 07:00 - 07:45 | LENGUA EXTRANJERA<br>Ing. Lourdes Perugachi.            | LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA<br>Lic. Sandra Correa    | LENGUA DE LA NACIONALIDAD<br>Lic. Juana Pucuna         | CIENCIAS NATURALES Y ETNOCIENCIA<br>Lic. Sandra Correa | LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA<br>Lic. Sandra Correa |
| 2    | 07:45 - 08:30 | LENGUA EXTRANJERA<br>Ing. Lourdes Perugachi.            | LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA<br>Lic. Sandra Correa    | LENGUA DE LA NACIONALIDAD<br>Lic. Juana Pucuna         | CIENCIAS NATURALES Y ETNOCIENCIA<br>Lic. Sandra Correa | LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA<br>Lic. Sandra Correa |
| 3    | 08:30 - 09:15 | ESTUDIOS SOCIALES Y ETNOHISTORIA<br>Lic. Mercedes Mullo | ESTUDIOS SOCIALES Y ETNOHISTORIA<br>Lic. Mercedes Mullo | CIENCIAS NATURALES Y ETNOCIENCIA<br>Lic. Sandra Correa | MATEMÁTICA Y ETNOMATEMÁTICA<br>Ing. Diego Sarango      | LENGUA EXTRANJERA<br>Ing. Lourdes Perugachi.         |
| 4    | 09:15 - 10:00 | ESTUDIOS SOCIALES Y ETNOHISTORIA<br>Lic. Mercedes Mullo | ESTUDIOS SOCIALES Y ETNOHISTORIA<br>Lic. Mercedes Mullo | CIENCIAS NATURALES Y ETNOCIENCIA<br>Lic. Sandra Correa | MATEMÁTICA Y ETNOMATEMÁTICA<br>Ing. Diego Sarango      | LENGUA EXTRANJERA<br>Ing. Lourdes Perugachi.         |
|      |               | <b>R</b>  | <b>E</b>  | <b>C</b>   | <b>E</b>   | <b>S</b>   |
| 5    | 10:30 - 11:15 | MATEMÁTICA Y ETNOMATEMÁTICA<br>Ing. Diego Sarango       | LENGUA DE LA NACIONALIDAD<br>Lic. Juana Pucuna          | MATEMÁTICA Y ETNOMATEMÁTICA<br>Ing. Diego Sarango      | PROYECTOS ESCOLARES<br>Ing. Lourdes Perugachi          | EDUCACIÓN FÍSICA INTERCULTURAL<br>Ing. Diego Sarango |
| 6    | 11:15 - 12:00 | MATEMÁTICA Y ETNOMATEMÁTICA<br>Ing. Diego Sarango       | LENGUA DE LA NACIONALIDAD<br>Lic. Juana Pucuna          | MATEMÁTICA Y ETNOMATEMÁTICA<br>Ing. Diego Sarango      | PROYECTOS ESCOLARES<br>Ing. Lourdes Perugachi          | EDUCACIÓN FÍSICA INTERCULTURAL<br>Ing. Diego Sarango |
| 7    | 12:00 - 12:45 | EDUCACIÓN ESTÉTICA INTERCULTURAL<br>Lic. Sandra Correa  | CIENCIAS NATURALES Y ETNOCIENCIA<br>Lic. Sandra Correa  | EDUCACIÓN ESTÉTICA INTERCULTURAL<br>Lic. Sandra Correa | LENGUA EXTRANJERA<br>Ing. Lourdes Perugachi.           | LENGUA DE LA NACIONALIDAD<br>Lic. Juana Pucuna       |

**Imagen 3.1. Horario de clases de noveno año de Educación General Básica**

En las observaciones, se recolectó información acerca de cómo se maneja la lengua kichwa en la malla curricular y en las actividades extracurriculares. Se pudo ver que el kichwa en séptimo grado no está incluido dentro de la malla curricular, mientras que en octavos, novenos y décimos se la incluye como materia. Es importante mencionar que se incluyen cuatro horas de 45 minutos cada una a la semana tanto de kichwa como inglés como se puede ver en la imagen 3.1. Calculando que tienen 35 horas de clases a la semana, se pudo decir que la inclusión semanal del kichwa es del 11% en la malla curricular. Con esto se observa que la lengua es tratada como una lengua extranjera o segunda lengua y que tiene la misma importancia que el inglés, sin dar énfasis al propósito de la educación bilingüe de mantenimiento que es promover un bilingüismo aditivo y un nivel alfabetización alto en español y kichwa. Dentro de la clase de kichwa, se pudo ver que el formato de la clase y su contenido era dado como si los estudiantes no hubieran tenido ningún tipo de contacto con el kichwa previamente. Por otro lado, fue posible vivenciar cómo se lleva a cabo el *Kuya raymi*, una de las cuatro fiestas más importantes de la cultura kichwa. Dentro de esta celebración se incluye música, relatos en kichwa, juegos tradicionales y la pampa mesa<sup>7</sup>. Durante esta celebración, el uso del kichwa en relación de

<sup>7</sup> Como lo dice Osorio (2010) la pampa mesa consiste en un degustación de productos de la zona que han sido cosechados por ellos. El banquete es servido en un mantel largo y todos los miembros de la comunidad participan. Tiene una importancia muy grande en la comunidad, ya que se agradece a la Pacha Mama, y se hace y se es un todo con cada miembro de la comunidad.

tiempo fue del 65%. Se incluyen muchos aspectos culturales importantes como son los conceptos de compartir, la unidad, la fraternidad y la comunidad. Esto se notó con mucha más claridad en la pampa mesa, ya que los estudiantes debieron llevar comida que luego fue compartida con todas las personas que formaron parte de la mesa.

Dentro de las observaciones, fue posible analizar la inclusión del kichwa en la malla curricular y el rol de las actividades extracurriculares en la promoción del uso y preservación de la lengua. En lo referente a la inclusión del kichwa en la malla curricular, se pudo decir que no se puede hablar de una educación bilingüe de mantenimiento ni intercultural sino de sumersión y asimilista, ya que el porcentaje de inclusión y uso de la lengua es muy bajo, y los métodos de enseñanza y evaluación no son los apropiados. Las clases no incluyen kichwa ni consideraciones culturales con pocas excepciones, y no se toma en consideración estos aspectos culturales al momento de enseñar. Existe inclusión de los miembros de la sociedad, y de la lengua y cultura (aunque los profesores no lo utilicen mucho), pero se siguen aplicando métodos tradicionales de enseñanza y se aplican métodos evaluativos que solo buscan justificar calificaciones. Las clases de kichwa se tratan como clases de adquisición de una segunda lengua, y no toman en consideración el hecho de que pueden existir distintos tipos de bilingüismo individual y el hecho de que los estudiantes son semi hablantes y que tienen insuficiencia tanto en español como en kichwa. Existe la necesidad de la inclusión de consideraciones y teorías de la adquisición de la primera lengua y segunda como el filtro afectivo de los estudiantes, el input, la aculturación, motivación, aptitud, entre otras que se encuentran en el Marco Teórico.

Por otro lado, durante la observación del *Kuya raymi* se pudo analizar lo siguiente. La escuela y el programa cuentan con fiestas que tienen un alto impacto en las percepciones de la lengua o autoestima lingüística tanto individual de los estudiantes como colectiva de los padres de familia, profesores y autoridades. El poder vivenciar los valores de la comunidad, la lengua, costumbres, hábitos y vestimenta hace que, de alguna manera, todas las personas presentes se sientan orgullosas de lo suyo y recuerden el alto significado que tiene para ellas, como se evidenció en esta ocasión. Esto, hasta cierto punto, deja de lado las construcciones estigmatizadas que la sociedad tiene de la lengua y la cultura y, por lo tanto, promueve a que los miembros de la comunidad de la escuela fortalezcan su identidad sociocultural. En cuanto al uso de la lengua, estas celebraciones no inciden en el comportamiento de los hablantes. Existe una tendencia a que los que dirigen la celebración

hablen en su mayoría kichwa, pero no hay ninguna promoción de uso de la lengua en el público. Esto demuestra la condición generalizada de tener un bilingüismo generalizado que se presenta en *semi hablantes* que solo escuchan, pero no tienen la fluidez ni suficiencia como para producir la lengua.

A continuación, se presentan los datos encontrados en las entrevistas.

En las entrevistas con los fundadores de la escuela, fue posible encontrar algunas temáticas de alta importancia para esta investigación. Los fundadores dieron mucha información acerca de cómo la escuela fue creada y las razones por las cuales fue creada, la cual puede ser encontrada en el Marco Teórico. Es importante mencionar que la realidad de discriminación de los jóvenes en las escuelas hispanas hizo necesaria la creación de una institución en la que los estudiantes puedan ser comprendidos y un lugar “*para que no se pierdan nuestras costumbres, nuestra lengua nuestra cultura (sic)*”. Se notó la preocupación que existe ya que los docentes no quieren participar en la escuela más allá de dar clases. Los docentes no quieren ser parte de la mejora o innovación de la escuela en ninguno de sus aspectos. También compartieron su preocupación por la existencia de la discriminación que existe por parte de los docentes a los estudiantes, ya que no consideran las realidades que los estudiantes han vivido en el pasado o viven ahora.

En las entrevistas, se pudo encontrar con precisión cuáles son las actividades que se realizan para promover el uso y la preservación de la lengua. Se mencionaron las cuatro fiestas: “*Kuya raymi* (21 de septiembre), *Qapaq raymi* (21 de diciembre), *Paukar raymi* (21 de marzo) e *Inti Raymi* (21 de junio)”. Ellos utilizan un calendario comunitario educativo que incluye distintas actividades tanto dentro como fuera de la escuela que muestra distintas perspectivas de la cultura kichwa, y sus costumbres y valores.

En cuanto a la motivación de uso de la lengua, se mencionaron las siguientes temáticas. Dentro de la escuela se festejan las cuatro fiestas antes mencionadas, pero además se busca concientizar a los profesores, estudiantes y padres de familia de la importancia de la lengua y del peligro que se corre de perderla. Dentro de esto se mencionó mucho el rechazo que existe a la lengua por parte de los padres de familia. Mencionaron que esto tiene mucho que ver con las realidades discriminatorias que los padres vivieron en el pasado y que los lleva a pensar “*Mi hijo no quiero que sea lo mismo que yo. Quiero que sea más como hispano*”. Esto conlleva a que no usen su lengua y no quieran que sus hijos

la estudien o la usen. De acuerdo con los fundadores, muchos padres de familia han sacado a sus hijos de la escuela solo porque dentro de ella se enseña kichwa.

Otra de las preocupaciones que presentaron los fundadores es la falta de preparación que tienen los docentes al momento de tratar de enseñar o incluir aspectos culturales del kichwa. El director compartió que los docentes nunca han recibido ningún tipo de preparación para poder enseñar tales aspectos, y que muchos de ellos no los conocen. Lo que el director hace es relacionar a la comunidad con la escuela. Él utiliza a los abuelos de las comunidades como una fuente de conocimiento de valores, hábitos, saberes y costumbres de la cultura que luego son llevados y reflejados en las distintas actividades culturales que hace la escuela. La lengua es tratada como una segunda lengua que debe ser enseñada de una forma distinta, pero aún existen problemas al intentar encontrar una forma adecuada de hacerlo.

Luego de haber presentado los resultados de la encuesta, es posible analizarlos. Dada la realidad diglósica que se vive en la ciudad, se pudo observar la influencia que esta tiene sobre la percepción que los padres de familia tienen de la lengua. Se notó que su autoestima lingüística e identidad sociocultural es muy baja por las vivencias de discriminación que ellos tuvieron en el pasado. Esta realidad lleva a que los padres rechacen la lengua y pasen esta percepción a sus hijos. Como resultado, la discriminación llega hasta la escuela y se duplica cuando los estudiantes son también discriminados por los profesores, haciendo que la autoestima lingüística de los estudiantes con su lengua sea muy baja. Por otro lado, se pudo ver que existen actividades que de verdad promueven el uso de la lengua y contrarrestan la realidad antes mencionada. Existe un bilingüismo colectivo con diglosia de adscripción, en la que el kichwa es estigmatizado, pero la realidad de rechazo ha sido aceptada y es tratada como algo normal.

## CONCLUSIONES

Este trabajo se propuso investigar la autoestima lingüística de los estudiantes dentro de la escuela Amawta Rikchari. Específicamente se buscó describir los factores que influyen sobre la autoestima lingüística de los estudiantes kichwa hablantes en la educación bilingüe en la escuela e identificar los elementos que promueven el uso y valoración de la lengua dentro de la misma. Para ellos se consideraron los factores de percepciones de la lengua, discriminación, inclusión del kichwa dentro de la malla curricular, procedencia geográfica y uso de lengua.

Se confirmó que cuando se habla de autoestima lingüística se habla de una noción que es parte de la formación del sentido de identidad y de posicionamiento de un individuo dentro de un grupo que se relaciona con otros grupos externos. Se corroboró la hipótesis de que la autoestima lingüística de los estudiantes es baja por causa de la realidad diglósica que se vive en la ciudad. Esta realidad está directamente ligada a los factores mencionados anteriormente. Existe una preferencia alta por usar el español y una tendencia muy baja a utilizar el kichwa, aunque los estudiantes dicen sí utilizar la lengua en los ambientes en los que sí pueden. La discriminación es más una dificultad interna del colegio, y las realidades de discriminación persisten, pero han disminuido afuera de la institución. Finalmente, como dice Neugebauer (2011) hay que tomar en consideración de la suficiencia de la lengua cuando se trata con autoestima lingüística, lo cual denota la baja autoestima lingüística de los estudiantes por su baja suficiencia en la lengua. A continuación, se revisan las conclusiones específicas de cada temática.

En lo que se refiere a las percepciones del kichwa, se encontró que son estigmatizadas tanto por parte de docentes como padres de familia y estudiantes. Esto está directamente ligado a la realidad diglósica o a la falta de uso y conocimiento del kichwa y de la cultura tanto en la malla curricular como en la experiencia diaria. A diferencia de los casos mencionados en Krainer (1996), la EIB no funciona como herramienta de identificación debido a la diferencia que existe entre la realidad rural y citadina. Se encontró que los estudiantes se sienten más identificados con el español que con el kichwa. Por otro lado, se determinó que existen actividades como los *raymis* y el calendario escolar experimental que fomenta el uso y preservación de la lengua y tienen resultados positivos en la autoestima lingüística de los estudiantes, así como lo señaló Yang (2016) en su

trabajo. Desafortunadamente la frecuencia de esas actividades es mínima, por lo que sus efectos no se pueden ver altamente reflejados en los resultados generales.

En lo referente a la discriminación, se concluyó que es un factor determinante en la autoestima lingüística del kichwa de los estudiantes. Se determinó que hay estudiantes que han visto casos de discriminación, pero que no los han vivido. Se pudo ver que existen reacciones emocionales de indiferencia ante el maltrato de otros. Como en Rumbaut (1994), se pudo encontrar que los padres de familia temen que sus hijos vivan casos de discriminación fuera de la escuela, por lo que no permiten que estudien o hablen la lengua fuera de la misma. Por otro lado, se vieron casos de discriminación dentro de la institución que vienen tanto de estudiantes como de profesores por cuestiones de uso de lengua o de falta de consideración de los efectos de la cosmovisión andina en el comportamiento de los estudiantes como lo menciona Rother (2005). Todos estos factores influyen a que los estudiantes tengan una autoestima lingüística del kichwa muy baja y escojan usar el español. Para tratar esta problemática es necesaria la inclusión de las personas no indígenas como concluye López (2005), ya que existe una realidad de diglosia de adscripción.

En la inclusión del kichwa en la malla curricular, se corroboró que es mínima y esto lleva a no cumplir con su propósito de promover el uso y aprendizaje de la lengua como se quiere en los informes de EIB de Yánez (2016). En comparación con el trabajo de Lagos (2015), se pudo encontrar que el programa de EIB dentro de la escuela no es una herramienta de discriminación, aunque se comparte que no existe una verdadera educación ni intercultural ni bilingüe como ya se mencionó dentro del análisis. Como comparte Unumano (2015), la lengua es tratada como materia de enseñanza y utilizada como objeto de enseñanza. Las opiniones de los docentes demostraron que no existe apertura por parte de ellos para poder realizar cambios en los que se incluyan la lengua y la cultura dentro de sus clases. Se comparte la visión de Illichachi (2014) que dice que el programa de EIB no está cumpliendo con sus propósitos y no consideran muchas de las realidades de los estudiantes para poder solucionar los problemas de desigualdad. Se añade que Garcés y Álvarez (1997) presentan una manera de incorporar temáticas lingüísticas, mas no desde su perspectiva emotiva y social, para lo cual es necesario preparar a los docentes como dicen Trapnell & Neira (2004).

En lo que trata acerca de la procedencia geográfica, se encontró que la mayoría de los estudiantes son de nacionalidades kichwas de la Sierra, al igual que los profesores y

fundadores. Los pueblos étnicos a los que pertenecen están en constante contacto con el español y viven una realidad de diglosia con bilingüismo colectivo. En su mayoría sus hablantes tienen insuficiencias tanto en español como en kichwa y muchos de ellos son semi hablantes de la lengua kichwa. Esto se refleja en los resultados del estudio y demuestran, como presentan Narváez (2015) y Enriquez (2015), que el español es la lengua de preferencia.

En lo que se refiere al uso del kichwa, se llegó a la conclusión de que es mucho menor en comparación al español. Existe una alta preferencia por el español con amigos y familia, y se demostró la existencia de diglosia en la ciudad con la absoluta necesidad de utilizar el español con desconocidos. Estos resultados concuerdan con los resultados de los estudios de Haboud (s-f), Ortiz (2001), Narváez (2015), Yang (2016) y Enriquez (2015) en la relación entre kichwa y español. Es importante mencionar que se pudo encontrar un alto porcentaje de bilingües casi pasivos o semi hablantes como presentaron Messineo y Hetch (2015). Se pudo ver que las percepciones, los casos de discriminación que se viven dentro y fuera de la escuela, y la cantidad de input que se recibe de la lengua tienen mucha influencia en la tendencia del uso del español y el kichwa. Desafortunadamente, la procedencia geográfica no tiene mucha influencia en los usos de la lengua, exceptuando los casos en los que los estudiantes regresan a estos lugares geográficos.

## PROPUESTA

Ya que esta tesis fue hecha con el propósito de ayudar a la escuela a mejorar la autoestima lingüística de los estudiantes de los cursos y poder realizar cambios en la forma en la que se maneja esta temática dentro de la misma, se presentan las siguientes propuestas:

- Se propone que los docentes hagan una reunión en la que se intercambien ideas acerca de cómo motivar a los estudiantes a utilizar el kichwa tanto dentro como fuera de la clase. Los docentes expusieron ideas muy interesantes, pero no han sido compartidas.
- Se propone realizar talleres con los abuelos de la comunidad para capacitar tanto a profesores como estudiantes acerca de la cultura andina y la vida en la comunidad. Esto podría funcionar como una herramienta de motivación para aprender y preservar la lengua.
- Se propone que se trabaje en la autoestima lingüística de los profesores y se encuentren medios para destacar la utilidad de la lengua en diferentes campos.
- Dentro de la enseñanza del kichwa, se propone que se incluyan consideraciones de la enseñanza de segunda y primera lengua además de los factores de la adquisición de la segunda lengua que se incluyen en el Marco Teórico por ser una lengua de herencia. Por otro lado, es necesario que se incluyan distintos materiales para dictar la clase, además del libro o folletos que entrega el Ministerio.
- Se propone que se aplique el enfoque de pedagogía transformativa y se cambie el método de evaluación en todas las clases para involucrar más a los estudiantes y facilitar el aprendizaje.
- Se propone que se incluya más la lengua kichwa y la cultura andina dentro de las clases y se utilice el sistema kichwa. Se recomienda que incluyan más historias vivenciales acerca de la comunidad. A continuación se presentan algunas ideas sobre lo que se puede incluir en cada clase: dentro de la matemática, se puede hablar de la concepción de la cultura andina del todo y el individuo; dentro de ciencias sociales, se puede hablar más sobre la

cultura andina y hacer una comparación una comparación con la cultura occidental; dentro del kichwa, se puede incluir celebraciones de la comunidad que reflejen rasgos de la cultura, haciendo que los estudiantes representen a los miembros de la comunidad; dentro de las ciencias naturales y lenguaje, se puede incluir el vocabulario de plantas, animales, partes del cuerpo y las concepciones del ser humano con la naturaleza; dentro del inglés, se puede incluir un contraste de concepciones culturales del kichwa y el inglés; y dentro de la Educación Física, se pueden incluir juegos tradicionales.

## RECOMENDACIONES

Existe un sinnúmero de posibles investigaciones ligadas a este estudio. En base de la información recolectada, se destaca que dentro de la escuela se pueden realizar estudios que ayuden a comprender las distintas versiones de la realidad vivida dentro de la misma: estudios sobre la interferencia del kichwa en el español de los estudiantes y viceversa, sobre los niveles de alfabetización en los estudiantes, sobre la metodología de enseñanza aplicada en la enseñanza del kichwa, sobre el contraste de metodología de enseñanza del kichwa y el inglés, o sobre el porcentaje de inclusión de kichwa en la malla curricular en comparación con la inserción del español.

Es importante mencionar que sería interesante replicar este estudio en otras escuelas, y que se puede realizar un estudio contrastivo de los resultados de dichos estudios para conocer la realidad de la autoestima de los hablantes bilingües adolescentes del kichwa en la ciudad de Quito. Por otro lado, quisiera señalar que cambiando o ampliando las edades de los participantes se podría obtener una perspectiva completamente distinta de la realidad de la ciudad.

Existe además la posibilidad de realizar trabajos en base de la autoestima lingüística en Ecuador. Se puede aplicar este estudio a diferentes escuelas del país para determinar las variaciones regionales. Se pueden replicar estudios fuera de la ciudad para el ver impacto del cambio de la realidad sobre los resultados. Dado que se considera que la situación de todas las nacionalidades indígenas del Ecuador es similar, sería interesante realizar un estudio en el que se puedan aplicar los instrumentos de este estudio. Es necesario mencionar que, al ser el kichwa una lengua demográfica y sociolingüísticamente más fuerte y al ser este un estudio de caso, no se pueden extrapolar los datos. Por el otro lado, sería interesante aplicar la metodología e instrumentos a otras nacionalidades tomando en cuenta esta diferencia de prestigio y número de hablantes.

## BIBLIOGRAFÍA

- Amawta Rikchari, D. (11 de 11 de 2016). Información acerca de la creación de la Escuela Amawta Rikchari. (A. J. Egas, Entrevistador)
- Appel, R., & Muysken, P. (2006). *Language Contact and Bilingualism*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Araque, A. (20 de 06 de 2005). Lingüística y Colonialismo. Breve tratado de glotofagia. *Cuadernos del Sur. Letras*, 35-36, 227-232. Obtenido de [http://bibliotecadigital.uns.edu.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1668-74262005001100114&lng=es&nrm=iso](http://bibliotecadigital.uns.edu.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-74262005001100114&lng=es&nrm=iso)
- Arellano, M. (22 de 06 de 2013). Actitud y autoestima. Ciudad de México, México. Obtenido de <https://es.slideshare.net/arellanom/actitud-y-autoestima>
- Asamble Nacional. (2012). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Obtenido de Educación de Calidad: <http://educaciondecalidad.ec/ley-educacion-intercultural-menu/ley-educacion-intercultural-texto-ley.html>
- Baker, C., & Prys Jones, S. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education Multilingual matters*. Multilingual Matters.
- Beaudrie, S., Ducar, C., & Potowski, K. (2014). *Heritage Language Teaching: Research and Practice*. McGraw Hill.
- Boccaro, G. (2002). *Colonización, resistencia y mestizaje en las Américas (siglos XVI-XX)*. Lima: Ediciones Abya Yala.
- Carroll, J. B. (1965). The prediction of success in intensive foreign language training. En R. Glaser, *Training, Research and Education* (págs. 87-136). Nueva York: Wiley.
- Centro de Investigación Multidisciplinario Kichwa. (07 de 03 de 2012). *Cosmovisión y filosofía andina*. Recuperado el 08 de 03 de 2017, de Centro de Investigación Multidisciplinario Kichwa Estudio: <https://infokichwaestudio.wordpress.com/2012/03/07/cosmovision-y-filosofia-andina/>
- Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (June de 1987). The Cognitive Academic Language Learning Approach: A Bridge to the Mainstream. *tesol Quarterly*, 31(2), 227.249.
- CODENPE, S. S. (s.f.). *SIISE*. Obtenido de Introducción: [http://www.siise.gob.ec/siiseweb/PageWebs/Marco%20Conceptual/macsdp\\_introd.htm](http://www.siise.gob.ec/siiseweb/PageWebs/Marco%20Conceptual/macsdp_introd.htm)

- Cummins, J. (2001). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society* (2nd ed.). Ontario: California Association of Bilingual Education.
- Dorcasberro, A. S. (s.f.). *Tipos de bilingüismo y cognición*. Obtenido de Universidad Nacional Autónoma de México:  
<http://alad.cele.unam.mx/modulo5/unidad5/BILINGUISMO.pdf>
- Dorian, N. (1982). Defining the Speech Community to Include its Working Margins. En S. Romaine, *Sociolinguistic Variation in Speech Communities* (págs. 25-33). London: Edward Arnold.
- Educación de Calidad. (2012). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Obtenido de Educación de Calidad: <http://educaciondecalidad.ec/ley-educacion-intercultural-menu/ley-educacion-intercultural-texto-ley.html>
- Educativa, I. L. (2013). *Biblioteca Digital de ILCE*. Obtenido de Un hombre que fue hasta el infierno:  
<http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/Colecciones/index.php?clave=oriflama&pag=6>
- Enríquez Duque, P. D. (01 de 2015). *El rol de la lengua kichwa en la construcción de la identidad en la población indígena de Cañar*. Recuperado el 07 de 03 de 2017, de Pontificia Universidad Católica del Ecuador Repositorio de Tesis de Grado y Posgrado:  
<http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/11917/EL%20ROL%20DE%20LA%20LENGUA%20KICHWA%20EN%20LA%20CONSTRUCCION%20DE%20LA%20IDENTIDAD%20EN%20LA%20POBLACION%20INDIGENA%20DE%20CA%20C3%91AR%20-.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Esterman, J. (1998). *Filosofía andina. Estudio intercultural de la sabiduría autóctona Andina*. Quito: Abya-Yala.
- Fajardo Salinas, D. M. (2011). *Educación intercultural bilingüe en Latinoamérica : un breve estado de la cuestión*. México: LiminaR.
- Ferguson, C. (1965). Diglossia. *Word*, 15, 325-340. Recuperado el 30 de Mayo de 2017, de <http://www.mapageweb.umontreal.ca/tuitekj/cours/2611pdf/Ferguson-Diglossia.pdf>
- Fishman, J. (April de 1967). Bilingualism With and Without Diglossia; Diglossia With and Without Bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23(2), 29-38. doi:10.1111/j.1540-4560.1967.tb00573.x
- Freeman, D. E., & Freeman, Y. (2011). *Between Worlds Access to Second Language Acquisition*. Estados Unidos: Dedicated to Teachers.
- Garcés, L., & Álvarez, C. (1997). *Lingüística Aplicada a la Educación Intercultural Bilingüe*. Quito: Abya Yala.

- Gregg, A. (2003). Optimally Conceptualizing Implicit Self-Esteem. *Psychological Inquiry*, 35-38. Obtenido de <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1449036?searchUri=%2Faction%2FdoBasicSearch%3FQuery%3Dlinguistic%2Bself-esteem%26amp%3Bacc%3Doff%26amp%3Bwc%3Don%26amp%3Bfc%3Doff%26amp%3Bgroup%3Dnone&resultItemClick=true&Search=yes&searchText=linguistic&searchText=s>
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual*. Harvard University Press.
- Gumperz, J. (1962). Types of Linguistic Communities. En J. Fishman (Ed.), *Readings in the Sociology of Language* (págs. 460-472). The Hague.
- Haboud Ortega, M. (2011). *Proyecto Geolingüística*. Recuperado el 07 de 03 de 2017, de Mapa de Ubicación y Localización de Nacionalidades: <http://www.puce.edu.ec/sitios/linguistica/geolingustica/nacionalidades.php>
- Haboud Ortega, M. (s.f.). *Oralidad Modernidad*. Obtenido de El español y las lenguas indígenas en el Ecuador hoy: <http://es.calameo.com/read/0000270084d4b249a6c73?authid=AmFKBhnbrcU>
- Haboud, M. (2015). *Proyecto Oralidad Modernidad*. Recuperado el 07 de 03 de 2017, de Las lenguas indígenas del Ecuador: <http://www.puce.edu.ec/oralidadmodernidad/lenguas.php>
- Hatch, E. (1983). *Psycholinguistics: A Second Language Perspective*. Rowley: Newbury House.
- Hickey, R. (2013). *The Handbook of Languages in Contact*. Blackwell Publishing.
- Hornstein, L. (2011). *Autoestima e identidad Narcisismo y valores sociales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Illicachi Guzñay, J. (16 de 12 de 2014). *Desarrollo, educación y cosmovisión: una mirada desde la cosmovisión andina*. doi:10.17163.uni.n20.2014.09
- Instituto Cervantes. (1997-2015). *Centro Virtual Cervantes*. Obtenido de Diccionario de términos clave ELE: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/bilingindiv.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/bilingindiv.htm)
- J., C. (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario: California Association of Bilingual Education.
- Johnson, K. (1995). *Understanding Communication in Second Language Classroom*. Nueva York: Cambridge University Press.

- Kerswill, P. (2006). Migration and language. *Sociolinguistics/Soziolinguistik. An international handbook of the science of language and society*, 3, 1-27. Obtenido de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.464.1477&rep=rep1&type=pdf>
- Keshen, R. (1996). *Reasonable Self-esteem*. McGill-Queen's Press.
- Kowii, A. (2005). *Identidad lingüística de los pueblos indígenas de la Región Andina*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Krainer, A. (1996). *La Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador*. Quito: Abya Yala. Obtenido de <http://www.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/48739.pdf>
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Nueva York: Pergamon Press.
- Levi-Strauss, C. (1991). *Totemism*. London: Merlin Press.
- Lewis, G. (1982). *Human migration: A geographical perspective*. London: Canberra.
- Long, M. (1983). Does Second Language Instruction Make a Difference? A Review of the Research. *TESOL Quarterly*, 378-390.
- López, L. (2005). *De resquicios a boquerones: la educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: Plural editores. Obtenido de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=LOX3mUleTCgC&oi=fnd&pg=PA9&dq=educaci%C3%B3n+intercultural+biling%C3%BCe+bolivia&ots=hzt\\_0OfqB-&sig=bxhCN\\_ZjZcWjcsBvxU6lISxfbzsv=onepage&q=educaci%C3%B3n%20intercultural%20biling%C3%BCe%20bolivia&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=LOX3mUleTCgC&oi=fnd&pg=PA9&dq=educaci%C3%B3n+intercultural+biling%C3%BCe+bolivia&ots=hzt_0OfqB-&sig=bxhCN_ZjZcWjcsBvxU6lISxfbzsv=onepage&q=educaci%C3%B3n%20intercultural%20biling%C3%BCe%20bolivia&f=false)
- Martinet, A. (1972). *La linguistique. Guide alphabétique*. (C. Manzano, Trad.) Barcelona: Anagrama.
- Messineo, C., & Hecht, A. C. (2015). Bilingüismo e identidad en comunidades indígenas del Gran Buenos Aires. El caso de los niños del barrio toba de Derqui. En C. Messineo, & A. C. Hecht, *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas Estudios sobre la diversidad (socio)lingüística de la Argentina y países limítrofes* (págs. 1985-199). Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Ministerio de Educación. (2016). *Informe de Rendición de Cuentas Coordinación Zonal 9 Dirección Distrital 17D04 parroquias urbanas: Puengasí a Itchimbía - Educación Enero – Diciembre 2015*. Recuperado el 07 de 03 de 2017, de Ministerio de Educación: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/02/17D04.pdf>

- Ministerio de Relaciones Exteriores, y. (06 de 2013). *Constitución Política del Ecuador 2008*. Recuperado el 07 de 03 de 2017, de Ministerio de Relaciones Exteriores y Movilidad Humana: [http://cancilleria.gob.ec/wp-content/uploads/2013/06/constitucion\\_2008.pdf](http://cancilleria.gob.ec/wp-content/uploads/2013/06/constitucion_2008.pdf)
- Montrul, S., Benmamoun, E., & Polinsky, M. (08 de 03 de 2017). *Defining an “ideal” heritage speaker: Theoretical and*. doi:10.1515/tl-2013-0018
- Muñoz Güemes, A. (diciembre de 2013). *Música e Identidad Sociocultural. Aproximación Antropológica*. Obtenido de TECSISTECATL: [www.eumed.net/rev/tecsistecatln15/identidad.html](http://www.eumed.net/rev/tecsistecatln15/identidad.html)
- Narváz Burbano, M. D. (2014). *Estudio sociolingüístico georeferenciado del kichwa de Imbabura: el caso del pueblo Karanki en las parroquias de la Esperanza y Angochagua del cantón Ibarra*. Recuperado el 07 de 03 de 2017, de Pontificia Universidad Católica del Ecuador Repositorio de Tesis de Grado y Posgrado: <http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/8236/10.C04.000035.pdf?sequence=4>
- Neugebauer, S. R. (2011). A New Measure to Assess Linguistic Self-Esteem in Adolescent Latino Bilinguals. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 33(4), 425-446. doi:10.1177/0739986311423354
- Ortíz Arellano, G. (2001). *EL quichua en el Ecuador Ensayo histórico-lingüístico*. Riobamba: Abya-Yala.
- Osorio Guerrero, E. F. (2010). *Provincia del Azuay, Turismo Comunitario: Turismo y Medicina Tradicional en la Comunidad de Chilca Totoras*. Cuenca: Universidad de Azuay. Obtenido de <http://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/3343/1/07777.pdf>
- Partido Radical Noviolento transnacional y transpa. (2009). *La hegemonía de una lengua es un hecho político*. Obtenido de ONG con Estatus Consultivo General de primera categoría en el ECOSOC de la ONU: <http://www.radicalparty.org/es/content/la-hegemon-de-una-lengua-es-un-hecho-pol-tico>
- Proaño, L. (1989). *La cultura indígena*. Quito: FEPP.
- Quishpe, C. (octubre de 2001). Educación Intercultural y Bilingüe. *Icci-Rimai*(31). Obtenido de <http://icci.nativeweb.org/boletin/31/quishpe.html>
- Roberts, C. A. (1995). Bilingual Education Program Models: a Framework for Understanding. *The Bilingual Research Program*, 369-378. Obtenido de [http://www.ncela.us/files/rcd/be021127/bilingual\\_education\\_program.pdf](http://www.ncela.us/files/rcd/be021127/bilingual_education_program.pdf)
- Rojo, G. (1985). Diglosia y tipos de diglosia. *Philologica Hispaniensia. In honorem M. Alvar, II*, 603-617.

- Rotaetxe Amusategi, K. (1996). Lenguaje y sociedad sociolingüística. *Elementos de lingüística*, 307-339. Recuperado el 30 de Mayo de 2017, de [http://liceu.uab.es/~joaquim/general\\_linguistics/gen\\_ling/sociolingustica/Rotaetxe\\_96/Rotaetxe\\_96.pdf](http://liceu.uab.es/~joaquim/general_linguistics/gen_ling/sociolingustica/Rotaetxe_96/Rotaetxe_96.pdf)
- Rother, T. (2005). Conflicto Intercultural y Educación en Chile: Desafíos y Problemas de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para el Pueblo Mapuche. *Revista Austral de Ciencias Sociales* 9, 71-84. Obtenido de [http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-17952005000100007&script=sci\\_arttext&tlng=es](http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-17952005000100007&script=sci_arttext&tlng=es)
- Rumbaut, R. G. (1994). The Crucible Within: Ethnic Identity, Self-Esteem, and Segmente Asssimilation Among Children of Immigrants. *International Migration Review*, 748-794.
- Sampson, G. (1980). *Schools of Linguistics*. Stanford: Stanford University Press.
- Sánchez Ramos, F. (04 de 2012). La cosmovisión quichua en Ecuador: una perspectiva para la economía solidaria del Buen Vivir. *Cuadernos Americanos*(142), 39-51. Obtenido de Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe: <http://www.cialc.unam.mx/cuadamer/textos/ca142-39.pdf>
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Secretaría de Estado para la Cooperación Bélgica, . (2002). *Vivre ensemble autrement*. (E. Velasco, Trad.) Bélgica. Obtenido de <http://www.fuhem.es/ecosocial/dossier-intercultural/contenido/9%20EL%20CONCEPTO%20DE%20IDENTIDAD.pdf>
- Soto, I. (1997). Inteculturalidad en la educación básica ecuatoriana. En *Pueblos indígenas y educación* (págs. 69-109). Quito: Abya-Ayala.
- Spinner-Halev, J., & Thesis-Morse, E. (2003). National Identity and Self-Esteem. *Perspectives on Politics*, 515-. Obtenido de <http://www.jstor.org/discover/10.2307/3688709?searchUri=%2Faction%2FdoBasicSearch%3FQuery%3Dlinguistic%2Bself-esteem%26amp%3Bacc%3Doff%26amp%3Bwc%3Don%26amp%3Bfc%3Doff%26amp%3Bgroup%3Dnone&resultItemClick=true&Search=yes&searchText=linguistic&searchText=s>
- Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Output in Its Development. En S. Gass, & C. Madden, *Input in Second Language Acquisition* (págs. 235-253). Rowley: Newbury House.
- Thomason, S. G. (2001). *Language Contact*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

- Thomason, S. G., & Kaufman, T. (1992). *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*. California: University of California Press.
- Trapnell, L., & Neira, E. (2004). *Situación de la educación intercultural bilingüe en el Perú*. Lima: Banco Mundial y PROEIB-Andes. Obtenido de [http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/35667118/Situacion\\_EBI\\_en\\_Peru.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1499965722&Signature=4HSDS00LoaAKGEFUQDFbAhhmBss%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DSITUACION\\_DE\\_LA\\_EDUCACION](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/35667118/Situacion_EBI_en_Peru.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1499965722&Signature=4HSDS00LoaAKGEFUQDFbAhhmBss%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DSITUACION_DE_LA_EDUCACION)
- Unamano, V. (2015). Plurilingüismo y estatus práctico de las lenguas en el contexto EIB (Chalco). En C. Messineo, & A. C. Hecht, *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas Estudios sobre la diversidad (socio)lingüística de la Argentina y países limítrofes* (págs. 213-231). Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Van Lier, L. (1988). *The Classroom and the Language Learner*. Nueva York: Longman.
- Yáñez, F. (2016). *Informe Rendición de cuentas coordinación zonal 2*. Ministerio de Educación. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/02/INFORME-NARRATIVO-ZONA-2.pdf>
- Yang Andrade, L. (2016). *Prácticas y actitudes lingüísticas de estudiantes kichwas en la ciudad de Quito: el caso de la Unidad Educativa Tránsito Amaguaña*. Recuperado el 07 de 03 de 2017, de Pontificia Universidad Católica del Ecuador-Repositorio de Tesis de Grado y Post Grado: <http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/11515/PR%C3%81CTICAS%20Y%20ACTITUDES%20LING%C3%9C%C3%8DSTICAS%20DE%20ESTUDIANTES%20KICHWAS%20EN%20LA%20CIUDAD%20DE%20QUITO%20EL%20CASO%20DE%20LA%20UNI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

## ANEXOS

### I. Instrumentos

#### 1. Encuesta

Pontificia Universidad Católica del Ecuador  
Facultad Comunicación, Lingüística y Literatura  
Escuela de Lingüística

Edad: \_\_\_ años

Sexo: F M

1. ¿Desde qué edad has utilizado el español?

\_\_\_ años

2. ¿Usas kichwa ahora?

Sí  No

3. Si contestaste que no, ¿por qué no?

---

---

---

---

---

4. ¿A qué comunidad pertenecían tus abuelos o perteneces tú?

---

¿A qué provincia, ciudad y pueblo pertenece esta comunidad?

---

5. ¿Desde qué edad vives en Quito?

\_\_\_ años

6. Del 1 al 10, ¿cuánto te gusta hablar en Kichwa? 1 Siendo poco, 5 siendo más o menos y 10 siendo mucho.

| poco | más o menos |   |   |   | mucho |   |   |   |    |
|------|-------------|---|---|---|-------|---|---|---|----|
| 1    | 2           | 3 | 4 | 5 | 6     | 7 | 8 | 9 | 10 |
|      |             |   |   |   |       |   |   |   |    |

¿Por qué?

---

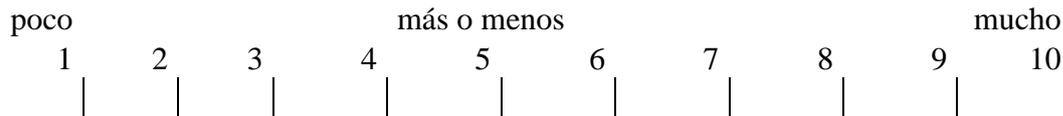
---

---

---

---

7. Del 1 al 10, ¿cuánto te gusta hablar en español? 1 Siendo poco, 5 siendo más o menos y 10 siendo mucho.



¿Por qué?

---

---

---

---

---

8. ¿Qué idioma hablas con tus familiares? La suma de todas las respuestas tiene que ser 100%.

|         |                      |   |
|---------|----------------------|---|
| Español | <input type="text"/> | % |
| Kichwa  | <input type="text"/> | % |
| TOTAL   | 100                  | % |

¿Por qué?

---

---

---

---

---

9. ¿Qué idioma hablas con tus amigos? La suma de todas las respuestas tiene que ser 100%.

|         |                      |   |
|---------|----------------------|---|
| Español | <input type="text"/> | % |
| Kichwa  | <input type="text"/> | % |
| TOTAL   | 100%                 |   |

¿Por qué?

---

---

---

---

---

10. ¿Qué idioma hablas con desconocidos? La suma de todas las respuestas tiene que ser 100%.

Español  %  
Kichwa  %  
TOTAL 100 %

¿Por qué?

---

---

---

---

---

11. ¿Qué lengua habla tu padre?

Español   
Kichwa

12. ¿Qué lengua habla tu madre?

Español   
Kichwa

13. Ordena las respuestas del 1 al 5 siendo cinco la menos importante y 1 la más importante.

Yo aprendo kichwa porque:

\_\_\_ a. mis papás me obligan.

\_\_\_ b. es parte de mi cultura.

\_\_\_ c. es importante para mi futuro.

\_\_\_ d. no quiero que se pierda.

\_\_\_ e. me gusta.

**2. Entrevistas:**

**i. Entrevistas a estudiantes**

**Pontificia Universidad Católica del Ecuador  
Facultad Comunicación, Lingüística y Literatura  
Escuela de Lingüística**

1. ¿Hablas kichwa?
  - a) ¿Dónde: afuera del colegio, en el colegio o ambas?
  - b) ¿Con quién?
2. ¿Tus papás hablan kichwa?
3. ¿Tus papás te hablan en kichwa?
4. ¿Te gusta hablar kichwa?
  - a) ¿Por qué?
5. Cuando escuchas hablar en kichwa a otros:
  - a) ¿Te gusta?
  - b) ¿Cómo te sientes?
6. Cuando hay un grupo de indígenas hablando en kichwa y una persona que solo habla español llega y les escucha hablando en kichwa:
  - a) ¿Has visto esto?
  - b) ¿Cómo reaccionan?
  - c) ¿Has visto alguna reacción fea?
  - d) ¿Has visto que se burlen o les insulten?
  - e) ¿Qué les dicen?
  - f) ¿Cómo te sientes tú cuando eso pasa?

*ii. Entrevista a docentes*

**Pontificia Universidad Católica del Ecuador**  
**Facultad Comunicación, Lingüística y Literatura**  
**Escuela de Lingüística**

1. Cuénteme un poco acerca de usted. ¿De dónde es? ¿De qué comunidad es?
2. ¿Qué opina de la inclusión del kichwa en la malla curricular?
3. ¿Cómo hace para motivar a los chicos a aprender kichwa?
4. ¿Qué actividades hace para motivarles a que usen la lengua?
5. ¿Cuál ha sido su experiencia al usar el kichwa dentro de la clase y fuera de la escuela?
6. ¿Qué hace para promover que los chicos sigan atados a su lengua y cultura?
7. ¿Utiliza el kichwa en la clase? ¿Ha pensado usar palabras de kichwa en su clase?
8. ¿Ve casos de discriminación dentro y fuera de la escuela?
9. ¿Ha intentado relacionar el kichwa con el inglés en sus clases?
10. ¿Cómo hace para que los chicos quieran usar la lengua?
11. ¿Usted les habla adentro y fuera de la clase en kichwa?
12. ¿Les hace preguntas?
13. ¿Qué actividades hace para que quieran usar la lengua?

iii. *Entrevista a administrativos*

**Pontificia Universidad Católica del Ecuador**  
**Facultad Comunicación, Lingüística y Literatura**  
**Escuela de Lingüística**

1. ¿Cómo se creó la escuela? ¿Qué fue lo que les motivó para que creen la escuela? ¿Qué les motivó?
2. Dentro de su malla cómo manejan el Kichwa ¿Cómo hacen que sus guaguas quieran usarlo y para promover el amor a la cultura y la lengua?
3. ¿Qué actividades hacen que tengan que ver con su cultura?
4. Quiero que me cuente un poco acerca de la escuela. ¿Qué es lo que quieren con los chicos? ¿Qué quiere que la escuela sea para los chicos?
5. Cuénteme un poco acerca de la escuela y de las actividades que se realizan dentro de esta.
6. ¿Qué actividades se realizan en la escuela para motivar el uso del kichwa y su cultura?
7. ¿Existe discriminación en la escuela? ¿Qué me puede decir acerca de la discriminación?
8. ¿Qué hace la escuela para promover el uso, aprendizaje y valoración del kichwa?

### 3. *Guía de observación:*



**Pontificia Universidad Católica del Ecuador**  
**Facultad Comunicación, Lingüística y Literatura**  
**Escuela de Lingüística**

1. ¿Qué actitudes se pueden ver en profesores, estudiantes y administrativos con respecto al uso del kichwa dentro de las clases?
2. ¿Qué actitudes se pueden evidenciar en profesores, estudiantes y administrativos con respecto al uso del kichwa fuera de las clases?
3. ¿Se pueden ver casos de discriminación y burla? Incluya ejemplos y descripciones. Recuerde que estos pueden venir por parte de profesores, estudiantes, administrativos o personas que no son del colegio.
4. ¿Se utiliza el kichwa dentro de la clase? ¿Con qué propósitos y en qué porcentaje?
5. ¿Se utiliza el kichwa fuera de las clases? ¿Con qué propósitos y en qué porcentaje?
6. ¿Qué clases se presentan durante día? ¿Tienen alguna relación con el kichwa o la cultura?
7. ¿Qué actividades culturales se realizan durante el día? ¿Se utiliza el kichwa?

## II. Tablas de resultados

### 1. Encuesta

Tabla 1.1. *Edad de los estudiantes*

| Edad       | #  | porcentaje |
|------------|----|------------|
| 9-10 años  | 3  | 3%         |
| 11-12 años | 39 | 45%        |
| 13-14 años | 31 | 36%        |
| 15-16 años | 14 | 16%        |
| 17-18 años | 2  | 2%         |
| no válido  | 1  | 1%         |

Tabla 1.2 *¿Desde qué edad has utilizado el español?*

| Edad        | #  | porcentaje |
|-------------|----|------------|
| 0 a 3 años  | 60 | 69%        |
| 4 a 7 años  | 18 | 21%        |
| 8 a 12 años | 7  | 8%         |
| no válido   | 2  | 2%         |

Tabla 1.3. *Tiempo de hablar español*

| edad       | #  | porcentaje |
|------------|----|------------|
| 1-3 años   | 3  | 3%         |
| 4-6 años   | 5  | 6%         |
| 7-9 años   | 30 | 34%        |
| 10-12 años | 30 | 34%        |
| 13-15 años | 14 | 16%        |
| 16-18 años | 3  | 3%         |
| no válido  | 2  | 2%         |

Tabla 1.4. *¿Desde qué edad vives en Quito?*

| Edad         | #  | porcentaje |
|--------------|----|------------|
| 0 a 4 años   | 51 | 59%        |
| 5 a 8 años   | 20 | 23%        |
| 9 a 12 años  | 9  | 10%        |
| 13 a 16 años | 6  | 7%         |
| no válido    | 1  | 1%         |

Tabla 1.5. Tiempo de vivir en Quito

| edad              | #  | porcentaje |
|-------------------|----|------------|
| <b>0-2 años</b>   | 10 | 11%        |
| <b>3-5 años</b>   | 13 | 15%        |
| <b>6-8 años</b>   | 14 | 16%        |
| <b>9-11 años</b>  | 23 | 26%        |
| <b>12-15 años</b> | 25 | 29%        |
| <b>inválido</b>   | 2  | 2%         |

Tabla 1.6. Lugar de origen de las familias de los estudiantes: datos

| Lugar de Origen  | #  | porcentaje |
|--|----|------------|
| Cotopaxi/ Nacionalidad kichwa de la Sierra/<br>Panzaleo                | 23 | 26%        |
| Chimborazo/ Nacionalidad kichwa de la Sierra/<br>Puruhá                | 47 | 54%        |
| Imbabura/ Nacionalidad kichwa de la Sierra/<br>Otavalos                | 2  | 2%         |
| Pichincha/ Mestizos  | 6  | 7%         |
| Esmeraldas y Manabí/ Nacionalidad desconocida                          | 2  | 2%         |
| Azuay/ Nacionalidad kichwa de la Sierra/ Kañari                        | 1  | 1%         |
| Orellana/ Nacionalidad kichwa de la Amazonía/<br>Carachino & Napo Runa | 2  | 2%         |
| Pichincha/ Nacionalidad kichwa de la Sierra/<br>Kayambi                | 1  | 1%         |
| Santo Domingo de los Tsáchilas/ Nacionalidad<br>tsáchila/ Tsáchilas    | 1  | 1%         |
| Extranjeros  | 2  | 2%         |

**Tabla 1.7. Lugar de origen de las familias de los estudiantes**

| <b>Extranjeros</b> |                  | 2 Países: Venezuela, Perú |  |                       |                                  |
|--------------------|------------------|---------------------------|--|-----------------------|----------------------------------|
|                    | <b>Provincia</b> | <b>Ciudad</b>             | <b>Localidad<sup>8</sup></b>                 | <b>Nacionalidad</b>   | <b>Pueblo étnico<sup>9</sup></b> |
| 1                  | Cotopaxi         | Latacunga                 | Guangaje                                     | Kichwa de la sierra   | Panzaleo                         |
| 2                  | Chimborazo       |                           |  | Kichwa de la sierra   | Puruhá                           |
| 3                  | Pichincha        | Quito                     |  | Mestizo               |                                  |
| 4                  | Cotopaxi         | Saquisilí                 | Guangaje                                     | Kichwa de la sierra   | Panzaleo                         |
| 5                  | Orellana         |                           | Pompeya                                      | Kichwa de la Amazonía | Napo Runa                        |
| 6                  | Pichincha        | Quito                     |  | Mestizo               |                                  |
| 7                  | Orellana         |                           |  | Kichwa de la Amazonía | Carachino                        |
| 8                  | Cotopaxi         | Latacunga                 | Guangaje                                     | Kichwa de la sierra   | Panzaleo                         |
| 9                  | Chimborazo       | Riobamba                  | Alao   | Kichwa de la sierra   | Puruhá                           |
| 10                 | Pichincha        | Quito                     | Tumbaco                                      | Mestizo               |                                  |
| 11                 | Chimborazo       | Riobamba                  | Columbe/ Pulucate                            | Kichwa de la sierra   | Puruhá                           |
| 12                 | Chimborazo       | Riobamba                  |  | Kichwa de la sierra   | Puruhá                           |
| 13                 | Cotopaxi         | Latacunga                 | Guangaje/ Curingue                           | Kichwa de la sierra   | Panzaleo                         |
| 14                 | Chimborazo       | Riobamba                  |  | Kichwa de la sierra   | Puruhá                           |
| 15                 | Cotopaxi         | Sigchos                   | Comunidad Indígena de San Miguel de Tunducto | Kichwa de la sierra   | Panzaleo                         |
| 16                 | Cotopaxi         |                           | Comunidad Pachacama                          | Kichwa de la sierra   | Panzaleo                         |
| 17                 | Chimborazo       | Riobamba                  | Columbe/Colta                                | Kichwa de la sierra   | Puruhá                           |
| 18                 | Cotopaxi         | Sigchos                   | Comunidad Indígena de San Miguel de Tunducto | Kichwa de la sierra   | Panzaleo                         |
| 19                 | Cotopaxi         | Latacunga                 | Guangaje/ Curingue                           | Kichwa de la sierra   | Panzaleo                         |
| 20                 | Cotopaxi         | Zumbagua                  | Comunidad Indígena de San Miguel de Tunducto | Kichwa de la sierra   | Panzaleo                         |
| 21                 | Chimborazo       | Riobamba                  |  | Kichwa de la sierra   | Puruhá                           |
| 22                 | Chimborazo       | Riobamba                  |  | Kichwa de la sierra   | Puruhá                           |
| 23                 | Cotopaxi         | Latacunga                 |  | Kichwa de la sierra   | Panzaleo                         |
| 24                 | Cotopaxi         | Sigchos                   |  | Kichwa de la sierra   | Panzaleo                         |
| 25                 | Chimborazo       | Riobamba                  | Licto  | Kichwa de la sierra   | Puruhá                           |
| 26                 | Imbabura         | Otavalo                   | Comunidad Carabuela                          | Kichwa de la sierra   | Otavalos                         |
| 27                 | Imbabura         | Otavalo                   |  | Kichwa de la sierra   | Otavalos                         |
| 28                 | Cotopaxi         | Saquisilí                 | Chillapata                                   | Kichwa de la sierra   | Panzaleo                         |
| 29                 | Chimborazo       | Riobamba                  |  | Kichwa de la sierra   | Puruhá                           |
| 30                 | Chimborazo       | Riobamba                  |  | Kichwa de la sierra   | Puruhá                           |

<sup>8</sup> Localidad corresponde a la comunidad o parroquia de donde provienen los entrevistados.

<sup>9</sup> Pueblo étnico se refiere a la caracterización oficial de los pueblos indígenas del Ecuador.

|    |                                |                                |                                     |                     |           |
|----|--------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------|---------------------|-----------|
| 31 | Chimborazo                     | Riobamba                       | Punin/ San Sebastián                | Kichwa de la sierra | Puruhá    |
| 32 | Chimborazo                     | Flores                         | Puesetus chico                      | Kichwa de la sierra | Puruhá    |
| 33 | Chimborazo                     | Flores                         |                                     | Kichwa de la sierra | Puruhá    |
| 34 | Cotopaxi                       | Latacunga                      | Guangaje                            | Kichwa de la sierra | Panzaleo  |
| 35 | Cotopaxi                       | Zumbagua                       |                                     | Kichwa de la sierra | Panzaleo  |
| 36 | Chimborazo                     |                                |                                     | Kichwa de la sierra | Puruhá    |
| 37 | Chimborazo                     | Flores                         |                                     | Kichwa de la sierra | Puruhá    |
| 38 | Chimborazo                     | Guamote                        | Palacio                             | Kichwa de la sierra | Puruhá    |
| 39 | Cotopaxi                       | Latacunga                      | Guangaje                            | Kichwa de la sierra | Panzaleo  |
| 40 | Chimborazo                     | Flores                         |                                     | Kichwa de la sierra | Puruhá    |
| 41 | Chimborazo                     | Riobamba                       | Columbe/Colta                       | Kichwa de la sierra | Puruhá    |
| 42 | Chimborazo                     | Riobamba                       | Punin/Gulalag                       | Kichwa de la sierra | Puruhá    |
| 43 | Esmeraldas                     | Esmeraldas                     | San Lorenzo                         | Desconocida         |           |
| 44 | Chimborazo                     | Riobamba                       | Columbe<br>/Cocheccoral             | Kichwa de la sierra | Puruhá    |
| 45 | Cotopaxi                       | Latacunga                      | Salcedo/collanas                    | Kichwa de la sierra | Panzaleo  |
| 46 | Chimborazo                     | Riobamba                       | Licto                               | Kichwa de la sierra | Puruhá    |
| 47 | Cotopaxi                       | Pujilí                         |                                     | Kichwa de la sierra | Panzaleo  |
| 48 | Chimborazo                     | Riobamba                       |                                     | Kichwa de la sierra | Puruhá    |
| 49 | Cotopaxi                       | Zumbagua                       |                                     | Kichwa de la sierra | Panzaleo  |
| 50 | Chimborazo                     | Riobamba                       | Cebadas                             | Kichwa de la sierra | Puruhá    |
| 51 | Chimborazo                     | Riobamba                       | Cacha/ San Francisco                | Kichwa de la sierra | Puruhá    |
| 52 | Pichincha                      | Quito                          |                                     | Mestizo             |           |
| 53 | Chimborazo                     | Flores                         |                                     | Kichwa de la sierra | Puruhá    |
| 54 | Chimborazo                     | Riobamba                       | Columbe/Lupaxi<br>grande            | Kichwa de la sierra | Puruhá    |
| 55 | Pichincha                      | Quito                          | Chillogallo                         | Mestizo             |           |
| 56 | Chimborazo                     |                                | Chaka pampa                         | Kichwa de la sierra | Puruhá    |
| 57 | Chimborazo                     | Colta                          | Guamote/ San Miguel<br>de Pumachaca | Kichwa de la sierra | Puruhá    |
| 58 | Chimborazo                     | Colta                          |                                     | Kichwa de la sierra | Puruhá    |
| 59 | Pichincha                      | Quito                          | Chillogallo                         | Kichwa de la sierra | Kayambi   |
| 60 | Chimborazo                     | Riobamba                       | Cacha                               | Kichwa de la sierra | Puruhá    |
| 61 | Chimborazo                     | Riobamba                       | Licto/ Geseche                      | Kichwa de la sierra | Puruhá    |
| 62 | Chimborazo                     | Riobamba                       | Columbe/Lupaxi<br>grande            | Kichwa de la sierra | Puruhá    |
| 63 | Chimborazo                     | Riobamba                       |                                     | Kichwa de la sierra | Puruhá    |
| 64 | Santo Domingo de los Tsáchilas | Santo Domingo de los Tsáchilas |                                     | Tsáchilas           | Tsáchilas |
| 65 | Azuay                          | Cuenca                         | Palmira                             | Kichwa de la sierra | Kañari    |
| 66 | Chimborazo                     | Riobamba                       | Guamote/<br>Capulispungo            | Kichwa de la sierra | Puruhá    |
| 67 | Chimborazo                     | Riobamba                       | Punin/ San Vicente                  | Kichwa de la sierra | Puruhá    |

|    |            |           |                              |                     |          |
|----|------------|-----------|------------------------------|---------------------|----------|
| 68 | Cotopaxi   | Pujilí    |                              | Kichwa de la sierra | Panzaleo |
| 69 | Chimborazo | Riobamba  | Pungala                      | Kichwa de la sierra | Puruhá   |
| 70 | Chimborazo | Riobamba  |                              | Kichwa de la sierra | Puruhá   |
| 71 | Chimborazo | Riobamba  |                              | Kichwa de la sierra | Puruhá   |
| 72 | Cotopaxi   | Pujilí    |                              | Kichwa de la sierra | Panzaleo |
| 73 | Cotopaxi   | Latacunga | Guangaje                     | Kichwa de la sierra | Panzaleo |
| 74 | Chimborazo | Riobamba  | Guamote/ Tiocajas            | Kichwa de la sierra | Puruhá   |
| 75 | Pichincha  | Quito     |                              | Mestizo             |          |
| 76 | Cotopaxi   | Saquisilí |                              | Kichwa de la sierra | Panzaleo |
| 77 | Manabí     |           |                              | Desconocida         |          |
| 78 | Cotopaxi   | Pujilí    | Guangaje/ Comunidad Hospital | Kichwa de la sierra | Panzaleo |
| 79 | Chimborazo | Riobamba  | Uchu rumi                    | Kichwa de la sierra | Puruhá   |
| 80 | Chimborazo | Riobamba  | Uchu rumi                    | Kichwa de la sierra | Puruhá   |
| 81 | Chimborazo | Riobamba  |                              | Kichwa de la sierra | Puruhá   |
| 82 | Chimborazo | Riobamba  | Colta/ Llin Llin             | Kichwa de la sierra | Puruhá   |
| 83 | Chimborazo | Flores    | Puesetus chico               | Kichwa de la sierra | Puruhá   |
| 84 | Chimborazo | Riobamba  | Punin                        | Kichwa de la sierra | Puruhá   |
| 85 | Chimborazo | Riobamba  | Guamote                      | Kichwa de la sierra | Puruhá   |

Tabla 1.8. ¿Qué idioma hablas con tus familiares?

| Porcentajes de uso                   | #  | porcentaje |
|--------------------------------------|----|------------|
| <b>100% español</b>                  | 25 | 29%        |
| <b>70-99% español 1-30% kichwa</b>   | 28 | 32%        |
| <b>50-69% español 31-50 % kichwa</b> | 28 | 32%        |
| <b>70-79% kichwa 21-30% kichwa</b>   | 2  | 2%         |
| <b>100% kichwa</b>                   | 1  | 1%         |
| <b>No válido</b>                     | 3  | 3%         |

Tabla 1.9. ¿Por qué hablas esa lengua con tus familiares?

| Razones   | incidencias |
|---|-------------|
| español 100% kichwa 0%  |             |
| <b>En mi familia existe una preferencia por el español.</b>   | 8           |
| <b>Prefiero el español porque me falta fluidez en el kichwa. Mi familia habla kichwa.</b>                   | 3           |
| <b>Mi familia no usa mucho el kichwa.</b>   | 12          |
| <b>Porque tengo otro origen cultural.</b>   | 2           |
| <b>Mi familia no me enseñó kichwa.</b>  | 1           |
| <b>Hemos perdido el kichwa porque los mayores lo usan, pero nosotros los jóvenes no lo hacemos.</b>         | 1           |
| <b>Prefiero el español.</b>   | 2           |
| <b>No conozco mucho el kichwa.</b>  | 1           |
| <b>Me falta fluidez en el kichwa.</b>   | 2           |
| español 90-99% kichwa 1-10%   |             |
| <b>Prefiero el español.</b>   | 4           |
| <b>Puedo entender, pero no hablo kichwa.</b>  | 1           |
| <b>Me falta fluidez en el kichwa.</b>   | 5           |
| <b>Mi familia no usa mucho el kichwa.</b>   | 3           |
| <b>Pocas personas en mi familia hablan kichwa.</b>  | 2           |
| <b>Mi familia prefiere hablar en español.</b>   | 1           |
| español 80-89% kichwa 11-20%  |             |
| <b>Me falta fluidez en el kichwa.</b>   | 1           |
| <b>Tengo poco contacto con familiares que hablan kichwa.</b>  | 1           |
| <b>Mis padres rechazan el kichwa.</b>   | 1           |
| <b>Tengo más cercanía e interacción con familiares que hablan español porque ellos son jóvenes como yo.</b> | 1           |
| <b>Prefiero usar el español.</b>  | 1           |
| español 70-79% kichwa 21-30%  |             |
| <b>Prefiero usar el español.</b>  | 3           |
| <b>Me siento incapaz de hablar en kichwa como se debe</b>   | 1           |
| <b>Tengo más fluidez en español que en kichwa.</b>  | 1           |
| <b>Pienso que el kichwa es más difícil que el español.</b>  | 1           |
| español 60-69% kichwa 31-40%  |             |
| <b>Tengo más fluidez en español que en kichwa.</b>  | 2           |
| <b>Pienso que el kichwa es más difícil que el español.</b>  | 2           |
| <b>En mi familia se usan las dos lenguas.</b>   | 3           |
| <b>El kichwa lo hablamos dentro de la casa.</b>   | 1           |
| <b>Prefiero usar el español.</b>  | 1           |
| <b>El kichwa es menos importante que el español en Quito.</b>   | 1           |
| español 50-59% kichwa 41-50%  |             |
| <b>Tengo más fluidez en español que en kichwa.</b>  | 1           |
| <b>En mi familia se usan las dos lenguas.</b>   | 9           |
| <b>Uso poco el kichwa.</b>  | 4           |
| <b>Porque vengo de un lugar en donde se habla kichwa.</b>   | 1           |
| <b>Porque necesito hablar con mis papás.</b>  | 1           |
| español 20-29% kichwa 71-80%  |             |
| <b>Mis papás hablan poco español.</b>   | 1           |
| español 0% kichwa 100%  |             |
| <b>Prefiero hablar kichwa.</b>  | 1           |

*Tabla 1.10. ¿Qué lengua habla tu padre?*

| Lengua           | #  | porcentaje |
|------------------|----|------------|
| <b>Español</b>   | 16 | 18%        |
| <b>Kichwa</b>    | 5  | 6%         |
| <b>Ambos</b>     | 64 | 74%        |
| <b>no válido</b> | 2  | 2%         |

*Tabla 1.11. ¿Qué lengua habla tu madre?*

| Lengua           | #  | porcentaje |
|------------------|----|------------|
| <b>Español</b>   | 10 | 11%        |
| <b>Kichwa</b>    | 9  | 10%        |
| <b>Ambos</b>     | 66 | 76%        |
| <b>no válido</b> | 2  | 2%         |

*Tabla 1.12 ¿Qué idioma hablas con tus amigos? La suma de todas las respuestas tiene que ser 100%.*

| Porcentajes de uso                  | #  | porcentaje |
|-------------------------------------|----|------------|
| <b>100% español</b>                 | 57 | 66%        |
| <b>70-99% español 1-30% kichwa</b>  | 20 | 23%        |
| <b>50-69% español 31-50% kichwa</b> | 5  | 6%         |
| <b>80-89% kichwa 11-20% kichwa</b>  | 1  | 1%         |
| <b>100% kichwa</b>                  | 1  | 1%         |
| <b>no válido</b>                    | 3  | 3%         |

Tabla 1.13. ¿Por qué hablas ese idioma con amigos?

| Razones  | incidencias |
|--|-------------|
| español 100% kichwa 0%   |             |
| <b>Prefiero el español.</b>  | 30          |
| <b>No uso el kichwa.</b>   | 16          |
| <b>No conozco mucho el kichwa.</b>   | 13          |
| <b>Porque mis amigos no hablan kichwa.</b>   | 28          |
| <b>El kichwa más difícil que el español.</b>   | 4           |
| <b>Tengo problemas cuando uso el kichwa.</b>   | 1           |
| <b>Desde temprana edad aprendí el español.</b>   | 2           |
| <b>Yo rechazo el kichwa.</b>   | 3           |
| <b>Porque mis amigos no usan el kichwa porque nacieron en Quito.</b>                                 | 1           |
| <b>Porque dentro de lo que estudiamos se le da más importancia al inglés y al español.</b>           | 2           |
| <b>Porque estoy acostumbrado a usar el español.</b>  | 29          |
| español 90-99% kichwa 1-10%  |             |
| <b>Prefiero el español.</b>  | 11          |
| <b>Porque no conozco mucho el kichwa.</b>  | 2           |
| <b>Porque mis amigos no hablan kichwa.</b>   | 7           |
| <b>Rechazo el kichwa.</b>  | 1           |
| <b>Porque tengo costumbre de usar el español.</b>  | 8           |
| <b>No uso mucho el kichwa.</b>   | 5           |
| <b>Porque el kichwa no es utilizado por otras personas en Quito.</b>                                 | 1           |
| <b>El kichwa más difícil que el español.</b>   | 1           |
| español 80-89% kichwa 11-20%   |             |
| <b>La mayoría de mis amigos no conocen el kichwa. Los que sí saben, han aprendido en la escuela.</b> | 1           |
| <b>Porque no conozco mucho el kichwa.</b>  | 2           |
| español 70-79% kichwa 21-30%   |             |
| <b>Porque tengo costumbre de usar el español.</b>  | 1           |
| <b>Prefiero el español.</b>  | 1           |
| español 60-69% kichwa 31-40%   |             |
| <b>Hay lugares donde se puede hablar kichwa, pero prefiero no hacerlo.</b>                           | 1           |
| <b>Porque tengo costumbre de usar el español.</b>  | 1           |
| <b>Prefiero el español.</b>  | 2           |
| <b>Porque no conozco mucho el kichwa.</b>  | 1           |
| español 50-59% kichwa 41-50%   |             |
| <b>Las dos lenguas uso yo.</b>   | 2           |
| <b>Porque me siento orgulloso de mi cultura.</b>   | 1           |
| <b>Prefiero el español que el kichwa.</b>  | 1           |
| español 0% kichwa 100%   |             |
| <b>Prefiero el kichwa.</b>   | 1           |

Tabla 1.14. ¿Qué idioma hablas con desconocidos? La suma de todas las respuestas tiene que ser 100%.

| Porcentajes de uso                    | #  | porcentaje |
|---------------------------------------|----|------------|
| <b>100% español</b>                   | 59 | 68%        |
| <b>70 a 99% español 1-30% kichwa</b>  | 17 | 20%        |
| <b>50 a 69% español 31-50% kichwa</b> | 4  | 5%         |
| <b>100% kichwa</b>                    | 1  | 1%         |
| <b>No válido</b>                      | 6  | 7%         |

Tabla 1.15. ¿Por qué hablas esa lengua con desconocidos?

| Razones   | incidencias |
|---|-------------|
| español 100% kichwa 0%  |             |
| <b>Preferencia por el español por ser una lengua de mayor prestigio</b>   | 51          |
| <b>Desuso y falta de conocimiento del kichwa</b>  | 38          |
| <b>Por costumbre de usar español</b>  | 26          |
| <b>Por falta de fluidez en la lengua kichwa</b>   | 10          |
| <b>Porque el contexto no permite que use el kichwa</b>  | 12          |
| <b>Por la estigmatización del kichwa frente al español</b>  | 1           |
| español 90-99% kichwa 1-10%   |             |
| <b>Desuso y falta de conocimiento del kichwa</b>  | 3           |
| <b>Por falta de fluidez en la lengua kichwa</b>   | 4           |
| <b>Porque el contexto no permite que use el kichwa</b>  | 2           |
| <b>Falta de costumbre de hablar kichwa</b>  | 1           |
| <b>Preferencia por el español por ser una lengua de mayor prestigio</b>   | 7           |
| <b>Porque el cambio de código de español al kichwa le permite hablar de temas que no quiere que los otros entiendan</b> | 1           |
| <b>Por costumbre de usar español</b>  | 1           |
| español 80-89% kichwa 11-20%  |             |
| <b>Preferencia por el español por ser una lengua de mayor prestigio</b>   | 1           |
| español 70-79% kichwa 21-30%  |             |
| <b>Preferencia por el español por ser una lengua de mayor prestigio</b>   | 2           |
| <b>Por costumbre de usar español</b>  | 2           |
| <b>Desuso y falta de conocimiento del kichwa</b>  | 1           |
| español 60-69% kichwa 31-40%  |             |
| <b>Desuso y falta de conocimiento del kichwa</b>  | 1           |
| <b>Preferencia por el español por ser una lengua de mayor prestigio</b>   | 1           |
| español 50-59% kichwa 41-50%  |             |
| <b>Porque usa las dos lenguas para ayudar a otros a comunicarse</b>   | 1           |
| <b>Por tener contacto con dos contextos distintos</b>   | 1           |
| español 0% kichwa 100%  |             |
| <b>Preferencia del kichwa sobre el español</b>  | 1           |

Tabla 1.16. ¿Usas kichwa ahora?

| Respuesta | #  | porcentaje |
|-----------|----|------------|
| <b>Sí</b> | 60 | 69%        |
| <b>No</b> | 27 | 31%        |

Tabla 1.17. ¿Por qué usas kichwa?

| Razones   | incidencias |
|---|-------------|
| <b>Porque vivo aquí en la escuela y aquí hablan kichwa.</b>       | 3           |
| <b>Porque hablo con mi familia.</b>                               | 9           |
| <b>Porque me dan clases de kichwa en la escuela.</b>              | 7           |
| <b>Porque soy indígena.</b>                                       | 9           |
| <b>Porque mis padres hablan kichwa.</b>                           | 13          |
| <b>Me gusta tener los dos idiomas.</b>                            | 1           |
| <b>Me gusta hablar kichwa.</b>                                    | 14          |
| <b>Quiero ayudar a otros que no pueden hablar kichwa.</b>         | 2           |
| <b>Es importante tener los dos idiomas</b>                        | 1           |
| <b>Entiendo kichwa.</b>   | 3           |
| <b>Me toca aprender.</b>  | 1           |
| <b>Uso más español que kichwa.</b>                                | 2           |
| <b>Mis padres me han enseñado kichwa.</b>                         | 3           |
| <b>Porque mis papás vienen de un lugar donde se habla kichwa.</b> | 2           |
| <b>Porque quiero hablar con mi familia.</b>                       | 1           |
| <b>Deseo de aprender kichwa.</b>                                  | 2           |
| <b>Puedo hablar un poco el kichwa.</b>                            | 2           |
| <b>Es importante saber kichwa</b>                                 | 4           |
| <b>Necesito hablar con otras personas que hablan kichwa.</b>      | 2           |
| <b>Se usa en varios lugares.</b>                                  | 1           |
| <b>Para mí es importante.</b>                                     | 1           |

Tabla 1.18. ¿Por qué no usas kichwa?

| Razones  | incidencias |
|--|-------------|
| <b>Se concentran en los documentos y escritura y no en como hablamos.</b>                | 1           |
| <b>No puedo hablar mucho</b>   | 3           |
| <b>No me gusta</b>   | 5           |
| <b>"Desde niña me enseñaron español"</b>   | 1           |
| <b>Nací en un lugar en el que no se habla la lengua.</b>                                 | 2           |
| <b>Recién llegué a la escuela y la escuela anterior no enseña kichwa.</b>                | 1           |
| <b>Mis padres usan poco el kichwa.</b>   | 1           |
| <b>No me gusta aprender la lengua.</b>   | 1           |
| <b>Mis padres no me enseñaron la lengua.</b>   | 1           |
| <b>No sé la lengua, pero quiero aprender.</b>  | 2           |
| <b>El kichwa es difícil.</b>   | 2           |
| <b>Solo sé un poco de kichwa.</b>  | 1           |
| <b>No puedo pronunciar.</b>  | 1           |
| <b>No entiendo la lengua.</b>  | 1           |
| <b>Antes de llegar a la ciudad hablaba kichwa, pero a lo que llegué dejé de hacerlo.</b> | 2           |
| <b>Prefiero el español.</b>  | 1           |
| <b>No sé, pero me están enseñando.</b>   | 1           |

Tabla 1.19. Del 1 al 10, ¿cuánto te gusta hablar en Kichwa?  
1 siendo poco, 5 siendo más o menos y 10 siendo mucho.

| Grado de gusto | #  | porcentaje |
|----------------|----|------------|
| <b>1-4</b>     | 28 | 32%        |
| <b>5-7</b>     | 41 | 47%        |
| <b>8-10</b>    | 18 | 21%        |

Tabla 1.20. ¿Por qué piensas eso del kichwa?

| Razones   | incidencias |
|---|-------------|
| 1-4 Poco  |             |
| Por enseñanza insuficiente de la lengua   | 1           |
| Por desagrado de la lengua  | 6           |
| Por falta de fluidez  | 12          |
| Por deseo de aprender más   | 1           |
| Por dificultad para comunizarse con las personas que hablan la lengua             | 3           |
| Por falta de conocimiento de la lengua  | 4           |
| Por abandono de la tradición oral por parte de la familia                         | 1           |
| Por falta de situaciones reales para usar la lengua                               | 1           |
| Porque los padres hablan en kichwa, pero no con ellos                             | 2           |
| Por falta de adaptación a la lengua   | 1           |
| 5-9 más o menos a mucho   |             |
| Por pérdida de fluidez  | 2           |
| Por dificultad de aprender  | 1           |
| Por importancia de la herencia cultural   | 3           |
| Por tener poca fluidez  | 19          |
| Por el atractivo de la lengua   | 2           |
| Por dificultad de comunicación con la familia                                     | 1           |
| Por facilidad de comunicación con la familia                                      | 2           |
| Por la facilidad de hablar y entender a los hablantes                             | 5           |
| Por el ritmo de enseñanza en la escuela   | 1           |
| Por requerimiento escolar   | 1           |
| Por desagrado de la lengua  | 2           |
| Por preferencia al español  | 3           |
| Por lugar de origen   | 2           |
| Por poco conocimiento de la lengua  | 1           |
| Por importancia del uso de la lengua dentro de la comunidad, mas no fuera de ella | 1           |
| Por deseo de aprender nuevos idiomas  | 1           |
| Por importancia de la lengua  | 1           |
| 10 mucho  |             |
| Por orgullo cultural  | 8           |
| Por agrado de la lengua   | 4           |
| Por condición oficial de la lengua  | 1           |
| Por deseo de preservar la lengua  | 1           |
| Porque enseña kichwa  | 1           |
| Por orgullo de ser indígena y hablar la lengua                                    | 2           |
| Por necesidad de comunicarse con otros hablantes de la lengua                     | 3           |
| Por herencia familiar   | 2           |
| Por deseo de aprender otros idiomas   | 1           |

Tabla 1.21. Del 1 al 10, ¿cuánto te gusta hablar en español? 1 siendo poco, 5 siendo más o menos y 10 siendo mucho.

| Grado de gusto | #  | porcentaje |
|----------------|----|------------|
| <b>1-4</b>     | 0  | 0%         |
| <b>5-7</b>     | 3  | 3%         |
| <b>9-10</b>    | 84 | 97%        |

Tabla 1.22. ¿Por qué piensas eso del español?

| Razones   | Incidencias |
|---|-------------|
| 5 más o menos   |             |
| <b>No tengo un buen nivel en ninguna de las dos lenguas.</b>                          | 1           |
| <b>Hay palabras en el español que son feas y me hacen acuerdo a lo que he vivido.</b> | 1           |
| 7-10 Mucho  |             |
| <b>Quiero ayudar a otros a comunicarse.</b>   | 1           |
| <b>Me gusta.</b>  | 34          |
| <b>Porque me enseñan tanto el español como el kichwa.</b>                             | 1           |
| <b>Tengo fluidez al hablar en español.</b>  | 24          |
| <b>Aprendí el español desde pequeño.</b>  | 14          |
| <b>Porque necesito comunicarme con otros en el sitio en el que vivo.</b>              | 10          |
| <b>Me identifico con la lengua.</b>   | 1           |
| <b>Porque el español es más fácil de utilizar que el kichwa.</b>                      | 15          |
| <b>Porque el español lo puedo utilizar en otras partes del mundo.</b>                 | 3           |
| <b>Porque para mí es importante poder tener y aprender muchas lenguas.</b>            | 6           |
| <b>Porque el kichwa no se usa en Quito.</b>   | 10          |
| <b>Porque necesito comunicarme con mi familia.</b>                                    | 3           |
| <b>No hablo kichwa.</b>   | 4           |
| <b>Porque con el español puedo aprender más cosas que con el kichwa.</b>              | 3           |
| <b>Porque sé más español que kichwa.</b>  | 1           |
| <b>Porque el kichwa es mal visto y el español es normal.</b>                          | 2           |
| <b>Porque soy mestizo.</b>  | 1           |
| <b>Porque mi familia me obligó a aprender el español.</b>                             | 1           |

**Tabla 1.23. Yo aprendo kichwa porque:**

| Ordena las respuestas del 1 al 5 siendo cinco la menos importante y 1 la más importante. |     |     |     |     |     |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|
|  | 1   | 2   | 3   | 4   | 5   |
| <b>a. mis papás me obligan.</b>  | 1   | 1   | 7   | 5   | 35  |
| <b>b. es parte de mi cultura.</b>  | 19  | 21  | 5   | 6   | 2   |
| <b>c. es importante para mi futuro.</b>  | 19  | 10  | 15  | 7   | 2   |
| <b>d. no quiero que se pierda.</b>   | 5   | 18  | 15  | 11  | 4   |
| <b>e. me gusta.</b>  | 10  | 24  | 11  | 3   | 5   |
|  | 1   | 2   | 3   | 4   | 5   |
| <b>Mis papás me obligan.</b>   | 1%  | 1%  | 8%  | 6%  | 40% |
| <b>Es parte de mi cultura.</b>   | 22% | 24% | 6%  | 7%  | 2%  |
| <b>Es importante para mi futuro.</b>   | 22% | 11% | 17% | 8%  | 2%  |
| <b>No quiero que se pierda.</b>  | 6%  | 21% | 17% | 13% | 5%  |
| <b>Me gusta.</b>   | 11% | 28% | 13% | 3%  | 6%  |

## 2. Entrevistas

**Tabla 2.1. Datos cuantitativos encontrados en las entrevistas**

|   |   |         |                    |     |  |     |
|---|---|---------|--------------------|-----|--|-----|
|   | <b>¿Hablas kichwa?</b>                          | Sí      | 54                 | 62% |  |     |
|   |   | No      | 17                 | 20% |  |     |
|   |   | ¿Dónde? | Afuera del colegio | 19  |  | 35% |
|   |   |         | En el colegio      | 14  |  | 26% |
|   | Ambas   |         | 17                 | 31% |  |     |
|   | <b>¿Tus papás hablan kichwa?</b>                | Sí      | 59                 | 68% |  |     |
|   |   | No      | 11                 | 13% |  |     |
|   | <b>¿Tus papás te hablan en kichwa?</b>          | Sí      | 50                 | 57% |  |     |
|   |   | No      | 20                 | 23% |  |     |
|   | <b>¿Te gusta hablar kichwa?</b>                 | Sí      | 52                 | 60% |  |     |
| No  |   | 18      | 21%                |     |  |     |
| <b>Cuando escuchas hablar a otros:</b>  | <b>¿Te gusta?</b>                               | Sí      | 64                 | 74% |  |     |
|   |   | No      | 8                  | 9%  |  |     |
| <b>Cuando hay un grupo de indígenas hablando en kichwa y una persona que solo habla español llega y los escucha hablando en kichwa:</b> | <b>¿Has visto?</b>                              | Sí      | 55                 | 63% |  |     |
|   |   | No      | 16                 | 18% |  |     |
|   | <b>¿Has visto alguna reacción fea?</b>          | Sí      | 29                 | 33% |  |     |
|   |   | No      | 37                 | 43% |  |     |
|   | <b>¿Has visto que se burlen o les insulten?</b> | Sí      | 28                 | 32% |  |     |
|   |   | No      | 38                 | 44% |  |     |

