

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

**DISERTACIÓN PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN LINGÜÍSTICA APLICADA CON MENCIÓN EN  
ENSEÑANZA DE LENGUAS**

**PRÁCTICAS Y ACTITUDES LINGÜÍSTICAS DE ESTUDIANTES  
KICHWAS EN LA CIUDAD DE QUITO:  
EL CASO DE LA UNIDAD EDUCATIVA TRÁNSITO AMAGUAÑA**

**LIYA YANG ANDRADE**

**DIRECTORA: DRA. MARLEEN HABOUD**

**QUITO, 2016**

## AGRADECIMIENTO

*Quisiera extender mi más profundo agradecimiento a todos lo que hicieron posible este trabajo.*

*A los miembros de la unidad educativa Tránsito Amaguaña quienes me permitieron compartir con ellos experiencias culturales que han enriquecido mi vida.*

*A mi profesora, directora, guía y amiga Marleen Haboud por su gran ayuda y comprensión en el desarrollo de esta tesis. Gracias por haberme dado la oportunidad de vivir experiencias únicas que han despertado mi interés y motivación en el campo de la sociolingüística.*

*A mis padres por su apoyo constante e incondicional durante toda mi vida y más aún en mis duros años de carrera profesional.*

*A mi querido abuelo Néstor Andrade por haberme inculcado valores que han hecho de mí la persona que soy en la actualidad.*

*A Rommel Ontaneda, mi compañero incondicional, por su paciencia, cariño y dedicación.*

## Índice

Resumen.....	5
Abstract.....	6
ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN .....	7
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	10
OBJETIVOS .....	10
GENERAL.....	10
ESPECÍFICOS.....	10
CAPÍTULO I .....	12
BREVE DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL ECUADOR Y DE LA UNIDAD EDUCATIVA TRÁNSITO AMAGUAÑA.....	12
1.1. Breve reseña histórica de la educación indígena en el Ecuador.....	12
1.2. EIB en Ecuador.....	13
1.3. Unidad Educativa “Tránsito Amaguaña” (UETA) .....	16
CAPÍTULO II.....	19
MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL .....	19
2.1    La lingüística y la sociolingüística.....	19
2.2 Bilingüismo.....	20
2.2.1. Bilingüismo individual.....	21
2.2.2. Bilingüismo social.....	22
2.2.3. Diglosia .....	23
2.2.4. Bilingüismo con diglosia .....	24
2.2.5. Diglosia sin bilingüismo .....	25
2.2.6. Bilingüismo sin diglosia.....	25
2.2.7. Bilingüismo étnico y bilingüismo mestizo.....	25
2.3 Hablantes heritage.....	27
2.4    Actitudes lingüísticas .....	28
2.4.1. Conocimiento, actitud y prácticas lingüísticas.....	30
2.5. Vitalidad lingüística .....	31
2.5.1. Mantenimiento y desplazamiento lingüístico.....	31
2.5.2. Pérdida lingüística.....	32
2.5.3. Prestigio lingüístico.....	32
2.5.4. Lealtad lingüística .....	33
2.6. Estudios empíricos previos .....	33

CAPÍTULO III.....	35
PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS .....	35
3.1. Diseño de la investigación .....	35
3.2. Universo y muestra .....	35
3.3. Técnicas e instrumentos de investigación.....	36
3.4. Procesamiento de datos.....	38
CAPÍTULO IV.....	39
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS .....	39
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	52
BIBLIOGRAFÍA CITADA .....	54
ANEXOS .....	58

## **Resumen**

Enmarcado en el campo de la sociolingüística y de un sólido marco teórico, este trabajo sondea las preferencias y actitudes lingüísticas que los estudiantes bilingües kichwa castellano de la Unidad Educativa Tránsito Amaguaña (UETA) de la ciudad de Quito, tienen hacia la lengua kichwa.

A lo largo del estudio se pone en relieve la importancia del bilingüismo individual y social, así como de las situaciones diglósicas y de bilingüismo étnico y mestizo. El estudio relaciona además las actitudes del grupo estudiado, el uso y la vitalidad de la lengua, así como las expectativas de los hablantes hacia su identidad indígena y su lengua, el kichwa. A pesar de la negatividad aparente de las actitudes mostradas por los estudiantes en relación con el uso del kichwa en contextos educativos formales, se encontraron instancias de mayor positividad y apertura para la realización de eventos culturales y de entretenimiento (i.e., producción musical en la lengua ancestral), lo que motiva el uso de la lengua entre los jóvenes y que podría, por tanto, convertirse en una estrategia de autoreconocimiento, mantenimiento y refuerzo lingüístico-cultural.

Palabras clave: Ecuador, actitud lingüística, prácticas lingüísticas, kichwa, bilingüismo, educación intercultural bilingüe, vitalidad lingüística, Unidad Educativa Tránsito Amaguaña (UETA).

## **Abstract**

Framed in the field of sociolinguistics and based on a solid theoretical framework, this work explores the linguistic preferences and attitudes that Kichwa–Spanish bilingual students of the Unidad Educativa Tránsito Amaguaña in Quito have towards the Kichwa language.

The importance of individual and social bilingualism, as well as diglossia and ethnic and mestizo bilingualism, is highlighted throughout this study. Furthermore, this study also relates the attitudes of the group studied to the vitality of the language, as well as the speakers' expectations regarding their indigenous identity and Kichwa language.

Despite the apparently negative attitude students showed towards the use of Kichwa in formal education, they also showed positive attitudes and openness to performing arts and cultural and entertainment events such as music production in their native language. This motivates the use of Kichwa among young people and could become an important strategy for self-recognition, as well as a way to maintain and reinforce the students' language and culture.

**Keywords:** Ecuador, linguistic attitude, linguistic preferences, Kichwa, bilingualism, diglossia, ethnic and mestizo bilingualism, bilingual intercultural education, linguistic vitality.

## ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN

El estudio de las actitudes lingüísticas y su relación con las prácticas que los hablantes desarrollan en relación con su(s) lengua(s) ha concitado el interés de académicos de varias disciplinas como la lingüística, psicología, estudios socio-culturales, y planificación lingüística y educativa, pues es innegable que las actitudes, es decir, las creencias y predisposición que una persona tiene hacia algo o alguien (la lengua kichwa, en este estudio), afectan profundamente a la vitalidad de una lengua; es decir, en las decisiones que los hablantes toman en relación con el uso o desuso de su(s) lengua(s), y por tanto, en su mantenimiento o debilitamiento<sup>1</sup>. Esto es de especial interés para el caso de las lenguas minorizadas (i.e., subordinadas) pues las actitudes negativas tienden a influir negativamente en su uso, mientras que las actitudes positivas, llevan a los hablantes a tratar de mantenerlas, aún si las condiciones que las rodean son adversas. En este sentido, es importante tomar en cuenta que las lenguas minoritarias y la minorizadas, son poco toleradas y menos aún aceptadas, mientras aquellas lenguas consideradas prestigiosas tienden a reforzarse y a sus hablantes, generalmente, se les asocia con grupos sociales de alto estatus; mientras se asocia a los hablantes de lenguas subordinadas con clases sociales menos prestigiosas y con poco (o ningún acceso) al ámbito académico. Todo esto tiene como resultado que en la mayoría de los casos, los hablantes tienen actitudes y prácticas desfavorables hacia sus propios idiomas.

Las instituciones educativas que son en gran parte responsables de los procesos de socialización de una sociedad, cumplen un importante rol en la generación de actitudes y las prácticas lingüísticas, más aún en países multilingües y multiculturales. Se ha tratado, en este sentido, de crear sistemas educativos que respondan a las necesidades de los distintos grupos que conforman la sociedad. Para el caso ecuatoriano, el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) ha tratado de buscar la equidad para los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador al tener como uno de sus objetivos construir una nueva sociedad

---

<sup>1</sup> Ver, por ejemplo, Enríquez, 2015; Haboud, 1998 y 2010; Lapresta et. al., 2010; Moreno, 2016; Narváez, 2014; Salazar, 2015; Soler, 1999; Sima y Perales, 2014; entre otros.

plurinacional y multilingüe y reforzar la lengua, cultura e identidad de los pueblos indígenas, lo cual implica generar actitudes positivas por parte de los hablantes hacia su idioma. Esto desgraciadamente no siempre se ha logrado (von Beijsterveldt, 2005). En este sentido se ha analizado sobre todo, el papel que las escuelas de áreas rurales tienen en la actitud y la vitalidad lingüísticas, de las lenguas; sin embargo, poco interés se ha puesto en el estudio de instituciones escolares que acogiendo al sistema intercultural bilingüe, están en áreas urbanas y por tanto más expuestas a un contexto subordinante (Krainer, 2012). En dicho contexto no podemos perder de vista tanto los factores sociales e individuales concretos, así como las situaciones sociopolíticas que rodean al uso de las lenguas (Fishman, 1995; Haboud, 1998 y 2010; Rotaetxe, 1990).

En relación con lo expuesto anteriormente, este estudio busca llenar un vacío al tratar de determinar y analizar en detalle cuáles son las actitudes y prácticas lingüísticas que tienen los estudiantes indígenas que asisten a la unidad educativa intercultural bilingüe “Tránsito Amaguaña” situada en Quito. Esta institución recibe sobre todo a estudiantes que provienen de provincias y sectores rurales en donde la lengua kichwa se habla con mayor fluidez y frecuencia que en ciudades como Quito. Estudios anteriores (Quishpe, 2001) comentan que la *Educación Intercultural Bilingüe* ha tenido tanto logros como falencias en cuanto al cumplimiento de los objetivos de su modelo educativo (MOSEIB)<sup>2</sup>; menciona, entre las falencias, ciertos incumplimientos que se ven reflejados en la actitud lingüística de los estudiantes y docentes. En ese sentido, es importante hacer un estudio exhaustivo y actualizado de las actitudes y prácticas lingüísticas hacia el kichwa, por parte de los estudiantes indígenas.

Finalmente, tomemos en cuenta que la política de estado apoya a la EIB y la conservación de los idiomas ancestrales; sobre todo al kichwa y al shuar, al declarar que lenguas de uso oficial para las relaciones interculturales (constitución 2008, art. 2); y que el kichwa, como bien sabemos, es el idioma indígena más utilizado en el Ecuador y en la región andina.

Además de lo expuesto anteriormente, este estudio resulta pertinente por varias razones. En el plano social, es de suma importancia conocer la situación

---

<sup>2</sup> Ver Breve reseña de EIB en la siguiente sección.



actual, los alcances y desafíos de la EIB en un espacio educativo intercultural bilingüe y conocer más a fondo si la implementación del MOSEIB ha tenido los logros deseados en relación con el refuerzo lingüístico, cultural e identitario. Por otro lado, en el aspecto académico, el tema escogido me permite reforzar los aspectos teóricos y llevarlos a la práctica las destrezas y conocimientos adquiridos durante mi formación académica; y que se han venido profundizando gracias a mi experiencia como colaboradora en el Proyecto Oralidad Modernidad, que me motivó profundamente a trabajar con hablantes de pueblos indígenas dentro de la EIB.

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Con un enfoque sociolingüístico, esta disertación busca entender de mejor forma las prácticas y actitudes lingüísticas que los hablantes bilingües del kichwa y castellano tienen hacia la lengua de menor prestigio. Es así como este trabajo propone conocer y analizar dichas prácticas y actitudes lingüísticas entre los estudiantes indígenas de la UETA. Se analiza al mismo tiempo, el impacto que estas tienen sobre la vitalidad y el mantenimiento de la lengua ancestral.

## **OBJETIVOS**

### **GENERAL**

Determinar las preferencias lingüísticas que tienen los estudiantes indígenas que asisten a la Unidad Educativa Tránsito Amaguaña y la vitalidad de la lengua kichwa.

### **ESPECÍFICOS**

1. Analizar la actitud lingüística de estudiantes, profesores y autoridades del plantel Tránsito Amaguaña hacia el uso del kichwa dentro y fuera del aula.
2. Determinar el impacto que tal actitud tiene en el uso/desuso de la lengua kichwa.
3. Establecer con qué frecuencia y en qué situaciones se habla kichwa y castellano con miembros de la familia y redes sociales.
4. Conocer con qué frecuencia y en qué situaciones se habla kichwa y castellano dentro y fuera de la institución educativa.
5. Establecer si las clases de kichwa impartidas en la UETA, foco del estudio, influyen en el uso que reflejan los estudiantes hacia la lengua ancestral.

La realización de este trabajo resultó viable no solo por el fácil acceso a la UETA ubicada en el sur de Quito, dentro de las instalaciones del mercado Mayorista (ver mapa del Quito), sino también por el respaldo recibido por parte de

las autoridades de la institución, el aval institucional, y el hecho de contar con los recursos y los materiales necesarios para el desarrollo de dicho estudio.

Después de una sección introductoria, este trabajo incluye cuatro capítulos. El primero desarrolla el marco teórico conceptual. El segundo describe el área de estudio e incluye información tanto de la institución como del sistema de la EIB. El tercer capítulo presenta los procedimientos metodológicos y las técnicas con las que se llevó a cabo la investigación. El cuarto capítulo se centra en el análisis de los datos recogidos en las observaciones, encuestas y entrevistas sociolingüísticas realizadas a los participantes. Finalmente, se presentan las conclusiones obtenidas, los anexos y la bibliografía utilizada para la realización de la presente disertación.

Es importante mencionar que esta investigación es un estudio de caso, centrado en el análisis de la UETA única y específicamente, con los estudiantes de secundaria. Sin embargo, sus resultados pueden ser utilizados en investigaciones aplicadas a otras instituciones interculturales bilingües de la ciudad y del país.

# CAPÍTULO I

## BREVE DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL ECUADOR Y DE LA UNIDAD EDUCATIVA TRÁNSITO AMAGUAÑA

### 1.1. Breve reseña histórica de la educación indígena en el Ecuador

El Ecuador, al igual que varios países de los Andes, es un país con una gran riqueza étnica, cultural y lingüística. En el territorio ecuatoriano conviven pueblos indígenas y población afroecuatoriana y mestiza que forman un ambiente pluricultural, multiétnico y multilingüe. Los pueblos indígenas se encuentran en las tres regiones continentales del país, Costa, Sierra, y Oriente, así como también en las Islas Galápagos.

La lengua indígena más hablada en el país es el kichwa; de acuerdo con el censo del 2010, un poco más del 50% de la población kichwa mantiene su lengua, pues un alto porcentaje de la población se considera bilingüe kichwa-castellano (SICHRA, 2009: 594).

En Ecuador, los pueblos indígenas son parte de los grupos sociales más afectados por la inequidad social, debido a factores extralingüísticos relacionados con la falta de educación, bajo estado nutricional, mayor trabajo infantil, y desigualdad social en general (Larrea, 2007). Esta inequidad social ha llevado a crear estereotipos por parte del grupo social mayoritario mestizo en cuanto a la estratificación social lo que ha influido negativamente en las actitudes y creencias de los grupos afectados quienes tienden a subvalorarse.

A pesar de que el kichwa tiene alrededor de un millón de hablantes en el Ecuador (Haboud et.al, 2016) mantiene una posición poco favorable debido al contexto social-escolar ecuatoriano. La educación indígena en el Ecuador ha enfrentado duras batallas para prevalecer en un ambiente donde el castellano siempre ha sido la lengua de dominio y, por lo tanto, la lengua más utilizada en contextos sociocomunicativos por parte de los pobladores. Aunque la incorporación del kichwa a nivel escolar ha sido dura, el Ecuador ha tenido y tiene una fuerte presencia de organizaciones indígenas que luchan por los derechos

humanos y sociales de estos pueblos minorizados. Dentro de las exigencias de estas organizaciones se encuentra el derecho a la educación en su lengua materna ancestral.

Es importante recordar que la educación indígena surge en los años 40 con las lideresas indígenas Dolores Cacuangó y Tránsito Amaguaña, quienes iniciaron movimientos indígenas con el fin de exigir sus derechos, entre ellos, el derecho a la escolarización (Beijsterveldt, 2005).

La educación indígena ha tenido un proceso largo y de mucho cambio desde su aparición, pero no es hasta los años 80 cuando es reconocida institucionalmente por el Ministerio de Educación y Cultura. Con la ayuda de universidades y organizaciones no gubernamentales como la Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) de Alemania, la educación se insertó en un proceso más amplio de cambio social y económico (Beijsterveldt, 2005).

## **1.2. EIB en Ecuador**

El modelo educativo del sistema de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se creó con esa denominación específica en el año 1988 con el apoyo de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) y la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), fundada en el mismo año por dirigentes de distintas nacionalidades indígenas. Este modelo educativo tenía como objetivo principal la creación de espacios interculturales en varias comunidades indígenas del país con el fin de promover la valoración y recuperación de las culturas y lenguas de las diversas nacionalidades del país. Según Ramírez (2007) la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) responde a una demanda de interculturalidad desde el desarrollo y fortalecimiento de las lenguas indígenas ancestrales dentro de sociedades multilingües.

A pesar de sus logros, todavía padece de problemas que van desde la falta de presupuestos a la interferencia de las autoridades gubernamentales. Quishpe (2001) menciona que los maestros se limitan a impartir conocimientos y no completan el ciclo de aprendizaje que debe incluir la producción, reproducción, creación, recreación, validación y valoración de los saberes de los propios pueblos indígenas y de la cultura universal.

Así mismo, el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) se fundamenta en las necesidades, intereses y aspiraciones de sus usuarios tomando en cuenta el derecho inalienable a ser reconocidos como grupos con características propias conforme a sus cosmovisiones respectivas. De acuerdo a 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 bien la relación entre lengua y cultura es intrínseca, es por medio de ésta que se puede reflejar aspectos lingüísticos que nos dan a conocer determinadas realidades sociales.

Dentro del MOSEIB se propone que el bilingüismo sea un recurso fundamental de la práctica de enseñanza-aprendizaje en la cual el castellano es considerado lengua de relación cultural.

A pesar de los esfuerzos por lograr una educación de calidad por medio del MOSEIB, el modelo ha presentado falencias con respecto a su total implementación a causa de la fuerte influencia del Sistema Educativo Hispano. El dominio del sistema educativo hispano ha generado fuertes repercusiones con los integrantes del sistema EIB por falta de seguimiento, asesoramiento, evaluación administrativa y educativa por parte de supervisores competentes.

Además de lo mencionado, hay falencias con respecto al campo lingüístico ya que tanto estudiantes como docentes hablan la lengua indígena y el castellano con algún grado de interferencia, lo que conlleva a crear un conflicto lingüístico en el cual los bilingües no pueden comunicarse plenamente ni en su lengua materna, ni en la segunda lengua e inclusive en varios casos, se los considera semilingües. Este fenómeno lingüístico da paso a la inseguridad lingüística que interfiere en la capacidad, actitud, aptitud y práctica del hablante hacia su propio idioma.

En la siguiente tabla se puede visualizar los modelos que han sido parte de la educación indígena en Ecuador a partir de los años 40. Es además importante mencionar que el modelo de mantenimiento con el que se inició la educación indígena en los años cuarenta, gracias a la motivación de la lideresa indígena

Dolores Cacuango, se retoma en los años ochenta, incorporando elementos de desarrollo y de interculturalidad acordes a la época.

**Tabla 2.1.** Modelos de educación indígena en Ecuador

Año	Modelo	
Durante los años 40	Mantenimiento	<div style="text-align: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">Asimilación/mantenimiento</div> <div style="font-size: 4em; margin: 10px auto;">↓</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">Mantenimiento/desarrollo</div> </div>
Entre los años 50 y los 70	Asimilación y aculturación	
Durante los años 70	Desarrollo de la lengua	
Entre los años 70-80	Mantenimiento y desarrollo	
De los 80 hasta la actualidad	Bilingüe intercultural	
	Intercultural bilingüe	

**Fuente:** A partir de King & Haboud (2010)

Por un lado, la educación indígena busca ser intercultural debido a que se plantea promover la afirmación y la práctica de los estudiantes en su propia cosmovisión y cultura. Por otro lado, es bilingüe pues la educación proporciona la enseñanza y el uso de la lengua minorizada y dominante como instrumento de comunicación y enseñanza-aprendizaje, siendo la lengua dominante la lengua de relación intercultural. Entonces, la educación intercultural bilingüe tiene como misión, la transmisión y afirmación de conocimientos, costumbres y tradiciones ancestrales que refuerzan la identidad cultural. Así también, la EIB hace énfasis en el refuerzo y mantenimiento de las lenguas indígenas ancestrales (Quishpe, 2001). De acuerdo con el MOSEIB, se espera que los espacios interculturales aporten con el desarrollo de las actitudes lingüísticas de los estudiantes para la práctica de las costumbres culturales y de la lengua minorizada.

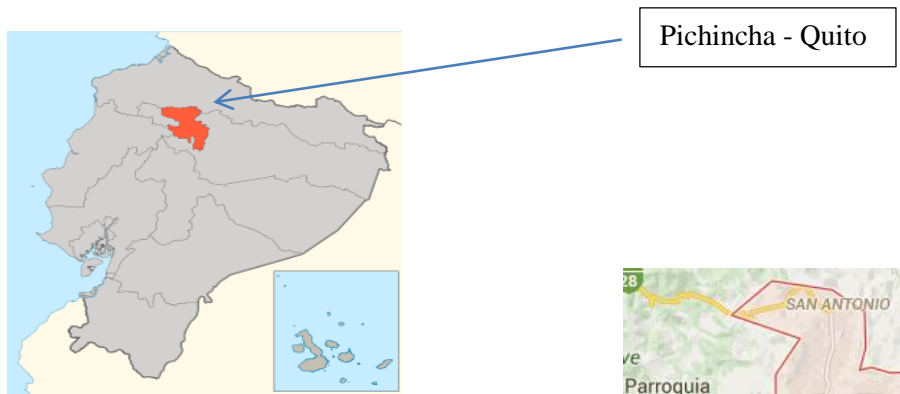
En consonancia con lo expuesto, este trabajo de investigación pretende conocer el alcance que tiene el actual sistema de educación intercultural bilingüe con relación al fortalecimiento de las actitudes lingüísticas y al uso de la lengua ancestral de los estudiantes, y examinar las estrategias y motivaciones que reciben no solo para fortalecer su actitud lingüística hacia el kichwa, sino también para

establecer de qué manera las actitudes aportan al mantenimiento y vitalidad de la lengua en una zona castellanizante por excelencia.

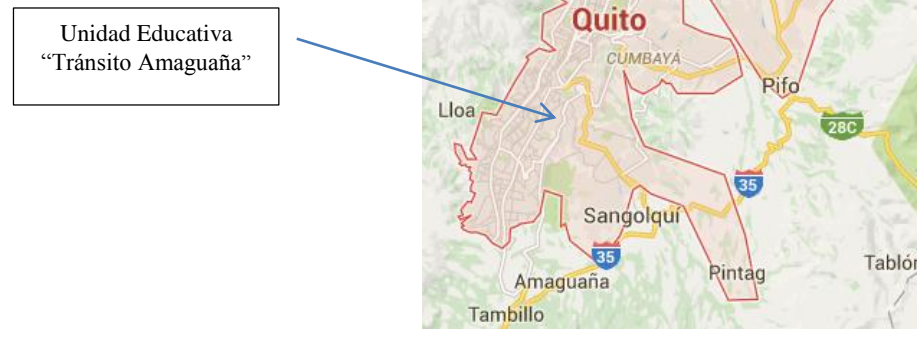
### 1.3. Unidad Educativa “Tránsito Amaguaña” (UETA)

La unidad particular Tránsito Amaguaña, fundada en 1990, lleva el nombre de la lideresa indígena Tránsito Amaguaña, quien, junto a Dolores Cacuango, organizó en la década de los 40s grandes movilizaciones de lucha por la tierra y los derechos de los indígenas en el campo educativo y laboral (Zavala, 2007).

Esta unidad educativa intercultural bilingüe nace a partir de los flujos migratorios del campo a la ciudad con el fin de brindar a los estudiantes un espacio educativo acorde a sus necesidades. La UETA se encuentra ubicada en el sur de la ciudad de Quito, en el interior de las instalaciones del mercado más grande de la ciudad, el mercado Mayorista.



Mapa 2.1. MAPA DE ECUADOR<sup>3</sup>



Mapa 2.2. MAPA DE LA CIUDAD DE QUITO<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Fuente: [http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/6/6e/DM\\_QUITO.svg/300px-DM\\_QUITO.svg.png](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/6/6e/DM_QUITO.svg/300px-DM_QUITO.svg.png)



La unidad educativa acoge hoy en día a estudiantes originarios de comunidades kichwas del norte, centro y sur del país (Provincias de Chimborazo, Tungurahua, Bolívar e Imbabura, entre otras).

Lo que le hace especial a este espacio educativo es la forma en que la realidad social de las personas que lo integran se valoriza, puesto que los alumnos que forman parte de la UETA son en su mayoría trabajadores que migraron junto con sus familias a la ciudad en busca de un mejor estilo de vida. Cabe recalcar que por motivos económicos, familiares y culturales, la mayoría de estos estudiantes no tienen las mismas oportunidades educativas del *sumak kawsay* (del kichwa: buen vivir), que el resto de estudiantes que forman parte de instituciones públicas y privadas.

De acuerdo con la directora de la institución, algunos estudiantes han sido rechazados en otras instituciones debido a que varios de ellos no cumplen con los requisitos para ingresar a una institución con mayor exigencia académica y que posibilite su ingreso a la universidad, sobre todo, por la falta de fluidez en el uso del castellano. Tomando en cuenta esta realidad, las autoridades de la UETA han creado un sistema flexible que permite que los estudiantes se desempeñen a su ritmo, ingresando libremente a la institución con otros familiares y otorgándoles de esta manera el derecho a estudiar. A pesar de que el nivel académico de esta unidad educativa es menor en relación a otras instituciones educativas que cumplen con la exigencia académica del gobierno, este ofrece la oportunidad de recibir educación fundada en los principios de los derechos humanos.

La unidad educativa, desde su fundación, ha luchado por la integridad de sus estudiantes basándose en el principio del derecho al buen vivir, y ha basado su misión y visión en la formación integral de estudiantes indígenas identificados con su cultura, que sean capaces de desarrollar habilidades cognitivas y sociales con el fin de formar estudiantes libres y autónomos que aporten y contribuyan a la sociedad.

Gracias al apoyo de la DINEIB la institución ha logrado todavía mantenerse dentro del sistema intercultural bilingüe, donde el castellano se emplea como lengua de comunicación y socialización y el kichwa, lengua materna

---

<sup>4</sup> <https://www.google.com.ec/maps/place/Quito/@-0.1443141,-78.4225811,11.18z/data=!4m2!3m1!1s0x91d59a4002427c9f:0x44b991e158ef5572>

de los niños y niñas que ingresan a este centro educativo, como lengua de aprendizaje de las costumbres y saberes ancestrales.

Al momento, desde la creación de las escuelas del milenio, el futuro de este centro educativo, es incierto.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> (<http://www.elciudadano.gob.ec/categoria/educacion/>)

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

En este capítulo se presentan las principales teorías y conceptos base de la presente investigación. Luego de analizar brevemente el alcance de la lingüística y la sociolingüística, se hace referencia al bilingüismo, tanto como fenómeno individual, como social. Se discute, al mismo tiempo, una serie de conceptos que se han dado en torno al uso de dos o más lenguas, los tipos de bilingüismo y las actitudes lingüísticas; y cómo éstas influyen en el uso y vitalidad de las lenguas, específicamente del kichwa. Se mencionan además los conceptos de prestigio, lealtad y pérdida lingüística. Finalmente, se analiza el rol que tiene la educación intercultural bilingüe (EIB) en el uso de la lengua.

#### 2.1 La lingüística y la sociolingüística

La lingüística, ciencia que se ocupa del estudio científico de la lengua, es uno de los pilares de la cultura contemporánea y del mundo científico actual por su aporte a varias ciencias como la psicología, la antropología, la sociología, la historia, la teoría de la comunicación y la investigación literaria (De la Vega, 2001). Pues, como bien afirma Saussure, el lenguaje es una “institución social”, “un producto de fuerzas sociales” que forma parte de los individuos y está íntimamente ligado a su cultura. Y es la sociolingüística, disciplina de la lingüística, la que más se interesa por los estudios sociales y socioculturales del lenguaje. Esta disciplina fue concebida desde un principio como un subcampo de la lingüística y la sociología dada por su naturaleza interdisciplinaria.

La sociología del lenguaje se define como la interacción de dos aspectos de la conducta humana que corresponden tanto al uso del lenguaje y a la organización social de la conducta lingüística (Fishman, 1995). El autor sin duda hace énfasis al aspecto socio-conductual centrándose principalmente en situaciones bilingües y diglósicas por consiguiente, sociales. En síntesis, la sociología del lenguaje se encarga de estudiar la lengua y el discurso con el fin de

comprender los hechos sociales, al contrario de la sociolingüística que parte de los hechos sociales para analizar el uso de la lengua.

La sociolingüística es la disciplina que se ocupa de explicar las relaciones lengua-sociedad (Rotaetxe, 1990). A pesar de haber una clara dificultad al dar una definición precisa a la sociolingüística, es importante destacar que varios autores afirman que se trata de una disciplina autónoma e independiente que parte de los estudios concretos del lenguaje y la interacción social para comprender los fenómenos lingüísticos inmersos en las variedades lingüísticas de los hablantes. Como se ha podido observar, el objeto de estudio de la lingüística es bastante amplio pues la sociolingüística analiza tanto aspectos lingüísticos como extralingüísticos. De esta manera, la sociolingüística se interesa por estudios relacionados con: bilingüismo, multilingüismo, diglosia que igualmente dan paso a estudios como: actitudes lingüísticas, prestigio, vitalidad, identidad, pérdida, desplazamiento lingüístico, etc, temas que serán discutidos en las siguientes secciones.

## **2.2 Bilingüismo<sup>6</sup>**

Diversas son las definiciones y los puntos de vista que se le han otorgado al bilingüismo, sin embargo, varios autores coinciden que el término bilingüismo, producto del contacto de lenguas, es el uso de dos o más lenguas, fenómeno a que se le conoce también como multilingüismo y que se lo puede tratar, tanto desde el punto de vista individual como el social. Por ejemplo, para la lingüística histórica el bilingüismo es utilizado como explicación de determinados cambios lingüísticos. Para la psicolingüística el bilingüismo es analizado dentro de los procesos de adquisición de una lengua. Por otro lado, para la sociolingüística el bilingüismo es analizado de acuerdo al uso dentro de contextos sociales determinados para explorar problemas de desigualdad social de las lenguas en contacto (Haboud, 1998).

A pesar de los distintos puntos de vista acerca del bilingüismo, Haugen (1953) afirma que se trata del proceso en el cual el hablante de una lengua puede

---

<sup>6</sup> El concepto de bilingüismo utilizado en este trabajo está en la línea del concepto de repertorio bilingüe utilizado al momento por varios autores. Ver, por ejemplo, Gugenberger 2016, <http://diversidadycontact.wix.com/lenguasencontacto>

producir enunciados significativos en otra. Este proceso surge a partir de la necesidad de comunicarse en otro idioma a causa del contacto lingüístico. Por lo tanto, el bilingüismo da la posibilidad de seleccionar un código lingüístico dependiendo del contexto y la situación.

Al hacer un breve análisis de los conceptos relacionados con el bilingüismo, se podría trazar un continuum; pues, mientras para unos autores como Haugen bilingüe es aquel que puede apenas enunciar palabras y frases en la lengua meta, para otros autores como Weinreich y Romaine, bilingüe es aquel que maneja perfectamente dos sistemas lingüísticos o más. Esta última concepción del bilingüismo hace referencia tanto a la competencia lingüística como al uso adecuado de los códigos lingüísticos en ciertos contextos.

### **2.2.1. Bilingüismo individual**

Una de las distinciones más discutidas y debatidas del bilingüismo individual se relaciona con los tipos de bilingüismo conocidos como “compuesto” y “coordinado”. Estos términos hacen referencia al grado de dominio de cada uno de los dos sistemas lingüísticos y a la utilización hecha de los sistemas en cuestión en la conducta social.

(Grosjean, 1982) menciona que existen diversos tipos de bilingüismo al igual que monolingüismo. Este autor menciona que se ha estimado que más de la mitad de la población mundial es bilingüe y esto se debe a que los hablantes hacen uso de dos o más sistemas lingüísticos para enfrentarse a múltiples situaciones de contacto en el mundo. Los hablantes se adaptan muy bien a diferentes situaciones sociales por lo que los bilingües llegan a utilizar correctamente sus registros lingüísticos en relación con los contextos reales.

En forma similar, (Romaine, 1995), en su libro bilingüismo, asegura que el monolingüismo es más bien una excepción pues el mundo tiende cada vez más a usar dos o más lenguas.

Weinreich (1968) discute que existen tres tipos de bilingüismo y hace referencia a la manera en que los hablantes aprenden los códigos lingüísticos y cómo ellos codifican los sistemas en el cerebro; para este autor, el bilingüe

coordinado aprende los sistemas lingüísticos en ambientes separados pues en este sistema el individuo posee en su historial lingüístico los significantes que son exclusivos para cada una de las lenguas. Para este tipo de bilingüismo las lenguas son independientes por lo que el bilingüe posee dos conjuntos de significados y dos sistemas lingüísticos. Un subtipo de bilingüismo coordinado, el subcoordinado quien interpreta palabras de la lengua menos dominante con significados de la lengua dominante convirtiendo a la lengua dominante en el filtro de la otra (Romaine, 1995).

Al contrario, el bilingüe llamado compuesto que aprende los dos sistemas lingüísticos en un mismo contexto, posee dos significantes, uno en cada lengua, pero un solo significado, es decir que la lengua menos conocida depende de aquella que el hablante maneja con más fluidez y que es, por tanto, dominante.

En lo que se refiere al uso de las lenguas, Rotaetxe (1981) distingue por un lado al bilingüe pasivo, también conocido como bilingüismo de comprensión, capaz de comprender la lengua pero no de hablarla. Por otro lado, está el bilingüe activo, conocido también como de expresión. El bilingüe tiene capacidad tanto de decodificar como de codificar, ya sea a nivel oral o escrito.

Finalmente, conviene también mencionar el bilingüismo sustractivo. Hudson (1981) explica que este tipo de bilingüismo consiste en el aprendizaje de una lengua dominante por un miembro de un grupo subordinado a expensas de su sentimiento de lealtad hacia su lengua. Esto es importante para entender la situación de los hablantes bilingües, foco de este estudio.

### **2.2.2. Bilingüismo social**

El bilingüismo colectivo o social hace referencia a la coexistencia de dos lenguas en un mismo territorio. Boetens (1986) distingue tres clasificaciones de bilingüismo social: (a) bilingüismo horizontal que describe la situación de dos lenguas que tienen el mismo estatus cultural y de vida familiar. Este podría ser el caso de Paraguay en donde casi el 90% de la población habla en guaraní, lengua aborigen sudamericana. Este es el único país que debido a su bagaje histórico ha mantenido la lengua indígena con igual o mayor prestigio que la lengua de dominio. (b) bilingüismo vertical en el que concurren el uso de una lengua oficial

y el de un dialecto con el que esté relacionada, o, para el caso que nos ocupa, de otra lengua, el kichwa; y (c) bilingüismo diagonal que ocurre en hablantes que usan un dialecto o una lengua no oficial junto con la lengua oficial.

Como se mencionó anteriormente, el bilingüismo es el efecto del contacto, ya sea producto de colonialismo, migraciones, unificación política de territorios o de cambios demográficos. Estos acontecimientos han generado distintos intereses sociales y culturales por parte de miembros de las lenguas en contacto. Es posible, como menciona Sánchez Carrión (1981) que se produzca un bilingüismo de supervivencia, en el que una lengua (la dominada) se supedita a la otra y disminuye en vitalidad. Este se opone al bilingüismo de expansión.

Appel y Muysken (1986) diferencian tres situaciones de bilingüismo: aquella en la que coexisten en un mismo territorio dos comunidades monolingües (por ejemplo, una población colonizadora y una colonizada); una segunda en la que prácticamente la totalidad de la población es bilingüe y finalmente una en la que existe un grupo monolingüe, habitualmente dominante, y otro, minoritario, bilingüe. Este caso se refleja en la situación de las poblaciones indígenas del Ecuador.

En todo caso, hay que tener en cuenta que en las comunidades bilingües cada lengua tiende a utilizarse en contextos distintos y para usos sociales diferentes. Ello puede dar lugar a situaciones de desigualdad funcional de lenguas, conocida como diglosia.

### **2.2.3. Diglosia**

Ferguson (1959) llamó “diglosia” a la existencia de variedades complementarias para contacto dentro de un grupo que los usuarios utilizan en distintas condiciones. En esta definición no se contemplan las situaciones en que se utilizan las distintas lenguas en una misma comunidad lingüística, pues Ferguson puso mayor atención en el empleo de las lenguas en función de la situación en la que se encuentran, por lo que distingue entre una “Lengua Alta”, utilizada con relación a la religión, la educación y otros aspectos de la alta cultura, y una “Lengua Baja”, utilizada en relación con los propósitos diarios de la

intimidad, hogar y trabajo cotidiano. Ferguson menciona además que A está superpuesta a B puesto que son formas de un mismo idioma.

Kaye (1970) por otro lado, indica que la diglosia tiene un rango más flexible, cambiable e incluso indefinido particularmente en sus aspectos lingüísticos. Fishman (1995:121) considera que el mantenimiento de la diglosia es posible según las relaciones de los grupos humanos de una nación. Al mismo tiempo, relaciona la diglosia con el bilingüismo compuesto y coordinado y advierte que la diglosia no equivale a bilingüismo, pues la diglosia es la distribución de una o más variedades lingüísticas para cumplir diferentes funciones comunicativas dentro de la sociedad mientras el bilingüismo alude al uso de dos lenguas únicamente. Esta definición es una de las más amplias que toma en cuenta a las sociedades multilingües y la función de las lenguas.

En relación con el bilingüismo y la diglosia, Fishman (1995) acota que estas pueden interactuar de varias formas, como se muestra en la siguiente tabla (Tabla 1.1).

**Tabla 2.1.** Relación entre bilingüismo y diglosia<sup>7</sup>

		<b>BILINGÜISMO</b>	<b>DIGLOSLIA</b>
		+	-
+	+	Diglosia con Bilingüismo	Bilingüismo sin Diglosia
	-	Diglosia sin Bilingüismo	Ni diglosia ni Bilingüismo

**Fuente:** (Fishman, 1995:121)

#### **2.2.4. Bilingüismo con diglosia**

Como se mencionó anteriormente, bilingüismo se refiere al conocimiento de dos o más lenguas (ya sea a nivel individual como social) y diglosia (fenómeno social) al uso de las lenguas dentro de contextos sociales específicos. Pueden

<sup>7</sup> A lo largo de este trabajo, el primer número en gráficos, tablas y figuras corresponde al capítulo en el que se encuentran.



existir casos de comunidades lingüísticas en donde exista tanto diglosia como bilingüismo pero esto requeriría que el bilingüismo sea extremadamente extendido. Una aproximación a este caso es Paraguay, donde más de la mitad de la población habla español y guaraní (Fishman, 1995).

### **2.2.5. Diglosia sin bilingüismo**

En situaciones de diglosia sin bilingüismo se da lugar a sociedades en que hay diglosia estando el bilingüismo ausente. Para este caso existen comunidades lingüísticas que se caracterizan por tener fronteras de grupo relativamente impermeables, de modo que el acceso funcional y lingüístico para personas ajenas a su realidad lingüística es estrictamente restringido. Al mismo tiempo los repertorios lingüísticos se ven limitados debido al enfoque funcional (Fishman, 1995). El acceso a roles de prestigio son limitados por lo que no existe motivación para generar o mantener el bilingüismo (Haboud, 1998). Este es el caso del uso inglés en la India durante la época colonial en donde no llegó a extenderse dentro de las clases sociales bajas.

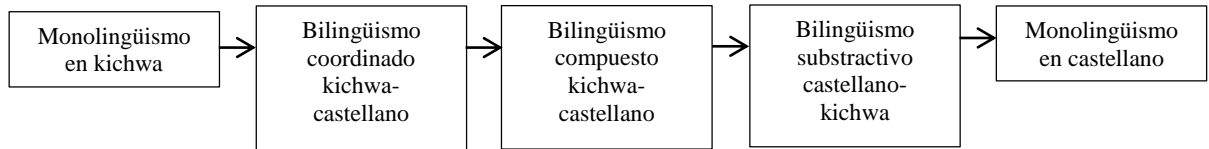
### **2.2.6. Bilingüismo sin diglosia**

En situaciones de bilingüismo sin diglosia se puede observar aquellas instancias en las que el bilingüismo aparece pero la diglosia esta generalmente ausente. Esta fenómeno se caracteriza por un cambio social rápido, del desasosiego social que promueven al abandono extendido de normas anteriores a otras nuevas (Fishman, 1995). En este caso los hablantes no logran diferenciar contextos de uso que permitan la sobrevivencia de la lengua de menor estatus lo que provoca que el acelerado desplazamiento de la lengua minorizada (Haboud, 1998).

### **2.2.7. Bilingüismo étnico y bilingüismo mestizo**

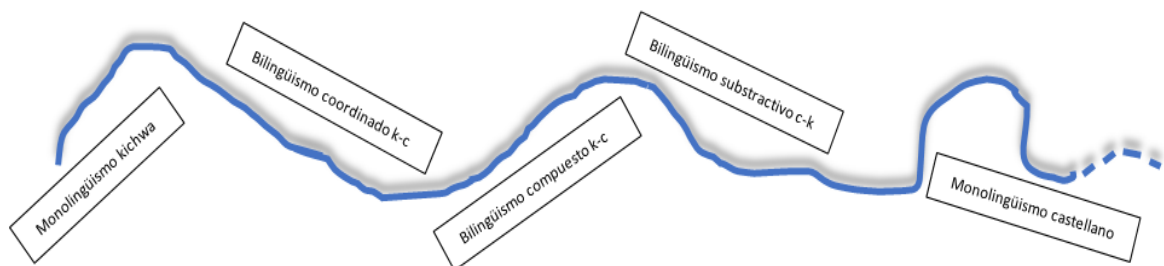
Sánchez-Parga (1992) define como bilingüismo étnico al fenómeno que describe a la población indígena que tiene al español como segunda lengua al contrario del bilingüismo mestizo que se refiere a la población asimismo indígena que tiene al kichwa como segunda lengua. Haboud (1998) explica, en un

continuum, el desarrollo del bilingüismo mestizo que partiendo, en un extremo, del monolingüismo kichwa pasan distintos niveles de bilingüismo, desde el étnico hasta el mestizo. De este último, la siguiente etapa se torna en monolingüismo en castellano.<sup>8</sup>



Continuum de bilingüismo étnico a bilingüismo mestizo

Cabe además mencionar que este continuum no tiene un comportamiento lineal puesto que el proceso es flexible y cambiante y podría, por tanto, ser representado en el siguiente gráfico o bien a manera de espiral como lo indican Haboud y Palacios (en prensa):



**Gráfico 2.1.** Continuum de bilingüismo étnico a bilingüismo mestizo

Fuente: A partir de Haboud (1998: 52)

Este proceso se da a menudo en situaciones de prestigio lingüístico en donde los miembros de grupos de menor prestigio lingüístico terminan abandonando la lengua minorizada a causa de actitudes lingüísticas negativas en situaciones de contacto. El abandono de la lengua de menor por la de mayor prestigio se da debido a la estigmatización social. El caso de Ecuador en donde el kichwa es fuertemente desplazado por el castellano no se aleja mucho de la

<sup>8</sup> A menos que se indique lo contrario, todos los gráficos encontrados en este capítulo son de elaboración propia para este estudio.

realidad de Estados Unidos en donde la población hispanohablante abandona el español debido al alto prestigio lingüístico que el inglés representa.

A continuación se discuten varios conceptos relacionados con actitudes lingüísticas, prestigio lingüístico, vitalidad, mantenimiento, desplazamiento y pérdida lingüística en situaciones de contacto.

### **2.3 Hablantes por herencia (Heritage speakers)**

Cabe señalar en el caso de Estados Unidos los hablantes heritage (hablantes por herencia) son aquellos individuos cuya lengua de cuna no es la lengua oficial del país sino el español que en tal contexto pasa a ser una lengua de menor prestigio y por tanto minorizada. Los hablantes por herencia de español en Estados Unidos son considerados bilingües que han sido expuestos a su lengua materna desde el nacimiento, pero que carecen de destrezas lingüísticas necesarias para desenvolverse en situaciones comunicativas ya que el contexto que los rodea es el de la lengua dominante, el inglés. En Estados Unidos se ofrece hoy en día la educación bilingüe español-inglés que busca reafirmar la lengua, la cultura y la identidad de los estudiantes hispanohablantes. Se han creado varios modelos, entre ellos, el modelo de bilingüismo transitorio que promueve el uso de la lengua materna para manejar de mejor forma el inglés. Este, modelo se asoció con pobreza económica, marginalidad y con atraso escolar. A pesar que este modelo bilingüe tiene sus ventajas existe el modelo de inmersión dual que busca poner las dos lenguas en un mismo nivel para llegar a mejores resultados en los que los hablantes pueden manejar las dos lenguas de igual forma (moreno, 2016)<sup>9</sup>. En esta misma línea, Oliver-Rajan, muestra cómo en el estado de Iowa, un modelo similar busca salir del aula para dar al estudiante oportunidades de utilizar el español en contextos comunicativos más amplios (Oliver-Rajan, 2016)<sup>10</sup>.

Paralelamente al contexto ecuatoriano existen los hablantes de herencia del kichwa quienes aprendieron la lengua y su cultura por transferencia intergeneracional gracias a sus familiares y allegados en las comunidades. Estos hablantes llegan a contextos castellanizantes con conocimientos previos de su

---

<sup>9</sup> Moreno, N. 2016. En Haboud y Palacios. 2016. Simposio Internacional Lenguas en Contacto: Desafíos en la Diversidad..

[http://media.wix.com/ugd/37403c\\_4356a1d2a54c47aca4734c3cbadbb63a.pdf](http://media.wix.com/ugd/37403c_4356a1d2a54c47aca4734c3cbadbb63a.pdf)

<sup>10</sup> <http://3symposiumshl.weebly.com/>

lengua y cultura pero son escolarizados en la lengua dominante. A pesar del desuso de su lengua materna sí tienen conocimientos de la lengua que adquirieron en sus primeros años de vida, etapa en la que los seres humanos internalizamos una lengua y cultura por medio del proceso de enculturación. Así como en Estados Unidos, hablantes hispanos y estudios de las lenguas, defensores de los derechos lingüísticos y educativos, promueven una educación que permita integrarse en la nueva sociedad, sin perder lo propio, en el Ecuador gracias a la constante luchas de varios líderes indígenas la educación indígena se ha podido oficializar creando modelos bilingües, como el de EIB brevemente descrito en el capítulo I, que busca afianzar y reactivar los valores y conocimientos ancestrales utilizando el kichwa y el castellano.

#### **2.4 Actitudes lingüísticas**

Las actitudes lingüísticas pueden definirse como la disposición de reaccionar favorable o desfavorablemente hacia la lengua. En este trance, interactúan componentes como los sentimientos (elementos afectivos), los pensamientos (elementos cognitivos) y la predisposición de actuar de una forma determinada (comportamiento). Por lo general las actitudes lingüísticas negativas surgen de conflictos lingüísticos y sociales, lo cual hace que los hablantes consientes de aquellos trabajen en estrategias para mantener y fortalecer la lengua (Haboud, 1998).

Para Bright (1971) las actitudes lingüísticas pueden ser analizadas a través de una dimensión de la sociolingüística a la cual llama “lingüística folk”, que estudia las actitudes, comportamientos y creencias lingüísticas por parte de los hablantes. La lingüística folk permite ver las diferencias entre hechos los lingüísticos de una lengua o de su totalidad y los juicios de valor que el hablante tiene con respecto a ellos (De la Vega, 2001).

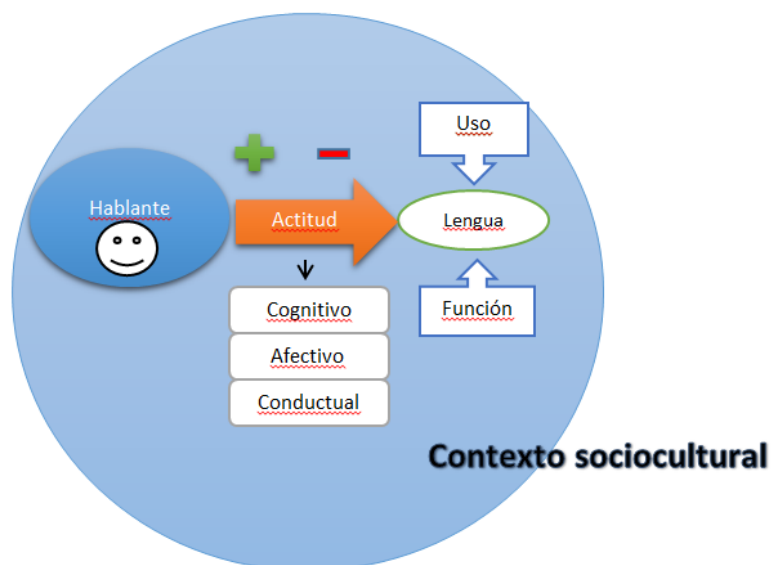
Las creencias sobre las lenguas suelen estar íntimamente relacionadas con percepciones sobre la identidad, el carácter, la cultura y la historia del grupo de hablantes. Por ello, es importante tener en cuenta las características sociolingüísticas e históricas de las comunidades con el fin de comprender las actitudes que tienen los hablantes hacia su lengua (Martí et. al, 2006).

La actitud hacia una lengua presenta una doble motivación: la motivación instrumental y la motivación integradora. La primera refleja objetivos pragmáticos y responde a necesidades comunicativas (de carácter social). La segunda se refiere a la manera prioritaria en la búsqueda de la integración e identificación con la comunidad lingüística. Entonces la actitud de un hablante hacia su propia lengua implica su identidad personal y su relación con el grupo social en el que se integra.

De acuerdo con Fasold (1984) las actitudes lingüísticas pueden ser de carácter mentalista; es decir, lo que el hablante pueda decir e informar acerca de sus propias actitudes hacia la lengua. También pueden ser de carácter conductista, se puede obtener información de la actitud a través de observación directa sin depender de la información que pueda proveer el hablante. Desde la perspectiva de la etnografía educativa Fasold (1984) menciona que existen pruebas de que éstas pueden influir en la manera en que los profesores tratan a los alumnos. Igualmente, Silva Corvalán (2001) acota que los esfuerzos que se realizan en diversos países por planificar la conducta lingüística de un pueblo pueden evaluarse a través del estudio de las actitudes lingüísticas de los sujetos hacia las medidas adoptadas por los organismos gubernamentales y educativos.

Martí et. al (2006) explica que las actitudes lingüísticas están íntimamente relacionadas con factores como la identidad, cultura, y la historia del grupo de hablantes. Las lenguas ancestrales que fueron desplazadas por las lenguas dominantes de los conquistadores de la época ocasionaron que los hablantes adopten actitudes negativas de rechazo hacia la lengua ancestral.

Castillo Hernández (2006) por otro lado, resume de algún modo lo dicho en un modelo en donde describe que las actitudes lingüísticas, ya sean positivas o negativas, dependen de tres tipos de factores cognitivo, afectivo, conductual, los cuales determinan tanto la función como el uso de la lengua en el contexto sociocultural.



**Gráfico 1.2.** Modelo de actitudes lingüísticas

**Fuente:** Elaboración propia a partir de Castillo Hernández (2006)

Las actitudes hacia la propia lengua dependen de las presiones que se han producido para el mantenimiento o abandono de la misma (Martí et. al, 2006). Asimismo se hace una diferenciación entre actitudes positivas, las cuales generan sentimientos de identidad, de afecto y de orgullo y negativas que generan sentimientos de indiferencia, menosprecio, rechazo y abandono de la lengua, y es que las actitudes giran en torno al estatus y prestigio lingüístico, temas que serán discutidos en el siguiente apartado.

#### **2.4.1. Conocimiento, actitud y prácticas lingüísticas**

La conciencia sociolingüística hace referencia al conocimiento que tienen los hablantes de la lengua. Existe pues una disonancia entre las opiniones individuales y la realidad determina en cierta forma alta o baja conciencia lingüística (García, 1992).

El conocimiento de la lengua está estrechamente ligado con la actitud y por ende con el uso lingüístico real. Pues si existe un vasto conocimiento y una actitud positiva el individuo se sentirá seguro en utilizar el código lingüístico en distintos contextos funcionales. Pero si es que el individuo tiene un mínimo

conocimiento y una actitud negativa eso se verá reflejado en el limitado uso de la lengua en distintas situaciones comunicativas.

## **2.5. Vitalidad lingüística**

La vitalidad lingüística se refiere al uso real de los sistemas lingüísticos por parte de la comunidad de hablantes nativos. Dado que “no existe un único factor que pueda servir para evaluar la vitalidad de una lengua o su necesidad de documentación” (UNESCO, 2003) es importante tomar en cuenta los factores extralingüísticos que influyen en el uso o el desuso de las lenguas por parte de los hablantes. Es común que la pérdida de las lenguas minorizadas se origina a partir de las actitudes negativas que tienen los hablantes hacia ellas. Para reforzar su vitalidad es imperativo proceder a su documentación y a adoptar tanto nuevas políticas lingüísticas como actitudes hacia las lenguas amenazadas. Para este caso en particular se toma a la educación como medio de revitalización y mantenimiento de la lengua kichwa, pues por medio del sistema educativo se desea salvaguardar el patrimonio lingüístico, así como fomentar la diversidad de las lenguas minorizadas del país.

### **2.5.1. Mantenimiento y desplazamiento lingüístico**

El desplazamiento lingüístico se refiere al proceso en el cual hablantes de grandes poblaciones adoptan una nueva lengua o variedad en sus repertorios. En algunas ocasiones los hablantes renuncian al mismo tiempo a la lengua o a la variedad lingüística que hasta entonces habían utilizado (Fishman 1995:135). Cuando esto ocurre no solo se ven alterados los repertorios verbales de los hablantes puesto que se experimenta asimismo un cambio sociocultural de identidad. Para el caso del Ecuador el desplazamiento se da por la pérdida de la lengua de menor prestigio, el kichwa en este caso, hasta alcanzar el uso total de la lengua dominante de mejor estatus sociocultural, el castellano. Fishman (1995) asegura que el estudio del mantenimiento y desplazamiento de una lengua parte de la relación entre el grado de estabilidad de la lengua y los procesos psicológicos. El mantenimiento de las lenguas dependerá estrictamente del uso y del rol que

tenga la lengua para los hablantes, de otra manera la lengua de menor prestigio desaparecerá.

### **2.5.2. Pérdida lingüística**

“La pérdida de cualquier lengua es una pérdida para toda la humanidad” (UNESCO, 2003). Cabe recalcar que la UNESCO considera la diversidad lingüística parte del patrimonio de la humanidad pues cada lengua es un sistema compuesto por elementos lingüísticos, psicológicos, culturales e históricos únicos que permiten a los seres humanos desenvolverse en diversas situaciones. Una de las causas de la pérdida de una lengua es el abandono como estrategia de adaptación a un contexto en el que se encuentra lenguas minorizadas.

Existen parámetros tales como bilingüismo, exogamia, origen de la situación de contacto y el grado de orgullo étnico se consideran claves al evaluar el proceso y predecir el ritmo de abandono de una lengua (Paulston, 1994; Thomason, 2001).

### **2.5.3. Prestigio lingüístico**

En sociolingüística el término “prestigio lingüístico” hace referencia al valor que ciertas variedades lingüísticas adquieren en la sociedad. También se refiere al valor que tienen las formas lingüísticas estándares, reconocidas y aceptadas por las gramáticas normativas (Silva-Corvalán, 2004).

Los rasgos lingüísticos y extralingüísticos de lenguas de grupos minorizados tienden a informar a los interlocutores el rol y posición de su lengua en la sociedad. Estos juicios de valor se convierten en prejuicios y dan paso a los estereotipos, representaciones simbólicas que comparten los miembros de una misma sociedad (De la Vega, 2001). Estos valores de cierta forma desvalorizan a la lengua y a los miembros que la hablan. Como consecuencia de la falta de prestigio, los individuos abandonan su lengua, de menor prestigio, por vergüenza social o por deslealtad hacia la lengua y cultura, tema que será desarrollado en la siguiente sección.



#### **2.5.4. Lealtad lingüística**

Como bien mencionan Areiza, Cisneros y Tabares (2002) la **lealtad lingüística y la actitud lingüística** surgen de un proceso emocional y psicológico de forma colectiva que camina hacia la conservación del grupo y la lengua, y, por ende, de su tradición y cultura. Este proceso surge del contacto lingüístico en donde los hablantes de una lengua toman actitudes leales o desleales hacia la misma por motivos en donde se generan conflictos sociales.

De igual manera, Bolaño (1982) aclara que los problemas que se producen a partir del contacto de lenguas suele desembocar en conflictos. La lealtad lingüística es un recurso psicológico que apoya la conservación de la identidad del grupo; sobre todo, cuando se trata de grupos tradicionalmente dominados por una comunidad de mayor poder económico y de mayor prestigio cultural y social. Una de las estrategias que se ha utilizado para mantener las lenguas y culturas menos prestigiosas ha sido el impartir educación bilingüe o bilingüe intercultural, sistema al cual hacemos referencia en el capítulo III, con especial atención al caso ecuatoriano.

#### **2.6. Estudios empíricos previos**

La preocupación de perder una lengua es una situación que alerta a estudiosos e investigadores de este campo, alrededor del mundo. De ahí que se hayan dado estudios, propuestas y proyectos muy variados para determinar la situación de las lenguas en peligro y de encontrar vías para reforzar la vitalidad de las lenguas que se encuentran en peligro de desaparecer. Los estudios de las lenguas ancestrales minorizadas han encontrado que si bien hay varios aspectos importantes (VER UNESCO 2003, 2010), la transmisión generacional y motivación dentro de la escolaridad son de vital importancia en el mantenimiento de los conocimientos ancestrales, las lenguas y las culturas; es decir, del patrimonio intangible y tangible de la humanidad. En este sentido, Rojas et. al. (2016) han venido trabajando con las lenguas minorizadas de Colombia, sobre todo del valle del Cauca. Enfocan en su trabajo, en la diversidad lingüística y cultural existente en Colombia y en la importancia que tienen los actores y su motivación para reactivar el interés y compromiso de los hablantes para la revitalización, reactivación y fortalecimiento de su lengua ancestral. Se refieren a

actores a un amplio grupo de personas e instancias que incluyen al gobierno, los miembros de las comunidades, educadores, estudiantes, hablantes, y población en general. Como motivaciones se pone en relieve el deseo de los indígenas por aprender su lengua y cultura a través de la educación intercultural bilingüe que si bien esta es forzada a cumplir con los estándares académicos exigidos por el gobierno, se adapta (se acomoda) su currículo con contenidos culturales acordes a su realidad.

Esta inclusión o adaptación de contenidos culturales puede llegar a ser productiva para los aprendices en contextos rurales pero la realidad a la que se enfrentan en los contextos urbanos anula lo aprendido de la cultura ya que estos hablantes se enfrentan a una realidad diferente. A todo esto se sugiere que la transmisión intergeneracional continúe con más fuerza, pues el error de muchos hablantes es aprender su lengua materna a partir de la escolarización.

Los autores concluyen subrayando que no se puede ser indiferente ante el problema y a la necesidad de tomar en cuenta los factores y motivaciones involucrados en el proceso.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Ver Rojas et.al. 2016. En Haboud y Palacios. 2016. Simposio Internacional Lenguas en Contacto: Desafíos en la Diversidad.  
[http://media.wix.com/ugd/37403c\\_1f74a8ee8926403591bf04d3e23e50f5.pdf](http://media.wix.com/ugd/37403c_1f74a8ee8926403591bf04d3e23e50f5.pdf)

## **CAPÍTULO III**

### **PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS**

En este capítulo se detallan los procedimientos metodológicos seguidos para el desarrollo de la presente investigación.

#### **3.1. Diseño de la investigación**

Enmarcado en la sociolingüística, el presente estudio, de carácter sincrónico, etnográfico, descriptivo y analítico, toma en consideración datos cualitativos y cuantitativos recogidos por medio de encuestas sociolingüísticas, entrevistas orales y conversaciones informales. Adicionalmente se hicieron observaciones participantes y no participantes, las mismas que permitieron vivir de forma personal la realidad social de los participantes y así conocer sus actitudes y prácticas lingüísticas tanto en cuanto al kichwa como al castellano.

#### **3.2. Universo y muestra**

Este estudio se basa en una investigación de campo realizada a partir del mes de octubre del año 2014 hasta el mes de junio del año 2015 en la provincia de Pichincha, cantón Quito, en la institución intercultural bilingüe “Tránsito Amaguaña” (CAPÍTULO I)

Los participantes en el estudio fueron los docentes, autoridades y estudiantes de la mencionada unidad educativa, quienes fueron oportunamente informados y colaboraron durante el proceso del trabajo. En el mes de octubre del 2014 se realizó la primera recolección de datos. En total se trabajó con 36 estudiantes de secundaria cuyas edades oscilaban entre los trece y diecinueve años de edad. Esta muestra propositiva fue escogida debido a que presentaban un perfil de conocimientos avanzados en la lengua kichwa pues, los estudiantes que entran empiezan sus años de bachillerato cumplen con los niveles requeridos por la institución. La muestra resulta además ser significativa al entorno en donde se llevó a cabo el estudio de caso puesto que representa al 20% de los estudiantes de la institución. Entre las autoridades se entrevistaron a ocho participantes entre los

docentes kichwa hablantes y dos voluntarias hispano hablantes quienes accedieron a colaborar con las entrevistas. Con el fin de obtener mayor información se realizó también breves entrevistas a los estudiantes para conocer sus actitudes lingüísticas y el uso del kichwa fuera de la institución. Las entrevistas se convirtieron en conversaciones y poco a poco se pudo observar y explorar de forma más cercana y personal los intereses hacia la lengua ancestral en ámbitos como el artístico y el musical.

Los participantes fueron entrevistados dentro de la institución; sin embargo, fue necesario seguir con las observaciones fuera de la misma pues al tratarse de un estudio etnográfico era importante poner énfasis en la convivencia y la comunicación más allá del aula para poder analizar la situación desde una perspectiva émica, es decir, se trató de interpretar los fenómenos sociales observándolos en su contexto, desde el punto de vista de los miembros del grupo estudiado, más que del entrevistador externo.

El punto de vista émico presenta la perspectiva interna de los hablantes que están integrándose dentro de la cultura o de la sociedad<sup>12</sup>. Para lograr tener un acercamiento a este punto de vista es importante que el investigador logre interpretar y observar minuciosamente las reglas, interacciones, creencias, valores, motivaciones y conocimientos socioculturales que determinan al grupo social, tratando de hacerlo dentro de las perspectivas y aceptación de sus miembros.

### **3.3. Técnicas e instrumentos de investigación**

Luego de una amplia revisión de material bibliográfico y la literatura pertinente para la realización del trabajo, se procedió a recoger los datos en situ, para la cual se hicieron las siguientes actividades:

1. En relación con la institución, se hizo una observación detallada de su infraestructura para comprobar cómo motiva (o desmotiva) el uso de la lengua kichwa.
2. En relación con los estudiantes, maestros y autoridades, se dieron los siguientes pasos:

---

<sup>12</sup> <http://antropologiayecologiaupel.blogspot.com/#!/tcmcbck>

2.1 Observación participante y no participante para familiarizarnos con su comportamiento e interacción, tanto en el ambiente escolar como fuera de él. Se utilizó, para esto, guías de observación que permitieron registrar el uso de la lengua kichwa dentro y fuera de las clases, así como su actitud hacia cada una de las lenguas.

2.2. Encuestas sociolingüísticas con estudiantes y personal de la institución. La encuesta aplicada a los estudiantes tiene dos secciones:

- (a) Ficha personal que incluye todos los datos de los participantes. Esta información fue de mucha utilidad que sirvió para correlacionar los datos etnográficos y demográficos de los participantes con los resultados de las encuestas.
- (b) Encuesta propiamente dicha, que tiene por un lado preguntas cerradas y semicerradas y por otro, preguntas abiertas en las que los estudiantes tuvieron la oportunidad de compartir opiniones, comentarios y sugerencias. En consonancia con lo expuesto, la encuesta se desarrolló de manera que se obtuvieron datos cuantitativos y cualitativos.

2.3. Entrevistas informales grabadas con el fin de complementar los datos obtenidos con las encuestas.

En cuanto al registro del material, se lo llevó por escrito y con grabaciones. Esto fue especialmente importante al compartir con los participantes, algunas de sus actividades extraacadémicas fuera del horario escolar; lo que hizo posible tener interacción, sobre todo con los estudiantes, dentro y fuera de la unidad educativa.

Para la primera recolección de datos, realizada en el mes de octubre del 2014, se procedió primero a informar a las autoridades y docentes del plantel acerca del objetivo del estudio. Luego se continuó con la repartición de las encuestas a los estudiantes dentro de las aulas en presencia del docente encargado. Además, los estudiantes recibieron información acerca del procedimiento a realizar, la contestación de las preguntas con la debida aclaración de en donde se debía marcar la mejor respuesta que refleje lo que ellos conocen o sienten con respecto a su lengua materna. Una vez terminadas las encuestas se efectuó el

mismo procedimiento con las demás clases. En total se visitó tres cursos (cuarto, quinto y sexto curso de secundaria).

### **3.4. Procesamiento de datos**

Una vez recogida toda la información necesaria para el estudio, se procedió a ordenar y limpiar los datos cuantitativos y cualitativos de las entrevistas y observaciones, así como los datos obtenidos por medio de guías de observación que ayudaron con la descripción del ambiente escolar observado.

Los datos cuantitativos fueron digitados en tablas de Excel para su posterior análisis. Más adelante, transcribió los datos grabados y recogidos entre los docentes y estudiantes del plantel. Se tomaron en cuenta tanto las variables demográficas como los datos tabulados para la creación de organizadores mentales y gráficos estadísticos que desplegaran claramente los resultados de las encuestas, entrevistas y observaciones que fueron correlacionados apropiadamente. Una vez organizado el material se continuó con la descripción, la interpretación y el análisis respectivo. Los resultados, como puede verse en el capítulo IV, se muestran visualmente por medio de tablas y gráficos.

El siguiente capítulo da una breve descripción del sistema educativo bilingüe en Ecuador al cual se acoge la unidad educativa Tránsito Amaguaña, centro de nuestro estudio.

## CAPÍTULO IV

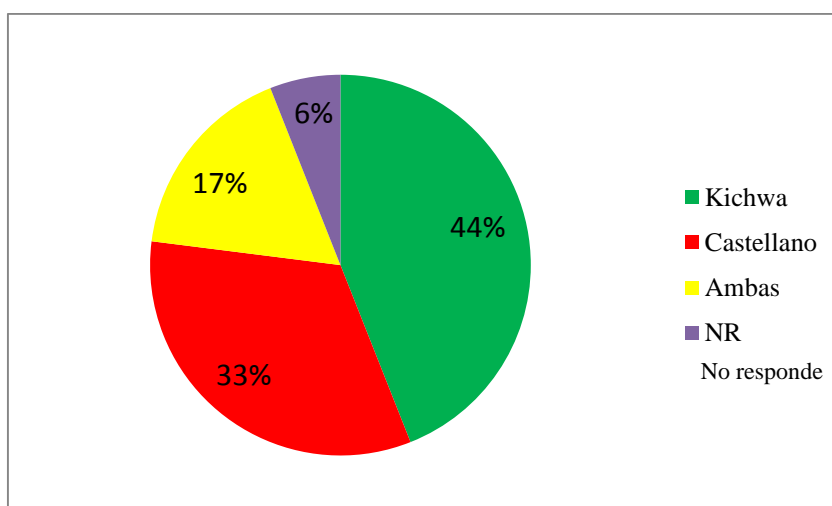
### ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

En este capítulo se analizan e interpretan los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos por medio de observaciones, entrevistas y encuestas sociolingüísticas realizadas a los participantes de la Unidad Educativa Tránsito Amaguaña.

Es importante recordar que el estudio busca determinar la práctica y la actitud de los estudiantes de bachillerato con respecto a la lengua kichwa y su impacto en la vitalidad. Empecemos por analizar el uso o desuso de esta lengua entre el grupo estudiado.

#### LENGUAS USADAS POR LOS ESTUDIANTES DE LA UETA EN CONTEXTO FAMILIAR

En relación con el uso de la lengua, vemos que en el contexto familiar hay porcentaje importante del uso del kichwa y del castellano sobre todo con los abuelos (44%), el 33% corresponde al uso del castellano y el 17% en ambas lenguas (en el gráfico 4.1. ).

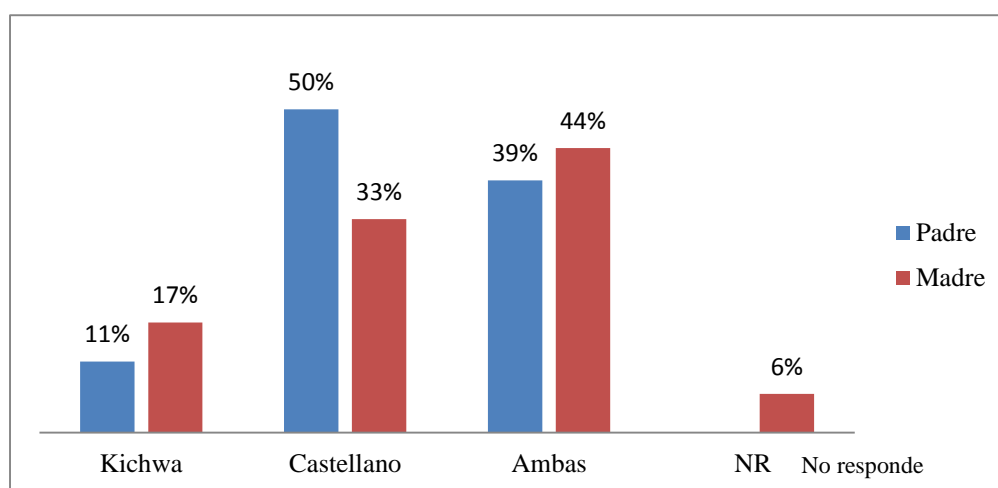


**Gráfico 4.1.** Lenguas utilizadas por los entrevistados con sus abuelos<sup>13</sup>

<sup>13</sup> Todos los gráficos, tablas y figuras de este capítulo son de elaboración propia para este estudio, a menos que se informe lo contrario.

A pesar de que el 44% de los entrevistados afirmó usar el kichwa, es evidente el impacto que tiene el castellano en los interlocutores y que es bastante alto en la relación comunicativa de los jóvenes con sus progenitores (padre y madre). Es importante tomar en cuenta que los estudiantes entrevistados provienen de comunidades en donde el kichwa se habla y se aprende como lengua materna.

En efecto, en el gráfico 4.2. llama mucho la atención el dominio y la tendencia que tiene el uso del castellano tanto con el padre (50%) como con la madre (33%), así como también el uso de ambas lenguas (39% y 44%). Es preciso acotar que el dominio y el uso del castellano presentado en estos gráficos refleja el contexto situacional y social de los estudiantes, debido a que tanto ellos como sus familiares viven, trabajan y estudian en Quito, donde el castellano es claramente la lengua dominante<sup>14</sup>.

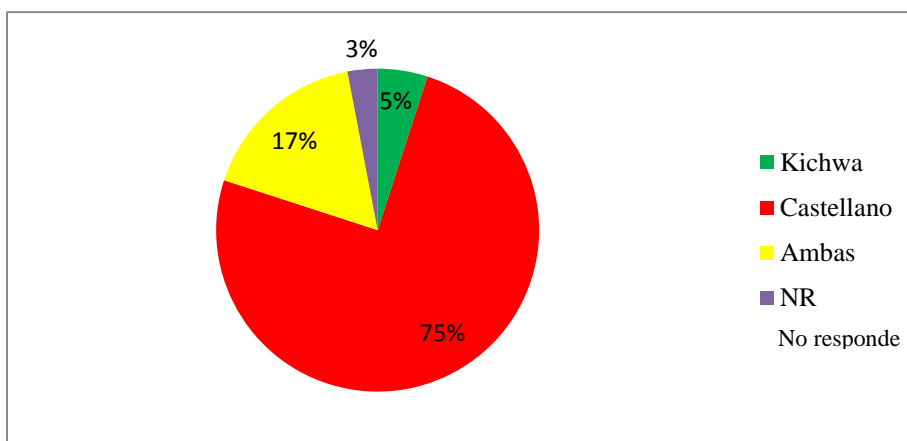


**Gráfico 4.2.** Lenguas utilizadas por los entrevistados con sus padres

Igualmente, es notorio el predominio del castellano frente al kichwa en la relación con los hermanos y hermanas, pues el 75% de los entrevistados menciona que se comunica en esta lengua con sus hermanos y hermanas. Tomemos en cuenta que tanto los entrevistados como la mayoría de sus familiares asisten a la misma institución educativa.

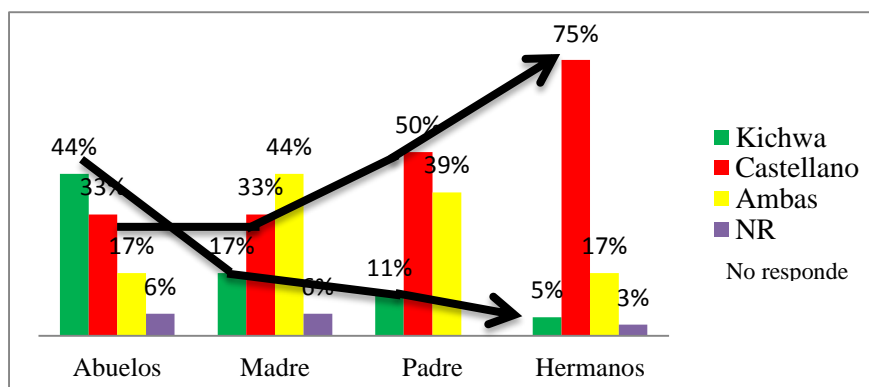
<sup>14</sup> Estudios recientes en zonas kichwa hablantes del país obtienen datos similares (Narváez 2014, Enríquez 2015). Por otra parte, líderes indígenas kichwa hablantes han comentado esta situación preocupante en relación con las variedades de kichwa habladas en la Sierra (Montaluís, Luis. Encuentro sobre Lenguas ancestrales. FLACSO, Ecuador. Junio 3, 2016).





**Gráfico 4.3.** Lenguas utilizadas por los entrevistados con sus hermanos

Al sintetizar la información recogida en relación con el uso de las lenguas por los entrevistados en el contexto socio familiar, se puede visibilizar un claro descenso del uso con respecto a la lengua kichwa, pues el uso de la lengua kichwa con los abuelos es bastante alto en relación al que se tiene con los hermanos (44% - 5%). Por otro lado, se puede visualizar un incremento con respecto a la utilización del castellano, pues su uso con los abuelos es del 33% frente al 75% que corresponde al uso del castellano con los hermanos de los participantes. Recordemos el dinamismo al que se enfrentan tanto el kichwa como el castellano; en este caso se refleja un claro desplazamiento de la lengua minorizada que es abordada por la lengua dominante dentro del contexto castellanizante en el que se desarrolla su vida diaria. Nótese las tendencias de uso y desuso del kichwa y el castellano marcadas con flechas negras. Recordemos que los participantes son miembros de familias migrantes que se ubicaron en la capital por motivos socio-económicos.

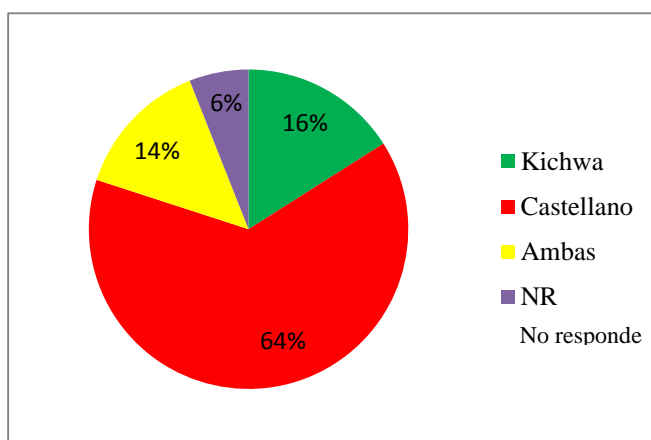


**Gráfico 4.4.** Lenguas usadas por los entrevistados en contextos socio-familiares

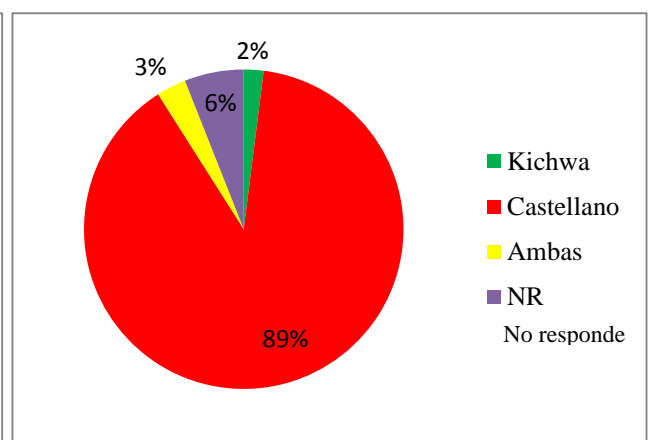
Veamos ahora cómo se da el uso de las lenguas en contextos comunicativos más amplios.

### LENGUAS USADAS CON LAS REDES SOCIALES MÁS AMPLIAS

Al observar la red social de los estudiantes se puede apreciar claramente que en situaciones extraescolares como es con los amigos de la ciudad y con los de la comunidad, el castellano es el que predomina.



**Gráfico 4.5.** Lenguas utilizadas por los entrevistados con amigos de la comunidad



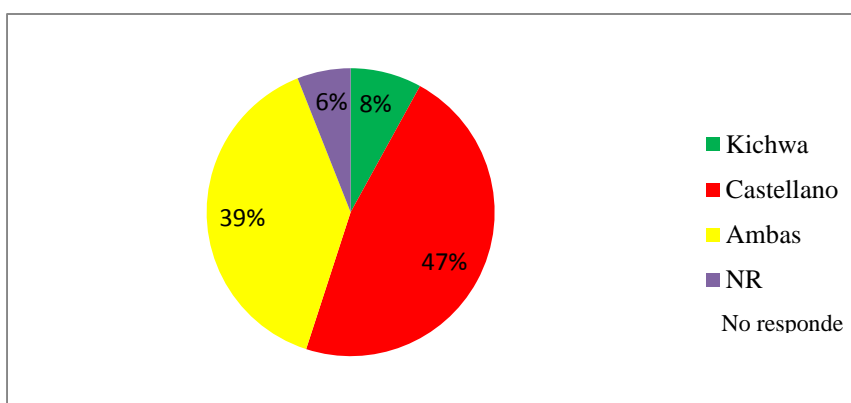
**Gráfico 4.6.** Lenguas utilizadas por los entrevistados con amigos de la ciudad

Como puede verse en los gráficos 4.5 y 4.6, solo el 16% de los entrevistados contestó que utiliza el kichwa para comunicarse con los amigos de la comunidad. Este porcentaje es mucho menor en relación con el uso del kichwa con los amigos de la ciudad que baja del 16% al 2%. Estos espacios comunicativos muestran un amplio uso del castellano utilizado por el 64% con los amigos de la comunidad y por el 89% con los amigos de la ciudad. En ambos casos, el uso bilingüe es más bien bajo. Esto nos muestra el rol de socialización importante que tiene el castellano para estos estudiantes en su relación con grupos sociales similares. En este sentido, sería importante motivar a la población a utilizar su lengua en estos contextos, como puede verse entre algunos jóvenes

hablantes de lenguas ancestrales en los Andes y América Latina, como por ejemplo, la población Mapuche de Chile.<sup>15</sup>

Con respecto al contexto escolar es importante mencionar que aunque que la UETA es considerada un establecimiento intercultural bilingüe donde sus docentes son en su mayoría kichwa hablantes, predomina el uso del castellano como se puede observar en el gráfico 4.6. en el que el 47% de los estudiantes dice utilizar el castellano como canal de comunicación con sus maestros, el 39% dice comunicarse en ambas lenguas y solo el 8% dice comunicarse en kichwa.

Hay, en este sentido, contradicciones entre lo expuesto por los profesores y lo expuesto por los estudiantes (Gráfico 4.7.).



**Gráfico 4.7.** Lenguas utilizadas por los estudiantes entrevistados con los docentes y autoridades de la UETA

En este gráfico se observa que la lengua más utilizada con los docentes de la institución es también el castellano, a pesar de que apenas el 25% de 8 docentes de la institución es hispano hablante, y el 75% restante es kichwa hablante. Se esperaría, por tanto, que sea la lengua kichwa la predominante en el centro educativo. En este sentido, al entrevistar a los profesores, y aunque el 50% de los maestros asegura que la lengua más hablada por los estudiantes es el kichwa, el 33% comenta que los estudiantes se desenvuelven más en castellano dentro de la institución y el 17% menciona que los estudiantes usan ambas lenguas con los docentes. Estas respuestas muestran que la percepción de los maestros en cuanto al uso de la lengua kichwa es mayor que la de los estudiantes. Por otra parte, los

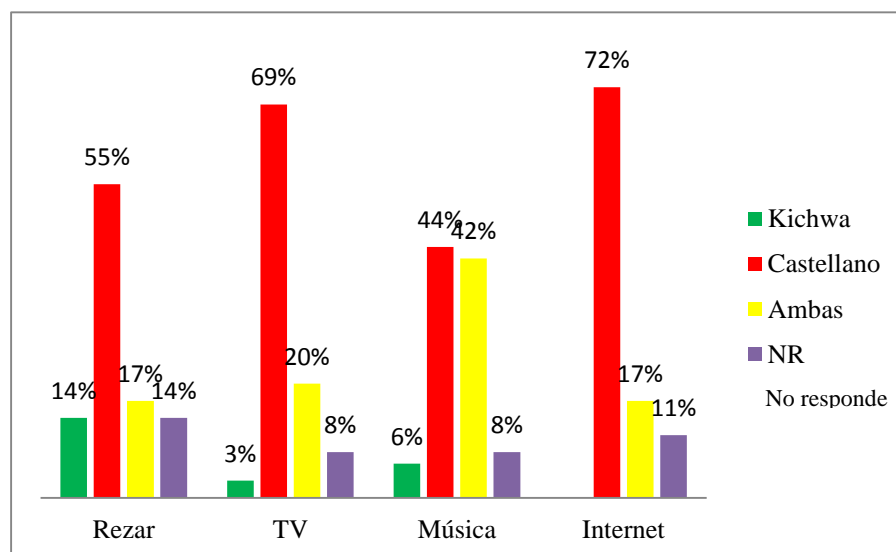
<sup>15</sup> Ver Wittig, Fernando, en <http://diversidadcontact.wix.com/lenguascontacto>

maestros aseguran que hacen esfuerzos para motivar el uso del kichwa, inclusive tomando en cuenta las variedades propias de los estudiantes, así, uno de los profesores acota:

“Respetando su dialecto siempre dialogamos en kichwa, de esta manera damos confianza a ellos, el castellano [usamos] cuando dictamos materia” (D2).

Recordemos que tanto los docentes como los estudiantes de la institución provienen de distintas comunidades de la sierra ecuatoriana y es comprensible que manejen una variedad lingüística propia de su comunidad. En la práctica, y como se pudo observar durante las visitas a la escuela, los jóvenes se comunican sobre todo en español tanto en el aula como fuera de ella. En la relación con los profesores de la institución, pudo notarse que mientras los profesores les hablan en kichwa, los estudiantes responden en castellano. Cabe indicar, sin embargo, que los mismos estudiantes a los cuales se observó hablando en castellano con los profesores, sí pueden participar activamente durante las horas de las clases de kichwa y mostrando una actitud positiva. El gráfico 4.8. resume lo expuesto:

### **LENGUAS USADAS POR LOS ESTUDIANTES EN ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES**



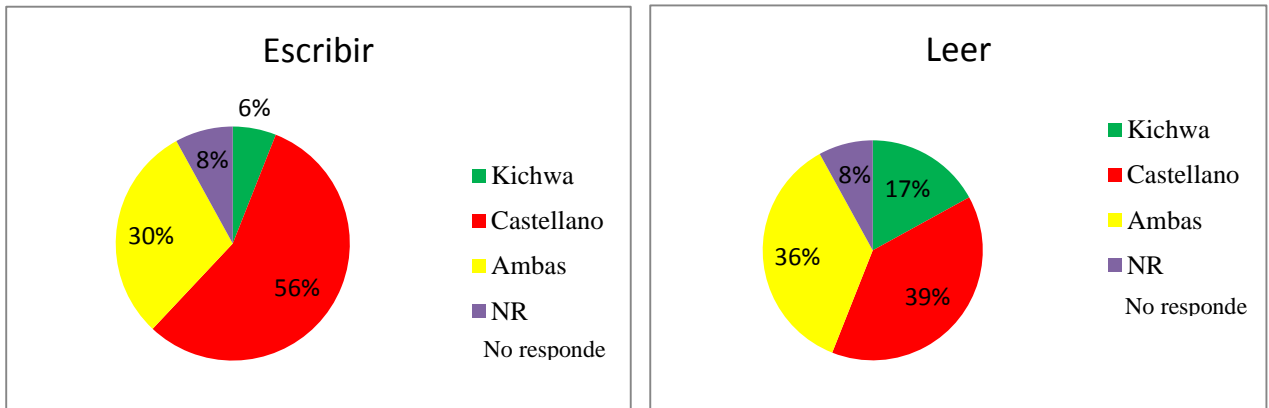
**Gráfico 4.8.** Uso de la lengua en actividades extraescolares

En relación con las actividades escolares formales y el uso de las lenguas para el desarrollo de competencias comunicativas se puede apreciar que aunque el castellano es más utilizado tanto en la lectura (39%) como en la escritura (56%), existe a su vez un alto porcentaje (36%) que usa las dos lenguas. Los porcentajes que corresponden a la televisión y al internet en kichwa sino es mínimo. En estos casos podemos presumir que los programas o sitios en internet son muy limitados o casi nulos. Este resultado nos invita a analizar la competencia comunicativa de los estudiantes en relación con las cuatro destrezas.

### **LENGUAS USADAS POR LOS ENTREVISTADOS EN RELACIÓN CON LAS DESTREZAS COMUNICATIVAS.**

En los siguientes gráficos se muestra el uso del kichwa en el desarrollo de lectura y escritura. En cuanto a la lectura, vemos que el 17% de los estudiantes afirma tener un nivel fluido en kichwa, el 36% en ambas lenguas y el 39% en castellano. Tomemos en cuenta que estos resultados tan solo reflejan la percepción que tienen los entrevistados en relación con la lectura en las diferentes lenguas. La comprensión de esta destreza pudo ser observada en las clases de kichwa donde los estudiantes leían y contestaban apropiadamente a las instrucciones y a los enunciados dados por el docente. En cuanto a la escritura, el 6% de los estudiantes menciona tener un excelente nivel y dominio en cuanto a la escritura del kichwa, el 30% en ambas lenguas y el 56% en castellano. Esta destreza no pudo ser claramente evidenciada por falta de trabajos escritos por los estudiantes. Sin embargo, gracias a las observaciones realizadas en las visitas a la escuela se pudo evidenciar que los estudiantes respondían correctamente al estímulo de la destreza auditiva; es decir, comprendían lo que los docentes les decían en kichwa pero producían sus respuestas en castellano. Se pudo valorar que su destreza oral no era coordinada con respecto a las destrezas de comprensión (input). Recordemos que Appel y Muysken (1987) hacen una clasificación de bilingüismo en donde mencionan que existen por un lado los bilingües activos, aquellos hablantes que son fluidos en destrezas productivas (producción oral y escrita) y por otro lado están los bilingües pasivos, aquellos que dominan

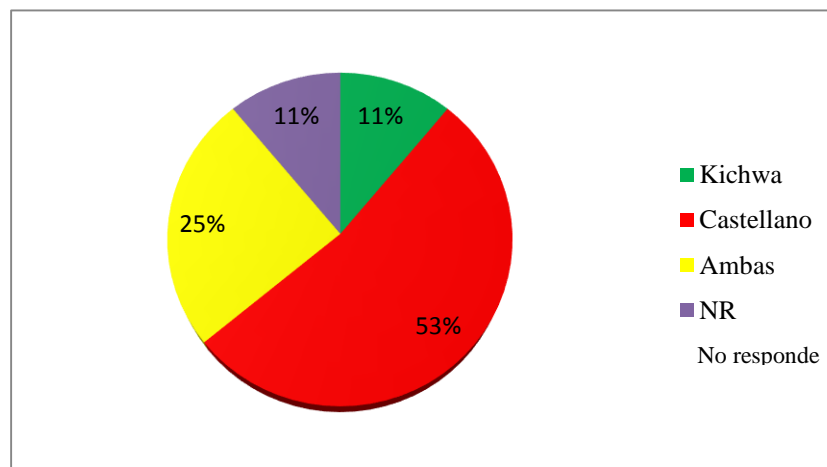
destrezas receptivas (comprensión auditiva y lectora). En este caso específico se puede hablar de estos estudiantes como bilingües pasivos, los cuales comprenden pero les es difícil producir la lengua con fluidez.



**Gráficos 4.9. & 4.10.** Apreciación de las destrezas de lectura y escritura

### LENGUA DE PREFERENCIA

Una vez que hemos conocido cuál es el uso lingüístico predominante en varios contextos comunicativos, es importante conocer cuál es la lengua con la que se sienten cómodos hablando y cuál prefieren según el contexto. Como era de esperar, más del 50% (53%) respondió sentirse más cómodo hablando en castellano, el 25% afirmó preferir ambas lenguas y tan solo el 11% respondió sentirse más a gusto al comunicarse en kichwa.



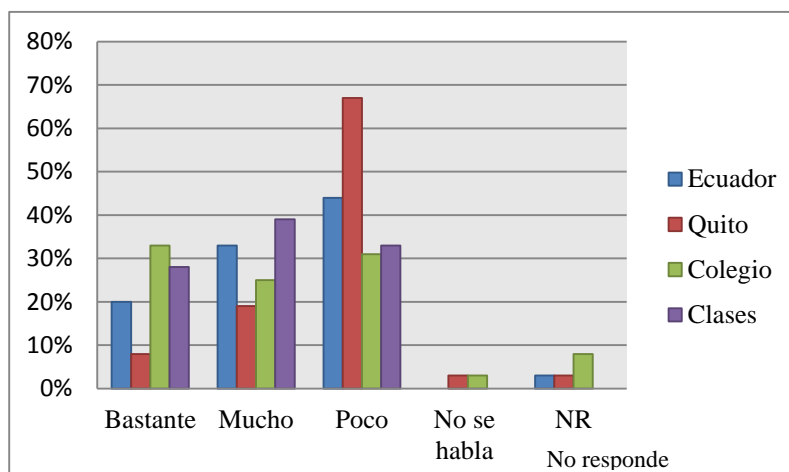
**Gráfico 4.11.** Preferencia de uso de las lenguas en general

La preferencia en el uso de las lenguas también puede verse influida por las actividades y las situaciones que requieren del uso de las mismas. Estas situaciones pueden ser clasificadas entre actividades de comunicación intrapersonal e interpersonal. La comunicación intrapersonal se refiere a las instancias en las cuales el hablante mantiene una conversación o un pensamiento consigo mismo. Dentro de estas instancias se encuentran actividades como: rezar, pensar, soñar, reflexionar e incluso pelear. De acuerdo con Mackey (1976) la comunicación intrapersonal suele desarrollarse en la lengua dominante del hablante. En efecto, y en consonancia con lo expuesto por Mackey, el 55% de los entrevistados afirma rezar en su lengua dominante, en este caso el castellano, lo que nos lleva a reiterar que la lengua dominante del grupo de estudio es el castellano.

A pesar del alto dominio del castellano por parte de los estudiantes, llama la atención el significativo uso del bilingüismo en actividades de comunicación interpersonal. Este tipo de comunicación involucra la participación y la interacción con otros hablantes.

### **PERCEPCIÓN DE LOS ENTREVISTADOS EN CUANTO A LA LENGUA KICHWA**

La preferencia que los estudiantes muestran hacia el kichwa está relacionada con su percepción del uso de la lengua a niveles más amplios. Los entrevistados comentaron sobre el rol que tiene el kichwa en el contexto ecuatoriano. Además comentaron que tanto a nivel general en el país y en la capital, Quito, el kichwa se habla poco (gráfico 4.12.), pero que en el colegio y en las clases el kichwa parece hablarse mucho más que a nivel nacional. Esto, como sabemos, no responde a las políticas del Estado sobre el uso de las lenguas ancestrales; hecho que es comentado por el docente 2 (d2), quien subraya que tanto el kichwa como el castellano son lenguas reconocidas y aceptadas por la constitución como lenguas oficiales por lo que acota que las actitudes lingüísticas pueden verse reflejadas a nivel de oficialidad.



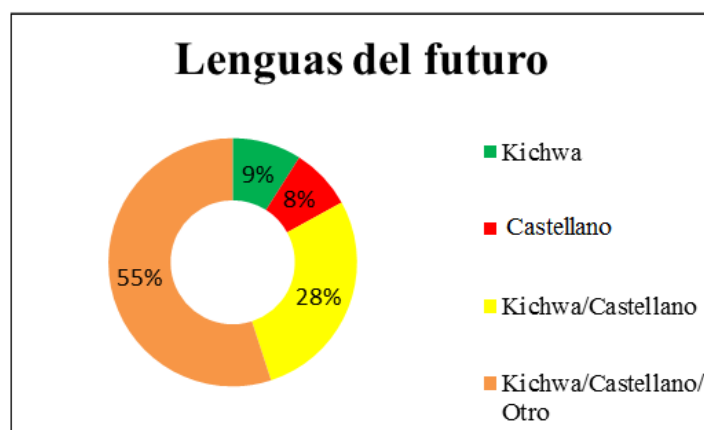
**Gráfico 4.12.** Percepción de los entrevistados con respecto a la lengua kichwa

Nos preguntamos entonces ¿cómo influye la realidad lingüística circundante en la actitud de los entrevistados?

Recordemos que, según Fasold (1984), las actitudes lingüísticas pueden ser de carácter mentalista, es decir, lo que el hablante piensa y dice acerca de su propia actitud hacia su lengua y conducta, cómo este actúa y demuestra cuál es su verdadera actitud frente al uso de la misma. Si bien los participantes afirman tener una actitud positiva hacia el kichwa, el componente conductual contradice aquella afirmación en la mayoría de los casos. Asimismo, considerando que las actitudes giran en torno al estatus y prestigio lingüístico se generan actitudes tanto positivas, las cuales crean sentimientos de identidad, de afecto y de orgullo; al contrario de las actitudes lingüísticas negativas que son las que generan sentimientos de indiferencia, menosprecio, rechazo y abandono de la lengua (Martí et. Al, 2006)

Así, se preguntó a los estudiantes entrevistados qué lengua o lenguas preferirían usar en el futuro y por qué. Como puede verse en el gráfico 4.10. el 55% de los encuestados dice querer utilizar kichwa, castellano e inglés para poder desenvolverse en situaciones laborales. El 28% escogió el kichwa y castellano por motivos de mantenimiento y revitalización de la lengua, el 9% prefirió solo el kichwa y el 8% solo el castellano. Es decir, la población estudiantil apunta al uso multilingüe, lo cual podría facilitar el mantenimiento del kichwa si se lo enmarca en una sociedad capaz de usar varias lenguas.





**Gráfico 4.13.** Preferencia de la lengua en el futuro

Recordemos que la actitud lingüística de las personas hacia la lengua de menor prestigio puede verse influenciada por componentes cognitivos, afectivos y conductuales que resultan en el uso y función que se le da a la lengua en distintos contextos sociales por lo que la actitud puede considerarse positiva o negativa dependiendo del contexto socio-comunicativo. En el ámbito familiar se puede apreciar que a pesar de haber una mayor preferencia del uso del castellano con los integrantes de la familia, existe un gran porcentaje que afirma utilizar las dos lenguas, dependiendo la situación a la que los hablantes se enfrentan. De esta manera se puede concluir que a pesar que los participantes vienen originalmente de lugares en donde la tendencia a hablar kichwa es mayor que en la ciudad, demuestran preferir el castellano y el uso bilingüe en la ciudad debido al contexto social castellanizante en el que están viviendo. Nótese, sin embargo, que el 50% de los docentes señala que la actitud de los estudiantes frente a la lengua kichwa es positiva pues gracias a la institución los estudiantes han adquirido un sentimiento de amor hacia su lengua y se ven motivados a aprender tanto de su cultura como de sus raíces por medio del kichwa y del castellano. Esto nos recuerda afirmaciones realizadas por entrevistados del pueblo kichwa-cañari que según Enríquez (2015), considera que el bilingüismo kichwa-castellano es una forma de autoidentificación de la población indígena, frente al mestizo quien generalmente se comunica únicamente en una lengua, el castellano.

Se ha detectado así mismo que la motivación que muestran los entrevistados hacia su lengua se destaca en un área de comunicación extraescolar que merece especial atención. La música resulta ser una expresión artística por la cual tres encuestados mencionaron expresar sus ideas y sentimientos en la lengua ancestral por medio de la música. El 42% de los encuestados afirma utilizar ambas lenguas cuando escucha música. Esto durante actividades de observación participante, los encuestados dedicaban su tiempo libre a componer, escribir, cantar y escuchar música tanto en kichwa como en castellano y comentaron que esta era una forma de mantener su identidad. Estos estudiantes afirmaron tener una motivación intrínseca hacia su cultura aborigen, lo que hace que practiquen sus canciones tanto dentro como fuera de la institución. Los seguidores de este grupo mencionan sentirse orgullosos del producto de estos jóvenes talentosos y a pesar de no corear o entender la letra de sus canciones, el sentimiento de identidad está presente tanto en los cantantes como en sus compañeros.

Es importante tomar en cuenta que la música sirve como un medio de transmisión cultural que abarca no solo la esencia de la historia de los pueblos sino también de su cultura, pues la melodía, el contenido y la estructura de las canciones son indicadores de contenidos significativos. De acuerdo con la Fundación para las Lenguas en Peligro (Foundation for Endangered Languages, 2015), la música es utilizada como un mecanismo de las comunidades minorizadas para mantener y revitalizar sus lenguas, pues por medio de ella sus hablantes crean estrategias para adaptar ciertos géneros de música moderna que sean relevantes para su grupo tomando en cuenta los intereses de los hablantes tanto dentro como fuera de las comunidades. Si bien la música aporta al reconocimiento de las lenguas y culturas no hay que olvidarse que esta es también considerada un elemento de identidad.

A esto se suma el criterio de varios docentes que mencionan que las actitudes lingüísticas se ven influidas por el ambiente y la gente que rodea a los estudiantes. Sin embargo, es importante tomar en cuenta que tanto el criterio y opinión de los docentes como de los administrativos podrían estar sesgados por sentimientos relacionados al prestigio de la institución. A pesar de los desafíos sociales a los cuales se enfrentan estos hablantes, los docentes comentan que los

estudiantes aun tienen espacios y oportunidades de utilizar la lengua y seguirla transmitiendo.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Este estudio se propuso determinar el uso que estudiantes indígenas que asisten a centros educativos bilingües hacen del kichwa tanto en las aulas como fuera de ellas. Al mismo tiempo se tomó en cuenta las actitudes lingüísticas y cómo estas influyen en las prácticas lingüísticas.

Una vez realizado el trabajo de investigación se pudo encontrar que el uso predominante en todos los ambientes favorece al castellano, lengua oficial del país y, por tanto, más prestigiosa. Así pues, de acuerdo con el análisis e interpretación de datos se puede observar que, a pesar que los estudiantes asisten a una unidad educativa intercultural bilingüe que promueve el uso de la lengua ancestral en la capital, el kichwa no es muy utilizado, pues los estudiantes emplean más el castellano como canal de comunicación entre ellos y con los docentes de la institución.

La alta tendencia al uso del castellano, tanto en el contexto familiar como en el social de los estudiantes, está pautada por el hecho de que los participantes viven en Quito dentro de un contexto castellanizante permanente. Así, los estudiantes tienden a ser bilingües pasivos y, si bien comprenden lo que los docentes dicen en kichwa, su producción en esta lengua es bastante baja. Si bien los participantes tienen cierta competencia lingüística en kichwa al ser considerados hablantes por herencia (heritage speakers) carecen de habilidades que les permiten producir en su lengua materna.

Esta situación se da en medio de contradicciones. Por una parte existen varias contradicciones entre la actitud mental y conductual de los participantes, pues, si bien por un lado los estudiantes y los docentes de la UETA dicen sentirse orgullosos tanto de su cultura como de su lengua, al mismo tiempo no demuestran tener una actitud que promueva su uso dentro de la institución. Es contradictoria también la creencia que los profesores tienen en cuanto al uso ideal de la lengua y al uso real de la misma. Existe además la posibilidad que las opiniones de los profesores y autoridades estén sesgadas puesto que alegan formar parte de una de las mejores instituciones interculturales bilingües de la ciudad eso por eso que los

comentarios no resultan acercarse a la realidad puesto que los maestros se inclinan por una opinión subjetiva.

Es importante subrayar que, a pesar del limitado uso del kichwa por parte de los estudiantes, existen ciertos espacios, como por ejemplo el de la música, en el cual utilizan su competencia comunicativa para componer y cantar canciones bilingües dentro de los nuevos géneros musicales juveniles. Esto debería considerarse como un espacio en el que hay que ahondar para encontrar nuevos caminos hacia el uso y refuerzo de las lenguas minorizadas en el país. Parecería que hasta ahora su estudio formal ha sido poco exitoso en cuanto al desarrollo lingüístico, si bien ha incidido en el mantenimiento de una actitud, ideal, quizás, sobre la lengua.

El estudio sugiere además que, siguiendo la tendencia de UNESCO, deberíamos apuntar a nivel general a una educación multilingüe para todos. Esto, posiblemente, llevaría a las lenguas como el kichwa a adquirir un estatus que impacte positivamente en las actitudes lingüísticas y al uso de la lengua.

Los resultados de este trabajo de investigación proponen tomar como punto de partida a la educación intercultural bilingüe como base para el fortalecimiento y reactivación de actitudes y prácticas lingüísticas hacia las lenguas minorizadas por tanto, se sugiere realizar en el futuro, trabajos relacionados con destrezas y motivaciones hacia las lenguas minorizadas dentro del ambiente escolar que involucre no solo a los estudiantes y personal docente, sino también a miembros de la comunidad y otras culturas sin olvidar que la base familiar es una pieza clave para reafirmar la identidad lingüística y cultural.

## BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Abram, M. (1992). *LENGUA, CULTURA E IDENTIDAD-El Proyecto EIB*. Quito: ABYA AYALA.
- Álvarez, C. (28 de Abril de 2008). *Gazeta de Antropología*. Obtenido de [http://www.ugr.es/~pwlac/G24\\_10Carmen\\_Alvarez\\_Alvarez.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.html)
- Andes. (Noviembre de 2012). *Andes*. Obtenido de <http://www.andes.info.ec/es/sociedad/9283.html>
- Appel, R. a. (1987). *Language Contact and Bilingualism*. Londres: Edward Arnold.
- Areiza, R., Cisneros, M., & Tabares, L. E. (2002). *Hacia una nueva visión sociolingüística*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Ariolfo, R. (2012). *Actitudes Lingüísticas, inmigración y escuela: un aporte para la reflexión y la práctica educativa*. Roma: Libellula Edizioni.
- Baetens-Beardsmore. (1986). *Bilingualism. Basic Principles*. Clevedon: Tieto Ltd.
- Bolaño, S. (1982). *Introducción a la teoría y práctica de la sociolingüística*. México: Trillas.
- Brown, D. (1987). *Teaching by principles*. United States: Longman.
- Bush, T. (2011). *Theories of Educational Leadership & Management*. Nottingham, UK: SAGE Publications.
- Büttner, T. (1993). *USO DEL QUICHUA Y DEL CASTELLANO EN LA SIERRA ECUATORIANA*. Quito : ABYA AYALA.
- C Lapresta, H. A. (2010). *Análisis discursivo de las actitudes lingüísticas de los escolares de origen inmigrantes en Cataluña*. Obtenido de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre353/re35319.pdf?documentId=0901e72b812048c0>
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Revista del Departamento de lingüística y literatura de la Universidad de Antioquia*, 36-37.
- Cassío, C. Y. (2003). *La educación indígena en Ecuador*. Quito: ABYA AYALA.
- Castillo, M. (2006). EL ESTUDIO DE LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS EN EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL: EL CASO DEL MEXICANO DE CUETZALAN. En J. Comas, *Anales de Antropología*. México: UNAM.
- Castillo, S. (1999). *Conductas y actitudes lingüísticas de la comunidad indígena inga*. Obtenido de [http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/54/TH\\_54\\_003\\_233\\_0.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/54/TH_54_003_233_0.pdf)

- Chiodi, F. (1990). *La Educación Indígena en América Latina: México, Guatemala, Ecuador, Perú, Bolivia*. Quito : ABYA AYALA.
- Chisaguano, S. (2005). *La Educación Intercultural Bilingüe: Una Propuesta de los Pueblos Indígenas del Ecuador; Avances, Limitaciones y Desafíos*. Quito: FLACSO-FEINE.
- Contreras, E. (2013). *El reto de la escritura: el caso de la escuela Cacique Jumandy y el pueblo kichwa Rukullakta, en Napo*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Cook, V. (1991). *Second Language Learning and Language Teaching*. New York: Routledge, Chapman and Hall.
- De la Vega, E. (2001). *Las ciencias del language y la variación lingüística sociocultural*. Quito: ABYA AYALA.
- Ecuador, R. d. (Septiembre de 2014). *Ministerio de Educación*. Obtenido de <http://educacion.gob.ec/category/educacion-intercultural-bilingue-i/edutopia>. (5 de November de 2007). Recuperado el 10 de November de 2014, de <http://www.edutopia.org/technology-integration-guide-implementation>
- Edwards, J. (1994). *Multilingualism*. Lóndres: Routledge.
- Ellis, R. (1986). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Enríquez, P. (2015). *El rol de la lengua Kichwa en la construcción de la identidad en la población indígena de Cañar*. Quito: PUCE.
- Fasold, R. (1984). *The Sociolinguistics of Society*. Oxford: Basil Blackwell.
- Ferguson, C. (1959). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Fishman, J. (1995). *SOCIOLOGÍA DEL LENGUAJE*. Madrid: CATEDRA.
- Foundation of Endangered Languages*. (2015). Obtenido de <http://www.ogmios.org>
- Fullan, M. (2007). *Educational Leadership*. United States: JOSSEY-BASS.
- Gass, S. M. (2001). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Giles, H. a. (1979). *Accomodation theory: optimal levels of convergence*. Oxford: Blackwell.
- Gleich, U. v. (1989). *Educación Primaria Bilingüe Intercultural*. Eschborn: (GTZ) GmbH.
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.

- Haboud, M. (1998). *Quichua y Castellano en los Andes Ecuatorianos: los efectos de un contacto prolongado*. Quito: ABYA YALA.
- Haboud, M. K. (2010). Language Planning and Policy in Ecuador. *Routledge*, 359-424.
- Haboud, M, A. P. (28 de abril de 2016). *Lenguas en contacto: Desafío en la diversidad*. Obtenido de <http://diversidadycontact.wix.com/lenguasencontacto#!ponencias/trvhv>
- Juncosa, J. E. (1992). *Educación indígena*. Cayambe: ABYA AYALA.
- Khatib, M. (2011). Literature in EFL/ESL Classroom. *English, Language, and Literature*.
- Koutsompou, V.-I. (2015). *The Use of Literature in the Language Classroom: Methods and Aims*. International Journal of Information and Education Technology.
- Krainer, A. (1996). *EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL ECUADOR*. Quito: ABYA AYALA.
- Krainer, A. (2012). *Educación, interculturalidad y ambiente: Experiencias prácticas en centros educativos en Ecuador*. Quito: FLACSO.
- Krashen, S. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Prentice Hall.
- Learning, C. o. (2000). *How People Learn*. United States: National Academy Press.
- Lee James, B. V. (2003). *Making Communicative Language Teaching Happen*. United States: Mc Graw Hill.
- Lenk, S. (2010). *Minorías y bilingüismo sostenido*. Quito: Abya Yala.
- Lepe, L. M. (2014). *Educación bilingüe y políticas de revitalización de Lenguas Indígenas*. Quito: ABYA AYALA.
- Mackay, W. F. (1976). *Bilinguisme et contact de langues*. Paris: Klincksieck.
- Martí, F. e. (2006). *Palabras y mundos: informes sobre las lenguas*. Barcelona: Icaria Antrazyt.
- Medina, A. Á. (2002). Actitudes lingüísticas en adolescentes andinos. Universidad de los Andes.
- Monasterio, F. P. (30 de Marzo de 2011). *Antropología y ecología UPEL*. Obtenido de <http://antropologiayecologiaupel.blogspot.com/2011/03/perspectiva-etic-y-emic.html>



- Narváez, 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*. Quito: PUCE.
- Paul Hersey, K. H. (2000). *Management of Organizational Behavior*. New Jersey: Prentice Hall.
- Potowski Kim, A. M. (2015). *Español de los Estados Unidos*. Cambridge University Press.
- Proyecto, O. M. (15 de Noviembre de 2014). *oralidadmodernidad*. Obtenido de <http://www.puce.edu.ec/oralidadmodernidad/sierra.php>
- Quishpe, L. C. (20 de Noviembre de 2014). *Boletín ICCI-RIMAI*. Obtenido de <http://icci.nativeweb.org/boletin/31/quishpe.html>
- Ramírez, Á. (2007). *Aprendizaje social de las lenguas en contextos escolares interculturales urbanos: Tesis de doctorado*. Quito: PUCE.
- RINEIB. (1997). *PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN*. Quito: ABYA AYALA.
- RINEIB. (2011). *PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN*. Quito: ABYA AYALA.
- Rodríguez, R. U. (2003). *Educación indígena y proyecto civilizatorio en Ecuador*. Quito: ABYA AYALA.
- Romaine, S. (2000). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Rotaetxe, K. (1988). *Sociolingüística*. España: Agapea.
- Salazar, A. (14 de junio de 2016). *El prestigio frente a la identidad: las actitudes lingüísticas de los monterianos hacia el español hablado en Montería*. Obtenido de [www.scielo.org.co/pdf/clin/n25/n25a03.pdf](http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n25/n25a03.pdf)
- Sánchez, P. J. (1991). *Escolarización y Bilingüismo en la Sierra Ecuatoriana*. Quito: CAAP.
- Silva-Corvalán, C. (2004). *redalyc*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60250213>
- Tránsito Amaguaña*. (s.f.). Obtenido de UNIDAD EDUCATIVA TRÁNSITO AMAGUAÑA: <http://ueibtransitoamaguana.es.tl/>
- Vásquez, V. (1992). *Apendamos QUICHUA*. Cayambe: ABYA AYALA.
- Víctor Bretón, G. d. (9 de Diciembre de 1999). *Instituto Científico de Culturas Indígenas*. Obtenido de RIMAI: <http://icci.nativeweb.org/boletin/dic99/breton.html>
- Zavala, V. (2007). *Avances y Desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú*. Perú: IBIS.

## ANEXOS

### ENCUESTA ESTUDIANTES

Fecha: \_\_\_\_ - \_\_\_\_ -20\_\_\_\_

Sexo  M  F

Edad: \_\_\_\_\_

Ciudad de nacimiento: \_\_\_\_\_ Provincia: \_\_\_\_\_

Comunidad: \_\_\_\_\_

Grado o curso: \_\_\_\_\_

Nacionalidad: (selecciona la opción más acertada)

Ecuatoriana	Indígena (kichwa)	Mestiza	Otro ¿cuál?

¿Usted trabaja?

SI  NO

¿Dónde trabaja?

\_\_\_\_\_

¿Qué hace específicamente en su lugar de trabajo?

\_\_\_\_\_

¿Cuál es su horario de trabajo?

\_\_\_\_\_

¿A qué se dedican sus padres?

\_\_\_\_\_

¿Cuál es su horario de trabajo?

\_\_\_\_\_

¿Dónde vive actualmente?

---

¿Con quién vive?

---

1. ¿Qué idiomas habla?

KICHWA	
ESPAÑOL	
INGLÉS	
OTRO ¿cuál?	

2. ¿Cuál es la primera lengua que aprendió?

KICHWA	
ESPAÑOL	
INGLÉS	
OTRO ¿cuál?	

3. ¿Por qué medio aprendió kichwa?

Marque la respuesta más acertada

En la comunidad	
En la escuela	
Con amigos	
Con la familia	
Por medios de comunicación	
Otro ¿cuál?	

4. ¿Cómo califica su habilidad comunicativa en kichwa?

	Fluida	Buena	Suficiente	Baja	Nula
Oír					
Hablar					
Leer					
Escribir					

5. ¿Qué lengua utiliza cuando se comunica con:

	kichwa	castellano	ambas
Padre			
Madre			
Abuelos			
Hermanos			
Amigos de la comunidad			
Amigos de la ciudad			
Profesores			
Autoridades			
Clientes			
Comerciantes			

6. ¿Cómo se considera usted mismo?

Hablante de kichwa	
Hablante del castellano	

Bilingüe kichwa-castellano	
Hablante del castellano que sabe kichwa también	
Hablante de kichwa que sabe castellano también	

7. ¿Con qué lengua se siente usted más cómodo hablando?

---

8. En su opinión:

	Mucho	Bastante	Poco	No se habla
En Ecuador el kichwa se habla				
En Quito el kichwa se habla				
En el colegio el kichwa se habla				
En el colegio el castellano se habla				
En las clases el kichwa se habla				
En las clases el castellano se habla				

9. ¿Qué lengua prefiere para desarrollar las siguientes actividades?

	kichwa	castellano	ambas
Relacionarse con la familia			
Relacionarse con los amigos			
Rezar			
Ver televisión			

Escuchar música			
Navegar en internet			
Leer			
Escribir sus opiniones personales			

10. Marque con una X su opinión con respecto a las siguientes afirmaciones.

	Total de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente desacuerdo
Es una ventaja no saber kichwa					
Es más fácil encontrar trabajo cuando se sabe kichwa					
Saber dos lenguas es una ventaja					
La cultura kichwa es más rica que la mestiza					
Se debería enseñar los dos idiomas desde la infancia					
Deberían haber más colegios bilingües kichwa-castellano					
Saber kichwa facilita la entrada a la universidad					
El kichwa no es necesario en la vida actual					

11. En un futuro preferiría utilizar:

Solo castellano	
Solo kichwa	
kichwa y castellano	
kichwa, castellano y otro	
Otro ¿cuál?	

¿Por qué?

---

#### OBSERVACIONES Y COMENTARIOS

---

---

---

---

---

---

---

## ENCUESTA DOCENTES

Fecha: \_\_\_\_ - \_\_\_\_ -20\_\_\_\_

Lugar (Ciudad y sitio específico): \_\_\_\_\_

Cargo: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Género:  M  F

### INTRODUCCIÓN

Esta encuesta forma parte de un proyecto de investigación sobre las actitudes lingüísticas en los colegios interculturales bilingües. El propósito de este trabajo es contribuir a comprender dicho fenómeno para analizar la educación intercultural bilingüe en la ciudad de Quito.

La información que suministre es confidencial y sólo será utilizada para los fines de este estudio. Agradezco de antemano su colaboración y sinceridad respondiendo las siguientes preguntas.

### PREGUNTAS

1. ¿Qué opina acerca de que el colegio sea bilingüe?

---

---

---

---

2. ¿Cuál es la lengua que más se utiliza en el colegio?

---

---

---

---

3. ¿Cuándo y cómo se utiliza cada lengua, kichwa y castellano?

---

---



---

---

4. ¿Cuál debe ser la lengua más importante en el colegio?

---

---

---

---

5. ¿Qué opina acerca del kichwa?

---

---

---

---

6. ¿Qué opina acerca del castellano?

---

---

---

---

7. ¿Cuál es la actitud de los estudiantes hacia el castellano?

---

---

---

---

8. ¿Cuál es la actitud de los estudiantes hacia el kichwa?

---

---

---

---

9. ¿Cree que las actitudes lingüísticas son importantes en la educación intercultural bilingüe? ¿Por qué?

---

---

---

---

10. ¿Alguna vez ha hecho algo para modificar las actitudes de los estudiantes hacia alguno de los idiomas? ¿Qué? ¿Por qué?

---

---

---

---

11. En su opinión ¿Qué es lo que más influye en las actitudes de los estudiantes? ¿Por qué?

---

---

---

---

12. ¿Cómo influye el colegio en las actitudes lingüísticas de los alumnos?

---

---

---

---

13. Si pudiera modificar algo de las actitudes lingüísticas de los estudiantes ¿qué les cambiaría?

---

---

---

---

14. ¿Cómo podría lograrlo?

---

---

---

---

OBSERVACIONES:

---

---

---

---

---

## FOTOGRAFÍAS



1. Estudiantes de Bachillerato (abril, 2015)



2. Clase de kichwa (abril, 2015)



3. Interpretación de cuentos en kichwa



4. Estudiantes componen canciones en kichwa (mayo, 2015)