






Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



TESIS DOCTORAL

**La educación intercultural bilingüe
en Ecuador:
*el caso del pueblo indígena Saraguro***

Programa de Doctorado En Educación

*Departamento de Teorías de la Educación
y Pedagogía Social
Facultad de Ciencias de la Educación*

**Doctorando:
Miguel Ángel Saritama Valarezo**

**Directora:
Dra. Isabel Álvarez Cánovas**

Barcelona, 2020

Índice

Resumen.....	8
Abstract.....	9
Agradecimientos.....	10
CAPÍTULO I.....	11
1. Introducción	12
1.1 Contexto del problema de investigación	13
1.2. Fundamentos del problema de investigación	16
1.3 Formulación del problema de investigación.....	18
1.4 Objetivos de investigación	23
1.4.1 Objetivos generales	23
1.4.2 Objetivos Específicos	23
CAPÍTULO II.....	24
2. Marco Teórico.....	25
2.1 Introducción.....	26
2.2 Educación intercultural y lengua indígena	27
2.2.1 La educación en los pueblos indígenas	27
2.2.2 Educación comunitaria intercultural bilingüe (ECIB)	28
2.2.3 Las lenguas en Ecuador.....	31
2.2.4 La lengua kichwa	34
2.2.5 La lengua kichwa en la Educación Comunitaria Intercultural Bilingüe	35
2.2.6 El kichwa y la estandarización	40
2.2.7 Políticas educativas para las lenguas en la EIB	42
2.3 Pueblos y cultura indígenas	45
2.3.1 Los pueblos indígenas de Ecuador	45
2.3.2 Cultura e identidad de los pueblos indígenas.....	51
2.3.3 La participación de los pueblos indígenas.....	52
2.3.4 Proyectos y Convenciones Mundiales sobre los pueblos indígenas.....	53
2.3.5 Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales.....	54
2.4 Cosmovisión y filosofía andinas	57
2.4.1 Cosmovisión andina.....	57
2.4.2 La Runasofía en la Cosmovisión Andina	59
2.4.3 Relación Runa (ser humano) y Pacha Mama (naturaleza).....	59
2.4.4 El concepto de <i>pariedad</i> en la Cosmovisión Andina	59
2.4.5 Concepción del tiempo y el espacio en la cosmovisión andina	61

2.4.6 El <i>sumak kawsay</i> en la Cosmovisión Andina.....	63
2.5 Investigaciones en niños y niñas con <i>dibujar y escribir</i>	66
2.5.1 Técnica de dibujar y escribir en niños y niñas ¿de qué se trata?	66
2.5.2 Metodología para investigación en niños y niñas con <i>dibujar y escribir</i>	68
2.5.3 Aportes de Dibujar y escribir en el ámbito educativo	69
CAPÍTULO III.....	71
3. Metodología.....	72
3.1 Introducción	73
3.2 Tipo de Metodología	74
3.3 Modelos mixtos en la investigación educativa	77
3.4 Población y muestra.....	80
3.4.1 Muestra de Unidades y Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües	80
3.4.2 Las y los estudiantes.....	82
3.4.3 Padres y madres de familia	82
3.4.4 Las y los docentes.....	83
3.5 Tipos de muestra de acuerdo el problema de investigación	83
3.6 Consentimiento y Asentimiento.....	84
3.7 Descripción de los instrumentos	84
3.7.1 Instrumentos de metodología cuantitativa	84
3.7.1.1 Cuestionarios I y II	85
3.7.1.2 Cuestionario III	85
3.7.1.3 Cuestionario IV	85
3.7.1.4 Cuestionario V.....	86
3.8 Validación de cuestionarios	86
3.9 Instrumentos de metodología cualitativa.....	86
3.9.1 Dibujar y escribir.....	86
3.9.2 El Diario de Campo	88
3.10 Cronograma de recogida de datos	89
3.11 Organización de ítems por bloques de análisis	90
3.12 Procedimiento de acceso al campo	91
CAPÍTULO IV	93
4. Análisis de los resultados	94
4.1 Introducción.....	95
4.2 Resultados de las y los estudiantes	97

4.2.1	Análisis descriptivo. Resultados sociodemográficos de las y los estudiantes	97
4.2.2	Análisis cuantitativo inferencial de los estudiantes.....	100
4.3	Resultados de padres y madres de familia	104
4.3.1	Análisis descriptivo. Resultados sociodemográficos de padres y madres de familia.....	104
4.3.2	Análisis cuantitativo inferencial padres y madres de familia	107
4.4	Resultados de las /los docentes.....	111
4.4.1	Análisis descriptivo. Resultados sociodemográficos de las/los docentes	111
4.4.2	Análisis cuantitativo inferencial de los/las docentes	114
4.4.2.1	Cuestionario I:	114
4.4.2.2	Cuestionario II.....	115
4.5	Análisis cuantitativo inferencial de cruce de participantes: estudiantes, padres y madres de familia y docentes.....	119
4.5.1	Grupo 1: entre todos los participantes	121
4.5.2	Grupo 2. entre Estudiantes y Docentes	122
4.5.3	Grupo 3: entre Estudiantes y Padres y madres de familia.....	123
4.6	Resultado del análisis cualitativo.....	123
4.6.1	Obtención de las categorías de <i>dibujar y escribir</i>	125
4.6.2	Análisis de dibujos.....	129
4.6.2.1	Organización de dibujos en grupos	129
4.6.2.2	Categorías.....	129
4.6.2.3	Grupo A: castellano	129
4.6.2.4	Grupo B: Kichwa.....	131
4.6.2.5	Grupo C: Bilingüe.....	132
4.6.2.6	Grupo D: Sin lengua a especificar	132
4.6.3	Análisis cualitativo: padres y madres de familia	134
4.6.4	Análisis cualitativo: las y los estudiantes.....	138
4.6.5	Análisis cualitativo: las y los docentes.....	142
4.6.6	Resultados del Diario de campo	144
CAPÍTULO V	.....	156
5.	Discusión.....	157
5.1	Introducción.....	158
5.2	La educación comunitaria intercultural bilingüe (ICIB) kichwa en las escuelas estudiadas.....	159
5.2.1	Categorías cualitativas de la ICIB	160

5.3 Saberes ancestrales y la educación intercultural bilingüe.....	161
5.3.1 Categorías cualitativas y los saberes ancestrales	163
5.4 Percepción de la Cosmovisión kichwa.....	164
5.4.1 Categorías cualitativas y cosmovisión kichwa	166
5.4.2 Expresión gráfica y cosmovisión kichwa.....	167
5.4.2.1 Grupo a: dibujos en castellano.....	168
5.4.2.2 Grupo b: dibujos en kichwa	169
5.4.2.3 Grupo c: dibujos bilingües castellano-kichwa.....	170
5.4.2.4 Grupo d: dibujos sin lengua a especificar.....	171
5.5 Cultura indígena y educación bilingüe.....	172
5.5.1 Categorías cualitativas y cultura indígena	174
5.6 Políticas educativas para la educación bilingüe.....	175
5.6.1 Categorías cualitativas y políticas educativas	177
5.7 Contacto cultural en la educación bilingüe kichwa.....	177
5.7.1 Categorías cualitativas y relación cultural	179
5.8 La lengua nativa kichwa en la educación bilingüe.....	180
5.8.1 Categorías cualitativas y lengua kichwa	182
CAPÍTULO VI.....	183
6. Conclusiones	184
6.1 Introducción.....	185
6.2 Objetivos.....	186
6.2.1 Objetivo General 1:.....	186
6.2.2 Objetivo general 2:.....	186
6.2.3 Objetivo general 3:.....	187
6.2.4 Objetivo general 4:.....	187
6.2.5 Objetivo general 5:.....	188
6.3 Limitaciones	189
6.3 Propuestas de futuro.....	189
7. Referencias bibliográficas.....	191
ANEXOS.....	201

Índice de tablas, gráficos y figuras

Tablas

Tabla 1: Muestra de centros educativos participantes	82
Tabla 2: Análisis de dibujos del primer ciclo	88
Tabla 3: Instrumentos de recogida de datos	88
Tabla 4: Cronograma de recogida de datos	89
Tabla 5: Bloques temáticos y tipo de participantes	90
Tabla 6: Dimensiones e indicadores cualitativos	96
Tabla 7: Datos sociodemográficos de estudiantes	99
Tabla 8: Análisis exploratorio de los factores asociados a la lengua kichwa en estudiantes	101
Tabla 9: Datos sociodemográficos de padres de familia	106
Tabla 10: Análisis exploratorio de los factores asociados a la lengua kichwa padres y madres de familia	108
Tabla 11: Datos sociodemográficos de docentes	113
Tabla 12: Análisis exploratorio del cuestionario I de los factores asociados a la lengua kichwa, en docentes	117
Tabla 13: Análisis exploratorio de los cuestionarios II y III, docentes	118
Tabla 14: Análisis de factores asociados a la lengua kichwa entre el cruce de participantes: estudiantes, padres y madres de familia y docentes	120
Tabla 15: Dimensiones y categorías cualitativas	124
Tabla 16: Análisis de las categorías de los dibujos de niños de 5 a 7 años	127
Tabla 17: Codificación de los dibujos	128
Tabla 18: Análisis cualitativo de factores relacionados a la lengua kichwa en padres y madres de familia	132
Tabla 19: Análisis cualitativo de factores relacionados a la lengua kichwa en estudiantes	138
Tabla 20: Análisis de factores relacionados a la lengua kichwa en docentes	142
Tabla 21: Resultados del Diario de Campo	145

Gráficos:

Gráfico 1: Relación estadísticamente significativa entre lengua de comunicación en clase con edad en la muestra de estudiantes	102
Gráfico 2: Relación estadísticamente significativa de porcentaje de uso de lengua kichwa con edad en la muestra de padres y madres de familia	109

Gráfico 3: Relación estadísticamente significativa entre el currículo tiene en cuenta la cultura indígena y edad de docentes	115
Gráfico 4: Importancia de la lengua kichwa	121
Gráfico 5: Lengua de comunicación	121
Gráfico 6: Asignaturas que evalúan en kichwa	121
Gráfico 7: Asignaturas que se redactan en kichwa	122
Gráfico 8: Asignaturas evaluadas de forma escrita	122
Gráfico 9: Asignaturas prefiere ser evaluado de forma oral	122
Gráfico 10: Asignaturas textos escolares en kichwa	122
Gráfico 11: Asignaturas prefiere /deberían textos escolares en kichwa	122
Gráfico 12: Le enseñan aspectos de la cultura indígena	123

Figuras:

Figura 1: Dibujo (a51), seis años	130
Figura 2: Dibujo (a15), cinco años	130
Figura 3: Dibujo (a5), siete años	130
Figura 4: Dibujo (a25), cinco años	130
Figura 5: Dibujo (a52), seis años	130
Figura 6: Dibujo (a26), siete años	130
Figura 7: Dibujo (a28), cinco años	131
Figura 8: Dibujo (b1), seis años	131
Figura 9: Dibujo (b4), siete años	131
Figura 10: Dibujo (c14), seis años	132
Figura 11: Dibujo (c4), cinco años	132
Figura 12: Dibujo (d48), siete años	133

Resumen

El estudio se plantea los significados que generan la cosmovisión andina, saberes ancestrales y cultura indígena en los aprendizajes escolares bilingües kichwa-castellano en un contexto escolar y comunitario de contacto cultural. Fundamentándose en el derecho de las entidades indígenas ecuatorianas a recibir enseñanza escolarizada con pertinencia cultural y lingüística como garantía para la conservación de saberes, lengua y cultura propias, esta investigación examina percepciones de la educación comunitaria intercultural bilingüe en seis comunidades indígenas de Saraguro Ecuador, mediante técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa. La muestra comprende 730 niñas y niños estudiantes, 293 padres y madres de familia y 100 docentes. La investigación se concentra en cómo la educación comunitaria indígena promueve aprendizajes escolares en lengua kichwa, para el reconocimiento, mantenimiento y difusión de los saberes, cosmovisión y tradiciones a través de la escuela. Para responder la complejidad de la pregunta de investigación se diseña un modelo de metodología con enfoque mixto en el que se combina técnicas de investigación, métodos, enfoques, conceptos y lenguaje cuantitativo y cualitativo en el mismo estudio. Los resultados indican que las percepciones de aprendizajes escolares, la comunicación en las familias y en las comunidades indígenas sobre cosmovisión andina, saberes ancestrales y contacto cultural están relacionadas con el uso espontáneo y determinado de un lenguaje. En conclusión, se puede afirmar que, con las muestras obtenidas y el diseño metodológico aplicado, se detecta un mayor uso de la lengua española en los procesos de aprendizaje y evaluación escolar, cuando las comunidades quieren mostrar su vida y su entorno y en proyectos culturales liderados por las escuelas, pero con participación de las comunidades indígenas. Por otro lado, las percepciones de lengua indígena tienden a proyectar elementos más definidos a la cultura local y usan dimensiones de epistemología tradicional para referirse a la recuperación y valoración de su cultura en contextos de la escuela y la comunidad. A pesar de esto, se puede concluir que el uso de uno u otro idioma no refleja una desviación de los valores, la organización o los elementos culturales de estas comunidades indígenas.

Abstract

The study considers the meanings generated by the Andean worldview, ancestral knowledge and indigenous culture in bilingual Kichwa-Spanish school learning in a school and community context of cultural contact. Based on the right of Ecuadorian indigenous entities to receive school education with cultural and linguistic relevance as a guarantee for the conservation of their own knowledge, language and culture, this research examines perceptions of bilingual intercultural community education in six indigenous communities of Saraguro Ecuador, through quantitative and qualitative research techniques. The sample comprises 730 student girls and boys, 293 parents and 100 teachers. The research focuses on how indigenous community education promotes school learning in the Kichwa language, for the recognition, maintenance and dissemination of knowledge, worldview and traditions through the school. To answer the complexity of the research question, a mixed approach methodology model is designed in which research techniques, methods, approaches, concepts and quantitative and qualitative language are combined in the same study. The results indicate that the perceptions of school learning, communication in families and in indigenous communities about the Andean worldview, ancestral knowledge and cultural contact are related to the spontaneous and determined use of a language. In conclusion, it can be affirmed that, with the samples obtained and the applied methodological design, a greater use of the Spanish language is detected in the learning and school evaluation processes, when the communities want to show their life and their environment and in cultural projects led by schools, but with the participation of indigenous communities. On the other hand, indigenous language perceptions tend to project more defined elements to the local culture and use dimensions of traditional epistemology to refer to the recovery and appreciation of their culture in school and community contexts. Despite this, it can be concluded that the use of one or the other language does not reflect a deviation from the values, organization or cultural elements of these indigenous communities.

Agradecimientos

La primera manifestación de gratitud es para la Doctora Isabel Álvarez Cánovas. Su capacidad para comunicar y su sabiduría resolutoria cuando no sabía por dónde ir, han sido clave en la investigación que hemos hecho juntos.

Agradecer a los directivos de las escuelas, docentes, padres y madres de familia y estudiantes de las comunidades indígenas de Saraguro. Ellos han participado durante tres años aportando datos valiosos y sensaciones positivas que han sido analizadas y que ahora son aporte en su eterna lucha por reconocimiento epistemológico, social y educativo.

A la Universidad Autónoma de Barcelona. Por ser impulsora de investigación de calidad en todas las áreas del saber humano, contar con organización y talento humano de punta siempre a la vanguardia en la generación de conocimiento científico.

A mi familia toda. Porque han sido muchos días que hemos pospuesto viajes y ahora podemos ir a la casa vieja y cocinar con leña el arrozito que le queda tan bien a Nelson.

CAPÍTULO I

1. Introducción



Collage: niños y niñas de 5 a 7 años

No tenemos las respuestas, pero, aun sin ellas, solo por buscarlas, nos hacemos ya responsables, y esto es todo y solo lo que en verdad cuenta, porque esto es todo y solo lo que de nosotros depende
José Luis Aranguren

1.1 Contexto del problema de investigación

Partiendo del derecho de las comunidades indígenas ecuatorianas a recibir educación escolarizada con pertinencia cultural y lingüística como garantía para la conservación de saberes, lengua y cultura propias en un contexto social determinado por la globalización, la interculturalidad y el surgimiento de la organización comunitaria indígena, la investigación se concentra en cómo los centros y unidades educativas comunitarias interculturales bilingües y la conformación de la comunidad educativa están promoviendo aprendizajes escolares en lengua kichwa y estrategias de cooperación para el reconocimiento, mantenimiento y difusión de los saberes, cosmovisión y tradiciones a través de la educación endógena en las comunidades más representativas indígenas de Saraguro.

La investigación se desarrolla seis escuelas comunitarias interculturales bilingües del pueblo indígena Saraguro: San Lucas, Membrillo, Kiskinchir, Gera, Las Lagunas e Ilincho. En su labor educativa se estudia los conceptos de, saberes, cosmovisión y relaciones interculturales llevados y desarrollados en el proceso de enseñanza escolar comunitaria bilingüe. Los actores participantes en la investigación son personas activas dentro del proceso que involucran a la escuela y a las comunidades. Son estudiantes, padres y madres de familia y docentes. El contexto también se explica y determina por aquellos principios que han sido discutidos históricamente como cultura, educación, religión y enajenación cultural, etc. El contexto de la investigación considera también el transcurso histórico de la educación bilingüe que ha ido configurando el objeto actual y la forma en que se desarrolla la enseñanza con determinada visión.

En el transcurso de las décadas 60s y 70s en América Latina se superaron los enfoques neoevangélicos y castellanizantes en el campo educativo indígena. Pero ya desde los años 30s se experimentaron rutas de bilingüización escolar (López y Küper, 1999) que han sido acompañadas por investigaciones y evaluaciones sobre su pertinencia lingüística, cultural y de aprendizaje (Flores y Vargas, 2019).

En Ecuador la participación de las comunidades indígenas en el sistema de escolarización es relevante. La Constitución Ecuatoriana y la Ley Orgánica de Educación Intercultural reconocen y garantizan los derechos de los pueblos indígenas a tener su propio sistema educativo. Pero Vélez (2008) considera que el caso de incorporación de la interculturalidad en la educación ecuatoriana es una estrategia de control político de los procesos educativos ya que la *Educación Comunitaria Intercultural Bilingüe* (ECIB) ha significado la producción de las históricas revoluciones indígenas por conseguir la declaración e igualdad de derechos, cuyo efecto para

Krainer (2010) ha desfavorecido a los indígenas con la desvalorización de sus saberes, lengua, historia, tradiciones y territorio ya que el sistema de ECIB promueve lo etnocéntrico, intercultural, autónomo y descolonizador (Pérez, 2016). En Ecuador se ha construido un *Modelo de Educación Intercultural Bilingüe* (MOSEIB) cuya función es regular las prácticas relacionadas con la EIB. Es un modelo que se destaca dentro de América Latina como un ejemplo de las luchas del movimiento indígena (Kantasalmi y Llorente, 2010). La ECIB ecuatoriana y su modelo pedagógico se fundamentan en la cosmovisión, filosofía, simbolismo, lengua, cultura de los pueblos y nacionalidades y en concebir a la escuela como centros educativos comunitarios porque están dentro de una colectividad comunitaria diversa culturalmente. Los actores indígenas plantean que no se debe hacer división entre la educación e interacción de conocimientos, la familia y la comunidad (Simón, 2010). Lo *comunitario* es el factor primario del cual se organiza la educación indígena en función del bilingüismo y la interculturalidad.

El tema de discusión histórica dentro del proceso educativo indígena ha sido la culturalización. La *culturalización* puede ser evidente en la transgresión paulatina de la economía de las comunidades indígenas que se estudia, cuyo ser es de carácter tradicional y sustentable (Chuji, 2010) dentro del pensamiento kichwa relacionado con la Pachamama. Las escuelas que se estudia en Saraguro también se caracterizan por una degradación en términos de representatividad a nivel nacional, pues la autogestión exige que los indígenas que pasen a ocupar cargos oficiales dejen de pertenecer a los niveles directivos de las organizaciones indígenas. Sin embargo, las comunidades indígenas aún conservan las tradiciones ancestrales y las escuelas del medio tratan de incorporarlas en las aulas como objetivo de aprendizaje en los niños y niñas indígenas. Por ejemplo, cuando se visita Saraguro en tiempo de festividades culturales (diciembre y junio) las comunidades, las escuelas y personajes políticos hacen gala de su *ser cultural* en exposiciones, desfiles y manifestaciones culturales como la música y la danza. En cuya expresión se puede observar el resultado del sincretismo cultural en símbolos de carácter religioso puramente Occidentales pero con detalles del mundo andino (Chalán, 1994). Sobre lo religioso, mitología y rito quedan pocos resquicios de su autenticidad. Colombres (2004: 31) sobre el predominio cultural de accidente sobre los pueblos andinos lo atribuye a una incompreensión y desvalorización de la diversidad de pensamiento y argumenta: *“los pueblos que habían rendido culto al agua (por ejemplo) frecuentando diariamente lagos y ríos se volvían de pronto enemigos del baño en un intento de mimesis de sus nuevos amos o por mandato real”*. Dígase también, acostumbrados a pasear su desnudez ahora deben usar ropa; en unas partes les obligaban a vestirse como españoles y hablar castellano y en otras se les prohibía (Colombres, 2004). Acusaban a los

Chibchas de ladrones, ignorando que carecían del concepto de propiedad privada. Lo que lleva de algún modo a pensar en las cosmovisiones olvidadas en la praxis pero latentes en la memoria colectiva, cuyo carácter puede ser lo religioso. Las religiones aborígenes, sostiene Moya (1999) tan asiduamente perseguidas cumplían más bien un fin temporal que espiritual. Aunque no hay estudios sistemáticos de las religiones ancestrales de estos pueblos, la información de la que se dispone es dispersa y fragmentada (Moya, 1999). Los vestigios de dichas religiones son tomados como interferencias de la cristianización. La conquista trasladaría el centro de gravedad a la esfera de lo inalcanzable quitando a los grupos étnicos su base de sustentación. Entonces habrá que ver si la educación bilingüe prevé educación con perspectiva indigenista (Arguedas, 1980) o un mecanismo sutil disfrazado, que pudiere oprimir desde un concepto antidialogal a los pueblos indígenas en conflicto cultural (Freire, 1976).

En las comunidades los indígenas que se identifican con su cultura y cosmovisión ya son viejos o están refundidos en las periferias más remotas donde no hay servicios educativos, médicos y demás. Los jóvenes están en la urbe y se han contaminado ya con la idea occidental de éxito, ciencia y competencia. Los censos de los últimos años concluyen que el analfabetismo es la constante en los pueblos indígenas, sin embargo, es el sector indígena el proveedor más importante de alimentos no procesados. Desde la perspectiva hispana de educación el nivel era bajísimo pero desde la sabiduría milenaria, la tradición y el conocimiento nada se había analizado. Se intenta decir que cuando los conceptos de sabiduría indígena se llevan a la educación, para mantener valores ancestrales, la relación con el medio geográfico natural de la cultura es imprescindible y en cuanto que se aleja del medio la educación se desnaturaliza como proceso de identidad cultural (Moya, 1999). Herskovits (1968) reflexiona al respecto y opina que el punto de vida del etnocentrismo apunta a que el modo de vida propio es preferible a todos los demás. Como si hubiera un mecanismo inconsciente de la presión civilizatoria por apurar el olvido, cortar amarras con un pasado indígena. Hidalgo, Guillén y Deleg (2014) proponen una re-indigenización en la que, se vuelva a los saberes y valores indígenas a retomar los procesos de desarrollo cultural forzosamente sesgados en cuyo proyecto la educación que se desarrolla en las comunidades indígenas es clave.

1.2. Fundamentos del problema de investigación

Tradicionalmente el ámbito educativo ha sido dominio del colonialismo interno, orientado a la población no indígena y decidido por típicos de la población nacional (Zimmermann, 2019). En el caso latinoamericano la educación es un dominio intercultural porque agentes de educación indígenas y expertos que defienden la causa de la autonomía cultural de los pueblos amerindios intentan influenciar en el diseño de las materias educativas, los contenidos de enseñanza y la formación adecuada de profesores de educación intercultural bilingüe (Corral, 2018). El efecto en Ecuador no ha sido satisfactorio. En la última década la matriculación escolar de la población indígena aumentó del 29 al 58% sin embargo, un ciudadano indígena ecuatoriano adquiere 3.7 años menos de educación y tiene casi cuatro veces la tasa de analfabetismo que el resto de la población (Banco Mundial, 2019). Además, para un estudiante indígena es menos probable que acceda a educación superior. El 24.6% de la población indígena mayor a 15 años no sabe leer ni escribir y solamente el 2.6% alcanza estudios superiores (Chisaguano, 2020).

En el campo mismo de la educación indígena Tocagon (2017) argumenta que las comunidades ratifican la necesidad de continuar políticas y estrategias acordes a su cultura y la realidad vivencial además de garantizar el acceso a la formación profesional que permita balancear la pobreza económica. Tipanluisa (2017) reflexiona sobre aquellas comunidades donde la *educación intercultural bilingüe* (EIB) es débil, concluye que se debe a la enajenación y perspectivas ya que las familias se miran más como parte de la cultura hegemónica; abandonan paulatina y silenciosamente su modo de vida indígena. Terán (2017) encuentra que estos casos se explican porque las comunidades visibilizan a la educación intercultural bilingüe como una herramienta para mejorar su calidad de vida desde la *individualidad* y no como un aporte al fortalecimiento *comunitario*.

En la investigación de Paguay (2017) se identifica niveles importantes de *desacuerdo* de padres y madres de familia frente a la educación que reciben en su comunidad. En otros casos las expectativas que tienen las familias indígenas con respecto a la educación de sus hijos son la de culminar los estudios y que obtengan un título técnico o universitario y ejerzan la profesión, mejorando así la calidad de vida; sin embargo, Vásquez (2018) concluye que la educación indígena en la actualidad es similar a 1952 donde había luchas sociales y discriminación. Aunque los escenarios no se comportan de forma homogénea pues Villacís (2017) encuentra que sobre el reconocimiento de valores culturales y saberes locales, la EIB resultó un elemento esencial ya que

se fundamenta en la *interculturalidad*; es posible entonces generar procesos de aprendizaje que desde los elementos culturales provean apoyo a la identidad y el patrimonio de las culturas nativas (Núñez y Casemiro, 2020).

Si bien es cierto que la IEB persigue fines nobles como el fortalecimiento de las identidades culturales y las lenguas, por otra parte, se expone al riesgo de colonización del saber ya que históricamente los saberes y conocimientos ancestrales, tradicionales y populares han sido víctimas de lógicas de colonialidad de poder y de saber occidental (Quijano, 2010). En tal contexto surge la idea: *des-colonizar* el pensamiento y proponer pedagogías que coadyuven a alcanzar un *Buen Conocer de los pueblos indígenas* (Walsh, 2012); para lo cual ni siquiera es necesario desarrollar grandes procesos de innovación, sino reconocer el valor de los saberes y técnicas que ya se acumulan en esas comunidades, permitiendo una relación más horizontal con otros saberes reconocidos (Crespo y Vila, 2014). Por ejemplo, la lengua que es la contenedora del saber y en la educación bilingüe se manifiesta como la garantizadora y transmisora de las formas de *ser* y *pensar* en las diversas cosmovisiones. Sin embargo, la lengua nativa no pasa de ser un símbolo estéril, subordinado no por factores lingüísticos y estéticos sino por componentes económicos y de estrategia política.

La escolarización sólo en castellano explica López y García (2009) afecta seriamente la identidad indígena, debilita la visión que los indígenas tienen sobre la cultura propia (Vernimmen, 2019) sobre todo, la lealtad hacia la lengua ancestral y su uso, la transmisión intergeneracional de la cultura y la lengua (García, 2019). Se busca el bilingüismo en educación intercultural pero puede ser una pretensión engañosa, al respecto Colombres (2004:364) reflexiona: *“es la primera etapa de la extinción de una lengua indígena el español inunda el léxico, la morfología y hasta la sintaxis de las lenguas nativas”* por ello la penetración del español es penetración de la cultura occidental (Agual y Andino, 2019). Es en el mejor de los sentidos mestizaje cultural y de nuevo desindianización. Rosenblat (1954:73) opina que *“detrás de una lengua está un contenido cultural y sirve para el proceso aculturativo. El monolingüe defiende su cultura y su organización social”*. En entrevista con los auditores educativos Orellana y Jaramillo, respecto de la lengua utilizada en los centros de educación bilingüe, reflexionan:

“Hemos visitado la mayoría de los centros educativos con carácter de interculturales bilingües; sin embargo, en ninguno hemos evidenciado que se lo aplique de la forma que está programado, ni siquiera se enseña en su lengua materna (...) al principio, buscamos un traductor del castellano al Kichwa, pensando que iba a ser indispensable; empero allí (...) nadie se comunicaba ni se enseñaba en su lengua materna” (Orellana y Jaramillo, comunicación personal, 12 de noviembre de 2018).

1.3 Formulación del problema de investigación

La escuela no siempre enseña para la vida. Aunque lo intenta, en diversos contextos trata de comunicar una idea globalizada e invisibiliza las identidades y las diferencias culturales (Bourdieu y Passeron 2018). Ir a la escuela es una obligación y en ese precepto está incluida la ideología del *ser común* que se reproduce y evalúa en el aprendizaje y que debe ser aceptada (Núñez y Casemiro, 2020). En la educación escolarizada tradicional no hay problema porque no involucra *abandono cultural*; sin embargo, en ambientes donde hay contacto multicultural las minorías deben ajustarse al desarraigo de su ser cultural para ir de a poco, *perteneciendo* (Juárez y Comboni, 2019). Como la población es diversa, asimismo la educación contiene varios matices que se organizan, principalmente a la nacionalidad y a la lengua. *El kichwa es la lengua indígena que más se habla en Ecuador*. La nacionalidad kichwa tiene el mayor número de habitantes, pero su lengua está en riesgo de desaparecer como casi todas las lenguas originarias de pueblos indígenas mesoamericanos (Escobar, 2019) principalmente amenazadas hoy por todo tipo de presiones económicas y culturales; *sin embargo, en 2001 la población indígena del Ecuador se caracterizaba por el predominio de habla en lengua kichwa* (Yuquilema, 2019). Actualmente el uso de un idioma indígena es preocupante porque el 31.8% del total de quienes aceptan ser indígenas hablan exclusivamente el castellano (Chisaguano, 2020) y a pesar de la situación lingüística del kichwa no hay muchas oportunidades de aprenderlo. No así en el caso del quechua peruano donde el porcentaje de quichuhablantes en los últimos trece años, levemente, ha crecido (Escobar, 2019).

Teniendo en cuenta que el objeto observable aquí son los valores culturales y los saberes locales kichwas reproducidos en la educación escolarizada bilingüe la dificultad comienza desde la concepción y procedimiento mismos del método de investigación de corte occidental, dígame de sus referencias teóricas de métodos y técnicas y referentes bibliográficos, pues, la epistemología de la sabiduría indígena plantea desde su propia visión, otras concepciones de felicidad, de desarrollo, de plenitud, de aprendizaje (Carrió y Lorenzotti, 2019). Además, el conocimiento indígena carece de validez en la ciencia occidental (Carrió y Lorenzotti, 2019) y ésta a la vez pretende ser impositiva, dictadora y hegemónica (Simón, 2010). Asimismo, no se observan diálogos constantes de conciliación entre los dos enfoques; quizá, por sus tan arraigados antagonismos o por posiciones políticas, que obstruyen la interacción entre los sistemas epistemológico-interculturales (Pérez, 2016; Flores y Vargas, 2019). La EIB como fenómeno educativo latinoamericano lo sigue intentando en aquellos intentos históricos, solo se ha conseguido, por un lado, aumentar la vulnerabilidad a la decadencia cultural indígena, angustia, dilemas identitarios, enajenación, rebeliones (Kantasalmi y Llorente, 2010). En determinados

contextos se ha aportado a reconocer y mantener valores ancestrales y saberes indígenas en una inevitable influencia cultural, dadas las características de la sociedad mundial contemporánea. Nuestra investigación busca una tipología del fenómeno educativo escolar ecuatoriano actual que se ha generado tras los intentos del Estado por converger la epistemología indígena con la occidental en un cruce planteado para generar y producir conocimiento educativo relevante en la interculturalidad; también para comprobar qué ha surgido en la sincretización de las escuelas bilingües Kichwas de Saraguro. De lo que se carece de referentes bibliográficos diversos y actualizados. Comúnmente en las investigaciones con miradas en el mundo indígena, es poca la participación indígena, además se han monopolizado aspectos religiosos o históricos (Moya, 1999). Al respecto Simón (2010:15) reflexiona que la investigación debería “*cambiar de raíz el modo de hacer investigaciones sobre los indígenas, por los indígenas y para los indígenas*”.

Por otro lado, la educación escolarizada ecuatoriana se sintomatiza por presentar un inconveniente sutil en la forma de concebirla y planificarla, ya que, a todos intenta medir con la misma medida. Dicha medida está en función de un desconocimiento profundo de la historia y de un tipo de modelo social al que no se le puede encontrar identidad. No se puede por diversas circunstancias históricas, pues no sabemos de nosotros mismos sino desde la Colonización hasta ahora; culturales, pues somos diversos y en la variedad no podemos encontrar el punto de anclaje que nos homogenice como humanidad. También por circunstancias de crisis de identidad. Zea (2004) argumenta que América no ha vivido aun su historia; ha pretendido vivir una cultura ajena y ahí también radica parte de la multiplicidad de problemas. Son aspectos que se pudieren transferir para interpretar la actualidad del sistema de educación escolarizada bilingüe.

Aunque no del todo, se ha sentido un insipiente avance en cuestión de reconocimiento de derechos, valoración cultural, justicia, participación social y política (Flores y Vargas, 2019). En educación, por ejemplo, la Constitución y la Ley educativa integran conceptos como, *visión intercultural, bilingüismo, diversidades, derechos comunitarios*; sin embargo, su reconocimiento es secundario, supeditado al currículo nacional. Santos (2005) opina que la inclusión de los pueblos indígenas al sistema académico tradicional también ha significado su exclusión, ya que comúnmente la inclusión ha tratado de explicar los procesos de conocimiento fuera de las influencias contextuales. Es conocido de acuerdo con Simón (2010) que, para la visibilización de la sabiduría y conocimientos de los pueblos y nacionalidades indígenas, debe hacérsela dentro del marco de una educación endógena, de calidad, sensible a la diversidad y con una apuesta al diálogo epistemológico intercultural a todos los niveles.

Se han creado también políticas educativas para todo el sistema educativo nacional como estrategia para mejorar la calidad educativa; se pretende universalizar la educación, aumentar las matrículas en bachillerato, optimizar la infraestructura, mejorar la situación laboral y académica docente (Carrió y Lorenzotti, 2019) entre otras. Si bien es cierto su impacto ha incrementado la cobertura cuantitativa, no así en calidad educativa (Ponce, 2010). Se considera oportuno someter a un análisis crítico cómo los procesos educativos institucionales se redefinen desde el Estado bajo nuevas denominaciones para acabar estableciendo formas de neocolonialidad sobre las minorías étnicas indígenas (Rodríguez, 2014).

El sistema educativo nacional no está dentro del sistema social global. El mismo esfuerzo que hace la escuela, por ejemplo, no lo hace la política ni la economía (Arias, Quilaqueo y Quintriqueo, 2019). La sociedad ecuatoriana se caracteriza por la diversidad de nacionalidades y pueblos indígenas; sin embargo, las estructuras organizativas responden a un mismo patrón. Si bien se reconoce una educación, intercultural bilingüe y étnica, en el contexto real no hay esa correspondencia. Por ejemplo, la mayoría de los textos escolares para la nacionalidad Kichwa están escritos en español y se muestra un contexto diferente de su realidad. De tal manera, los niños y las niñas no logran una educación coherente porque no practican desde su lengua y conocimiento (Suritiak, 2018). El aprendizaje significativo de los niños y niñas cuando se les enseña en su propia lengua y desde una perspectiva multinaturalista, en un proceso de construcción y recuperación de los saberes comunitarios fortalece su cultura e identidad inculcando el respeto y la aceptación de la diferencia en un plano de igualdad y de relaciones simétricas con la cultura dominante (Juárez y Comboni, 2019).

Los conocimientos de identidad cultural indígena que se enseñan en comunidad forman un sistema educativo comunitario que tiene un orden, es formal y planificado pero diferente a la tradicional escuela (Kantasalmi y Llorente, 2010). Los centros educativos comunitarios de la EIB no se incorporan al concepto de terminología *escuela* sino al de centros educativos comunitarios porque está dentro de una comunidad, de un territorio, dentro de colectividades que pueden ser bilingües, multilingües, multiétnicos y multiculturales (Pinos, 2020). Los actores indígenas plantean que no se debía hacer división entre la educación e interacción de conocimientos, la familia y la comunidad (Simón, 2010). Pero el planteamiento indígena de llevar una educación con identidad y principios comunitarios se limita por circunstancias de desigualdad social que afecta a los sectores más vulnerables, Morán (2017:45) argumenta que: *“la educación muestra un déficit en los sectores más vulnerables de nuestra sociedad como es el caso de las comunidades indígenas. La expectativa sobre la educación se limita de acuerdo con las condiciones socioeconómicas”*.

Las limitaciones para llevar una educación de enfoque comunitario también se explican en la forma de organización del Currículo Nacional que establece la forma en que se lleva el proceso educativo escolarizado Rivera (2014) señala antagonismos con la IEB. La visión del Currículo Nacional es el desarrollo de destrezas con criterio de desempeño (saber hacer) donde se puede evidenciar para la autora, fines acordes al sistema capitalista. El informe de Pacari (2013) muestra las incoherencias con respecto al perfil docente de la IEB. La mayoría de los docentes son de habla hispana y los que dominan la lengua indígena no tienen preparación pedagógica suficiente, como consecuencia se observa inoportunas estrategias didácticas para el aprendizaje mediante experiencias y materiales del entorno. En la práctica docente hay escasa conexión con las actividades de la vida cotidiana en un entorno complejo de cultura y economía (Castro, 2018). Ideas que son corroboradas por Rodríguez (2015) y que añade el desconocimiento de los docentes de las claves andinas para enseñar. Existe, por tanto, una importante demanda de docentes bilingües, en un sistema con falencias, pero con tendencia al fortalecimiento (Bastidas, 2015). Con todo, se dificultaría la construcción de estrategias e instrumentos pedagógicos factibles que posibiliten la articulación de formas de conocimientos indígenas en el contexto de la escolarización (Kantasalmi y Llorente, 2010) lo que conlleva a plantearse un déficit educativo muy serio (Sartorello, 2019).

En tal problemática es preciso indagar en el medio educativo bilingüe de las comunidades indígenas de Saraguro con el objeto de tratar el tema de la lengua nativa. Pero no es el caso solamente la lengua, pues al enfocarse un estudio solo en la lengua indígena se descuidaría factores de gran relieve (Flores y Vargas, 2019) como la simbología cultural con carácter más amplias (Simón, 2010). Se sabe también de casos de *transculturización*. Al respecto, Colombes (2004) opina que se acepta lo ajeno por comodidad, por pereza intelectual o temor al riesgo y el ridículo. Lo hacen por menosprecio de sí mismos a cambio de un modelo neoliberal, aprendiendo a desconocerse a perder su identidad, lo que acarrea un riesgo latente de perecer como cultura y con ello la desvalorización de una forma peculiar de entender la vida (Belote, 1998). Se pone en peligro así la riqueza simbólica pues, una cultura muere cuando ha realizado la suma de sus posibilidades Spengler (1926). Colombes (2004) argumenta que se debe tener en cuenta que sin pautas válidas que le permitan identificarse con su grupo, el indígena cae en desamparo y termina apelando a los valores de la sociedad invasora, esforzándose en un mimetismo nada fácil y a fuerza de remedar apariencias ahonda su complejo de inferioridad. Una vez acorralado por el desprecio, abatido por la explotación, por el sentimiento de muerte, desconfía de la eficacia de su nueva lógica y para huir de ella mire de nuevo hacia atrás, hacia sus

mitos originales, un mundo que en gran parte habrá perdido, pero que no deja de ser recuperable por la conciencia. Por tanto, se hace necesario emprender allí una investigación en el campo educativo que pueda generar aproximaciones reales y actuales sobre los procesos que se llevan y cómo éstos pueden, de alguna forma, relacionarse con el problema de la culturalización y transculturización de los estudiantes del modelo de educación bilingüe kichwa. Pero el problema se agranda ya que lo que debe saber un estudiante en Ecuador, es lo que está validado en el sistema planificado en el Currículo, de lo contrario, no podría ser certificado. Casi siempre se ha interpretado la realidad indígena desde los modelos del pensamiento occidental y desde una perspectiva unilateral, casi siempre errada. Quizá lo que en verdad se necesita es la oportunidad de no intervención del Estado, es decir libertad de decisión y de pensamiento para re-encontrarse a sí mismos.

Con el contexto y la fundamentación expuestas se formula el problema de esta Tesis Doctoral concretándolo en el siguiente:

¿Cómo la educación intercultural bilingüe del pueblo indígena Saraguro promueve aprendizajes escolares en lengua kichwa para el reconocimiento, mantenimiento y difusión de los saberes, cosmovisión y tradiciones a través de la escuela?

1.4 Objetivos de investigación

1.4.1 Objetivos generales

- 1) Caracterizar el modelo de educación intercultural bilingüe de las nacionalidades indígenas ecuatorianas, con énfasis en el modelo educativo del pueblo kichwa-saraguro.
- 2) Asociar los principios de la cosmovisión kichwa y saberes ancestrales al modelo de educación intercultural bilingüe de las comunidades indígenas saraguro.
- 3) Evidenciar el impacto de las políticas educativas nacionales para la educación intercultural bilingüe en el pueblo indígena Saraguro.
- 4) Determinar el estado de bilingüismo de la comunidad educativa en el proceso escolar y en contextos de comunicación familiar, comunitaria y en las relaciones de contacto cultural.
- 5) Identificar el nivel de participación de la comunidad educativa en las relaciones interculturales definidas desde la comunicación y las perspectivas de cultura.

1.4.2 Objetivos Específicos

- 2,1) Describir los modelos de organización escolar para incorporar al proceso de enseñanza los saberes ancestrales de las comunidades indígenas-saraguro,
- 2,2) Comprobar las percepciones de cultura y espontaneidad de lengua de niñas y niños estudiantes de nivel inicial utilizando *"draw and write"*,
- 2,3) Explorar los mecanismos de comunicación desarrollados por la escuela, la comunidad y la familia para el establecimiento de la relación con la Pachamama como principio de las comunidades indígenas kichwas,
- 3,1) Diseñar propuestas de políticas educativas exclusivas para la educación comunitaria intercultural bilingüe de Saraguro,
- 4,1) Determinar la percepción de lengua kichwa en diversos formatos en los contextos de la comunidad, la familia y la escuela, y
- 4,2) Especificar la lengua de evaluación oral y escrita en las asignaturas de la escuela y la preferencia de lengua de los estudiantes para la evaluación escolar.

CAPÍTULO II

2. Marco Teórico



Niña de 6 años

2.1.Introducción

El marco teórico está organizado por cuatro ideas generales que se van especificando en los subtemas. Los temas generales son: a. La educación intercultural bilingüe (EIB); b. Los pueblos y cultura indígenas; c. Cosmovisión y filosofía andinas; y c. Investigaciones en niños y niñas con dibujar y escribir

En esta primera parte de la fundamentación teórica, se presentan las aportaciones de la literatura sobre la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el contexto educativo latinoamericano y particularmente en Ecuador. El desarrollo se ordena en base a *La educación bilingüe y lengua indígena* y los temas siguientes: *La educación en los pueblos indígenas*; *La Educación Intercultural Bilingüe (ECIB)*; *Las lenguas en Ecuador*; *La lengua kichwa*; *La lengua kichwa en la Educación Comunitaria Intercultural Bilingüe*; *El kichwa y la estandarización*; y, *las Políticas educativas para las lenguas en la EIB*.

En esta segunda parte del marco teórico se hace el compendio bibliográfico sobre los pueblos y cultura indígenas. Los apartados que se han considerado son: *Los pueblos indígenas de Ecuador*; *Cultura e identidad de los pueblos indígenas*; *La participación de los pueblos indígenas*; *Proyectos y Convenciones Mundiales sobre los pueblos indígenas, la Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales*.

En la tercera parte se ha investigado la bibliografía sobre la cosmovisión y filosofía andinas. Esto con la intención de establecer ideas clave para comprender los conceptos enseñados en las escuelas como parte de la identidad cosmogónica y filosófica de la cultura andina. Los temas que se trata son: *Cosmovisión Andina*; *La Runasofía en la cosmovisión andina*; *Relación Runa (ser humano) y Pacha Mama (naturaleza)*; *El concepto de pariedad en la cosmovisión andina*; *Concepción del tiempo y el espacio en la cosmovisión andina*; y, *El sumak kawsay en la cosmovisión andina*.

En la parte final del marco teórico se presenta información sobre investigaciones con niños y niñas por medio de *dibujar y escribir*. Pues nos sirve como referencia para tratar el procedimiento de los datos obtenidos con la población estudiantil de 5 a 7 años. Los subtemas que se muestra son: *Técnica de dibujar y escribir en niños y niñas ¿de qué se trata?*; *Metodología para investigación en niños y niñas con dibujar y escribir*; y *Aportes de Dibujar y escribir en el ámbito educativo*.

2.2 Educación intercultural y lengua indígena

2.2.1 La educación en los pueblos indígenas

La Educación como bien público, es uno de los elementos más acuciantes que afecta y contribuye a la inequidad social de los pueblos indígenas, porque la ciudadanía contemporánea ha otorgado a la educación un rol fundamental para el desarrollo socioeconómico de la sociedad, por considerarla un medio eficaz de acceso a los bienes y servicios. En este contexto, la escuela simboliza la presencia del Estado en las comunidades indígenas, reservadas para intervenir con servicio social, programas educativos y proyectos de desarrollo. No es extraño que la escuela sea vista más bien como un *centro de servicio comunitario* y que los padres y madres de familia envíen a sus hijos e hijas para ser beneficiarios de estos.

Uno de los ejes de la educación escolarizada que se da en las comunidades indígenas es que no difiera, considerablemente, de la educación tradicional de las culturas y pueblos. En la actualidad las observaciones al respecto convergen en una educación endógena y abierta y se trabaja de acuerdo con consensos de las partes involucradas, aunque en la historia reciente hubo acontecimientos discriminatorios contra la vida indígena en todas sus manifestaciones. La educación de los pueblos indígenas hace énfasis en la forma que se debe llevar a las aulas la realidad y cosmovisión indígenas. En Meza y Anchondo (2019) se encuentra la idea que, la educación indígena se basa en la transmisión oral de valores. Los valores y los saberes son muy importantes en tanto que se transmitan con la intensidad y coherencia. La forma de vida y la ética son aspectos clave dentro del programa de educación intercultural bilingüe de los indígenas de Ecuador.

De esta manera, se evidencia la idea de que la educación señale de forma acertada la necesidad de que la educación moral aborde la dimensión comunitaria de la vida humana (Meza y Anchondo, 2019). Esto es mostrando que vivir una vida ética no puede ser un esfuerzo aislado, ni es la enseñanza de conceptos sin sentido, sino que se lleva a cabo como miembro de un grupo, comunidad o sociedad, con sus propias tradiciones en presente, pasado y futuro (Naval y Arbues, 2017). Los valores llevados a la escuela desde la interpretación indígena pueden ser útiles como invitación para que los arquetipos educativos de las comunidades indígenas sean también parte de las discusiones educativas, con vías de comprender más y mejor las nuevas formas educativas que puedan surgir del encuentro entre culturas. Si la educación indígena pretende ser comunitaria, esto es porque los hombres y mujeres viven en comunidad por virtud de las cosas que tienen en común; la comunicación es el modo en que llegan a poseer cosas en común a manera

de una inteligencia colectiva. La comunicación que asegura la participación en una inteligencia común es la que asegura disposiciones emocionales e intelectuales semejantes, como modos de responder a las expectativas y las exigencias (Dewey, 1995), lo que es fundamental para la forma en que se concibe y practica educación indígena en las aulas.

Además de los conceptos surgidos en el propio seno de lo indígena, es necesario que haya una política de educación indígena que garantice su práctica en los términos: intercultural, comunitaria y bilingüe. La actual política educativa focalizada en los pueblos indígenas tendría que dejar de enfatizar el aprendizaje individual para privilegiar su sentido comunitario, rescatando las tradiciones ancestrales, la diversidad cultural, étnica y lingüística (Ahuja, Berumen, Casilla, Crispin, Delgado, y Elizalde, 2007). Debe ser un constructo que reconozca la diversidad cultural. No la borra ni la aparta, sino que busca comprenderlo, dialogar respetar. Una política educativa que se convierta en un ejercicio epistemológico y ético porque tiene como objeto y finalidad el contacto cultural con el encuentro de las diferencias básicas existenciales, de la que somos parte (Meza y Anchondo, 2019).

2.2.2 Educación comunitaria intercultural bilingüe (ECIB)

Ecuador es uno de los primeros países que propone una educación diseñada y dirigida por los indígenas. Es el primer caso de América Latina en el que las organizaciones asumen la responsabilidad de plantear e implementar una propuesta nacional de educación para las comunidades. Su precursora, la lideresa indígena *Dolores Cacuango* creó las *Escuela Clandestinas*, que dieron paso a la Educación Intercultural Bilingüe en la que se toma al idioma vernáculo como central en la enseñanza, el valor tanto de otras culturas como de la propia, la formación de indígenas, la integración de maestros indígenas a la enseñanza y la valoración de saberes ancestrales, entre otros elementos (González, 2015). En respuesta a la presión política, numerosos cambios en la política nacional durante los años ochenta permitieron el desarrollo de la educación bilingüe indígena. En 1980, el Estado aceptó propuestas de las organizaciones no gubernamentales para proyectos de educación en lenguas indígenas (Yáñez, 1991). De esta manera el idioma indígena era primordial en las escuelas y el español era de comunicación intercultural. López y Küper (1999) señalan que la llegada de la escuela a las comunidades indígenas dio rienda suelta a la labor civilizadora, desconociendo las instituciones y manifestaciones socioeconómicas, culturales y lingüísticas de las poblaciones a las que decía

atender. Por otra parte, la escuela introdujo la escritura alfabética a las lenguas indígenas. No obstante, introdujo al niño/a en una nueva lengua.

Las lenguas indígenas han tenido mucha relevancia en la tradición histórica de la educación bilingüe en la región andina. Dicha tradición no ha sido ni armónica, ni lineal y mucho menos progresiva, sino más bien accidentada y sujeta a los conflictos sociales, a las luchas indígenas y a los sistemas educativos cambiantes. Las lenguas indígenas comenzaron como idiomas de educación desde los inicios de la Colonia; luego fueron parte de las emancipaciones y cuando el sistema educativo comenzaba a hacerse extensivo a la población indígena, se optó por una educación en castellano. En la época republicana el sector educativo dio la espalda a la multietnicidad y a la pluriculturalidad; el énfasis estaba puesto en su castellanización (López y Küper, 1999). Más adelante para los estudiantes indígenas el desafío fue doble. Primero debían apropiarse de los contenidos del grado respectivo y simultáneamente aprender el castellano, idioma de la escuela y de la evaluación de los aprendizajes.

A partir de los años 30s se idearon metodologías bilingües, particularmente para enseñarles a leer y a escribir. Por ejemplo, en Cayambe (Ecuador) con Dolores Cacuango, maestra indígena, presentada en la página anterior, enseñaba a niños y adultos a leer y a escribir en su lengua materna, para luego propiciar el pasaje a la lectura y a la escritura en castellano. En este sentido, surge la necesidad de utilizar los idiomas indígenas para los procesos de alfabetización, aunque teniendo siempre en mente la necesidad de asimilar a las poblaciones indígenas al cauce de la cultura y la lengua hegemónica. Entonces se propiciaba el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en la lengua vernácula y el aprendizaje oral del castellano como segunda lengua. En Ecuador actualmente se hablan 14 idiomas y el Estado ecuatoriano establece en el capítulo primero de la Constitución, que el castellano es el idioma oficial del Ecuador junto con el kichwa y el shuar siendo idiomas oficiales de relación intercultural. El Estado respetará y estimulará la conservación y uso de los idiomas ancestrales. Sin embargo, los hablantes en lengua nativa son cada vez menos y lo son siempre los viejos. En ciertos pueblos indígenas la lengua kichwa está en su última etapa de extinción (Benítez, 2017); en contraste con otros pueblos indígenas en los que el sistema educativo ha fortalecido la lengua kichwa a nivel de escolarización y de comunidad (Pilatasig, 2017). En todo caso concluye Benítez (2017) se debe fortalecer la ECIB como un mecanismo para el rescate de la lengua y la conservación de conocimiento, saberes y prácticas cotidianas de los pueblos indígenas.

La escolarización sólo en castellano explica López y García (2009) afecta seriamente la identidad indígena, debilitando la visión que los indígenas tienen sobre la cultura propia. Si bien

las políticas educativas han incrementado la cobertura, no así en calidad educativa (Ponce, 2010) porque los procesos educativos institucionales se redefinen desde el Estado bajo nuevas denominaciones para acabar estableciendo formas de neocolonialidad sobre las minorías étnicas indígenas (Rodríguez, 2014). Suritiak (2018) encuentra que los estudiantes indígenas no logran educación coherente porque no practican desde su lengua y conocimiento. Éstos se enseñan en comunidad, aunque no de forma escolarizada.

La mayoría de las escuelas comunitarias indígenas son de habla hispana en la práctica. Aquellos que dominan la lengua indígena no tienen preparación pedagógica, lo que ocasiona la utilización inadecuada de estrategias para el aprendizaje mediante experiencias y materiales del entorno; tampoco hay una conexión con las actividades de la vida cotidiana (Castro, 2018). Rodríguez (2015) añade el desconocimiento de los docentes de las claves andinas para enseñar. Existe por tanto una demanda de docentes bilingües en la EIB, con falencias, pero con tendencia al fortalecimiento (Bastidas, 2015). Por otra parte, se expone al riesgo de colonización del saber ya que históricamente los saberes y conocimientos ancestrales, tradicionales y populares han sido víctimas de lógicas de colonialidad del poder y saber occidental (Quijano, 2010).

En la provincia de Loja solo la población indígena de Saraguro habla kichwa (Rivera, 2014). Sin embargo, desde la década de los ochenta, la mayor parte de la población hablaba español, poco kichwa, esto *“se debe a la influencia de la cultura occidental y de los centros educativos que no toman en cuenta los valores culturales del medio social indígena”* (Belote, 1998: 272) y añade, que el kichwa era hablado en pocas comunidades y sólo por las personas mayores de 50 años. Al respecto de Íñiguez (2018) muestra que los estudiantes indígenas prefieren aprender otro idioma que no sea el nativo; poca atención de los directivos educativos en la revitalización idioma materno; los padres y madres de familia no enseñan el idioma nativo. Íñiguez (2018) también indica que para los jóvenes no es de gran importancia pues es un idioma desvalorizado, poco útil; prefieren el español como lengua de relación dominante, porque les permite sobresalir. Asimismo, en la ECIB muestra una importante carencia de docentes de asignatura kichwa.

En casos particulares Pilatasig (2017) argumenta que la conservación de lengua kichwa es alta. Además, evidencia un alto porcentaje de conservación y valorización del kichwa en las comunidades. Sin embargo, es necesario impulsar el fortalecimiento de la lengua mediante el planteamiento de algunas propuestas para los procesos escritos y situaciones formales (Taday, 2017) ya que la lengua es el medio de producción de la sabiduría, conocimientos, ciencia y tecnología. Al respecto (Rosenblat, 1954: 73) argumentaba que *“detrás de una lengua está un*

contenido cultural y sirve para el proceso aculturativo. El monolingüe defiende su cultura y su organización social”.

Actualmente, y en vista de los procesos históricos de los pueblos indígenas, los saberes y conocimientos propios confrontan e invierten la situación de dominación monocultural y castellanizante (Inuca, 2017). Los saberes incorporados no solo como identidad indígena, sino como una manera de salvaguardarse de las enajenaciones culturales características del mundo globalizado.

2.2.3 Las lenguas en Ecuador

En el Ecuador existen 14 lenguas indígenas reconocidas oficialmente, las que pueden ser utilizadas respectivamente por cada una de las nacionalidades o pueblos indígenas gracias al Mandato Constitucional (2008), que en su parte pertinente contiene, Art. 2.- *“El castellano es el idioma oficial del Ecuador; el kichwa y el shuar son idiomas oficiales de relación intercultural. Los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas en las zonas donde habitan y en los términos que fija la ley. El estado respetará y estimulará su conservación y uso”.* El mismo artículo indica que el Estado respetará y estimulará la conservación y uso de los idiomas ancestrales, posicionándolos en los medios de comunicación públicos hablados y escritos.

Todavía hay en uso tres lenguas de la familia Barbacoa, en el lado occidental de los Andes del Pacífico. En el sector sur de las estribaciones orientales de la Cordillera de los Andes se hablan lenguas de la familia Shuar, conocida en la literatura internacional como familia Jivaroana, en las provincias de Zamora-Chinchipec y Morona-Pastaza, colindantes con Perú, por lo que las lenguas de esta familia son también transnacionales. La tercera familia fronteriza con presencia en Ecuador es la kichwa. Los pueblos indígenas andinos en Ecuador hablan variedades locales y regionales de la lengua kichwa. A esta lengua se la llama también runa shimi (habla de la gente) a la usanza de lo que también ocurre en algunas variedades sureñas (runa simi).

En los resultados del censo de 2001, fueron 524.136 las personas que afirmaron hablar una lengua nativa, cifra que incluye 10% de no indígenas que declararon hablar una lengua originaria autodefinidos como *“negro afro-ecuatoriano, mestizo, mulato, blanco u otro”* (Chisaguano 2006:35). Descontándolos, tendríamos que casi 50% de la población que se autodefine como indígena hablaría la lengua ancestral. Por inferencia, el 50% restante sería hablante de castellano. Siguiendo la evolución de los hablantes de lenguas originarias, de conformidad con los censos nacionales de población, Chisaguano (2006:20) establece, en el estudio del Instituto Nacional de

Estadística y Censos, que la cantidad de población que “habla una lengua indígena en 1950 sumó 347.745 personas, en 1990 se contabilizó 362.500 personas y, en el año 2001 ascendió a 524.136 personas, con una tasa de crecimiento del 4,2% en el periodo 1950-1990, para el periodo 1990-2001, esta población creció en el 44,6%”. No obstante, mientras que en 1950 los hablantes de lenguas originarias representaban 10,9% de la población, cincuenta años después este porcentaje desciende a 4,3%.

Los catorce idiomas hablados en Ecuador se distribuyen por todas las regiones. En la región Costa, la nacionalidad Awa, el Awapít; Chachi, Cha palaa; Epera, Siapede; Tsáchila, Tsa’fiquí. En la Amazonía, la nacionalidad Cofán, el Ingae; Secoya y Siona, el Paicoca; Huaorani, Huao Tedeo; Shiwiar, Shiwiar Chicham; Zápara, Zapara; Achuar, Achuar Chicham; Andoa, Andoa; Kichwa; Shuar, Shuar Chicham. En la Sierra, la nacionalidad Kichwa con sus 18 pueblos originarios habla el idioma Kichwa, incluido el pueblo de Saraguro.

El idioma de los pueblos indígenas tiene su profunda particularidad y no se puede traducir literalmente al español, ya que cada idioma representa una determinada visión del mundo. A través del idioma nos diferenciamos y sabemos quiénes somos y a qué sociedad pertenecemos; de ahí que la identidad de cada pueblo tiene su raíz en el idioma. Por ejemplo, el idioma Tsa’fiquí de la nacionalidad Tsáchila significa *verdadera palabra, decir la verdad, hablar con la verdad*. Esto nos indica que para los pueblos indígenas la palabra es extremadamente importante. La palabra tiene un valor moral, por lo que quien falta a la palabra no solo falta a la verdad, sino que socialmente será *mal visto*.

Albertina Calazacón, de la nacionalidad Tsáchila, en entrevista para *Diario el Tiempo* (27/09/2017) comunica que, si muere el idioma, muere la cultura. Por ello transmitir el idioma a los hijos es vivir la vida misma. El Runa Shimi, en idioma kichwa, quiere decir *lengua del ser humano*; tiene su propia identidad, es un idioma aglutinante y de tierna sonoridad en su hablar, muy suave respecto al quechua del Perú o de Bolivia, idioma con el que pueden interactuar sin mayores dificultades los pobladores kichwas de los tres países y otros en donde se habla. A través del idioma podemos conocer su cultura ya que es el alma de los pueblos; por ello, para Luis Montaluisa (líder comunitario), kichwa panzaleo, “no tenemos que mirar a las lenguas ni a las culturas como algo ancestral, del pasado, hay que mirarlas como complementarias de las ciencias, una complementariedad mutua”. Por ello lo importante no son las palabras, sino la voz con las que se pronuncian esas palabras.

Es tal la riqueza de los idiomas en nuestro país, porque identifican el pensamiento de los pueblos andinos, que existen palabras cronotópicas con las que se expresa su pensamiento dual. Por ejemplo, se pueden referir al tiempo y al espacio con una sola palabra: PACHA equivale a

decir tiempo y espacio, dos significados que manifiestan la visión cíclica y circular de la tierra y del tiempo, que están en permanente movimiento. La preocupación que se tiene es que del número de la población indígena ecuatoriana, existen cada vez menos habitantes que hablan su idioma. Según estudios del Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (CIESPAL), en 1950 un 14% de la población ecuatoriana hablaba lenguas ancestrales, mientras que en 1990 apenas son el 3,7%.

A pesar de que ha disminuido el número de hablantes estas son lenguas vivas y existen esfuerzos por parte de instituciones, como de los propios hablantes, para revitalizarlas, expandir medios y espacios de uso. Sobre los hablantes kichwas ha habido varios censos, en 1950, 1990 y 2001. En el primer caso, se determina 343.745 personas; en el segundo se puntualiza 362.500 personas. Mientras que el censo del 2001 señala un total 830.418 personas que aceptaron ser indígenas, de ellos: 524.136 personas respondieron hablar una lengua nativa. Es importante señalar que a este último dato se adiciona el 10% de los otros grupos poblacionales que se consideran no indígenas pero que también hablan alguna lengua nativa, con este aporte suman a 582.542 personas que hablan una lengua indígena en el Ecuador.

El historiador Ortiz (2001) considera que el kichwa ha sobrevivido y sigue vigente por la proliferación de libros y de autores que en las últimas décadas siguen utilizando esa lengua para narrar e interpretar la cultura en sus más diversas formas de vida y de influencia en el convivir social y religioso de connotación clerical, como lo atestigua la edición completa de la Biblia traducida para los kichwahablantes, publicada por la Editorial Verbo Divino en el año 1998 en Quito, Ecuador. Esos procesos religiosos y culturales han permitido que pueblos originarios como el kichwa recobren y fortalezcan su identidad por medio de las influencias políticas que han ido experimentando desde sus comunidades y nacionalidades. Dichos procesos religiosos han generado gran cantidad de reflexiones filosóficas e históricas cuya preponderancia las convirtió en protagonistas, junto con los movimientos sociales integrados, de la gran diversidad intercultural del Ecuador, misma que ha dado paso al momento histórico de transición que actualmente vivimos.

2.2.4 La lengua kichwa

Un análisis rápido de los rangos de edad de la población kichwa hablante revela que los grupos etarios con más alta presencia de kichwa hablantes son los de diez a catorce años y de quince a diecinueve años. El grupo de uno a cuatro años registra una merma de kichwahablantes equivalente a 20% menos de quienes tienen de diez a catorce años, aunque más que abandono parcial de la lengua kichwa podría deberse a una disminución en la tasa de natalidad. De igual modo, que el número de kichwahablantes disminuya progresivamente de los veinte años en adelante, más que dar cuenta de la pérdida de kichwa hablantes podría estar refiriéndose a los efectos de la migración al exterior (López y García, 2009). Aunque otros estudios relacionan la pérdida de hablantes en kichwa a los sistemas educativos tanto nacionales como a los específicos por nacionalidad indígena.

El kichwa como lengua ancestral permite captar visiones del mundo, manifestaciones que encierran su riqueza en la forma de interpretar la vida dentro del cosmos. Si en esa orientación se llega, como sostiene Lenkersdorf (2008) a la finalidad de la lingüística, el cosmos nos habla y podemos revelar su riqueza desconocida (Sánchez, 2014). Un análisis rápido de los rangos de edad de la población kichwa hablante revela que los grupos etarios con más alta presencia de kichwa hablantes son los de diez a catorce años y de quince a diecinueve años. El grupo de uno a cuatro años registra una merma de kichwahablantes equivalente a 20% menos de quienes tienen de diez a catorce años, aunque más que abandono parcial de la lengua kichwa podría deberse a una disminución en la tasa de natalidad. De igual modo, que el número de kichwahablantes disminuya progresivamente de los veinte años en adelante, más que dar cuenta de la pérdida de kichwa hablantes podría estar refiriéndose a los efectos de la migración al exterior (López y García, 2009). Aunque otros estudios relacionan la pérdida de hablantes en kichwa a los sistemas educativos tanto nacionales como a los específicos por nacionalidad indígena.

El kichwa se habla en casi toda la región andina de Ecuador, excepto en los extremos sureños y norteños de la misma. Al parecer, la kichwización de los Andes ecuatorianos se completó durante el periodo colonial con el desplazamiento de diversas lenguas locales, pues se rompió el régimen de complementariedad idiomática, cultural y religiosa que rigió durante el régimen incaico. Al mismo tiempo, el kichwa se introdujo en el oriente ecuatoriano, reemplazando a algunas lenguas de esa región. Se pueden encontrar algunos rastros léxicos y elementos de sustrato de las antiguas lenguas locales en las variedades actuales del kichwa serrano (Adelar, 2004).

Se supone que el kichwa ecuatoriano fue adoptado a partir de las migraciones de quechua hablantes de los Andes centrales que ahora forman parte de la república peruana, la llamada kichwización del oriente ecuatoriano avanzó aparentemente de los núcleos serranos, de la mano con la evangelización y las misiones católicas, hacia las cuencas de los ríos Tigre, Pastaza y Napo, donde viven actualmente los kichwas peruanos. La semejanza entre las variedades kichwas del actual Ecuador y del ahora oriente peruano y la tradición oral de éstos últimos parecen confirmar el origen común de la kichwización de pueblos de estirpe amazónica. El kichwa muestra una gran vitalidad en su uso en las actividades comunitarias, aunque de acuerdo a algunos autores estaría perdiendo terreno frente al castellano, incluso en los ámbitos familiares (Garcés 2006). Se plantea que los estudios lingüísticos se han centrado en la situación del kichwa o en la relación de esta lengua con el castellano, siendo poco lo que se sabe de la vitalidad de las lenguas en estos contextos de multilingüismo (López y García, 2009).

Los pueblos indígenas como parte del Estado tienen la garantía constitucional para estimular y conservar el uso de sus respectivos idiomas; no solo para la interrelación, sino como parte de su raíz identitaria, de su cosmovisión y filosofía de vida. El idioma es la expresión cultural y forma parte de la historia de un pueblo; constituye el eje articulador de los saberes y conocimientos de cada pueblo, de cada cultura y es un medio de integración social, de educación y de prosperidad. El lenguaje es un hecho cultural en sí mismo y, por tanto, debe ser parte vida de una comunidad. Ha habido numerosos estudios del kichwa (Calderón, 1985) y de hecho en Ecuador es el idioma más investigado y con diferentes metodologías y objetivos (López y García, 2009). Sin embargo, la población estudiada ha sido casi siempre a partir de diez años. Lo que no ha permitido estudiar la lengua kichwa en edades más tempranas y claves para los procesos de revitalización de las lenguas indígenas promovidos en conjunto por las comunidades indígenas, las escuelas interculturales bilingües y el Estado.

2.2.5 La lengua kichwa en la Educación Comunitaria Intercultural Bilingüe

La enseñanza lingüística debe garantizar el acceso a la educación correspondiente al medio y mayoritariamente en la lengua propia (Haboud, 1999), sin desconsiderar las lenguas de interacción más comunes ni las extranjeras (Campos, 2019). Uno de los objetivos lingüísticos que persiguen las comunidades, es que la lengua indígena adquiera el estatus práctico de lengua de escolarización (Carrió y Lorenzotti, 2019). Valorar su idioma entre la sociedad en general promueve el respeto entre la población en general, y contribuye al cambio de ideologías muy comunes y negativas con respecto a los pueblos indígenas y sus lenguas. Con un impacto tanto

en la población indígena. Se ha visto cómo a través de la recuperación del arte verbal originario y su recreación es posible revertir, revitalizar e incluso desarrollar y cultivar una lengua (Flores y Vargas, 2019). La lengua y la cultura originaria continúan ocupando lugares marginales dentro de la escuela. El desafío consiste en construir un camino que los incluya en todo el proceso de planificación educativa. Asimismo, es imprescindible que el planteo intercultural alcance a otras instituciones, en los diferentes niveles educativos y a todos los sectores poblacionales. Ello contribuye a pensar la interculturalidad desde una perspectiva más amplia e inclusiva (Núñez y Casemiro, 2020).

Bourdieu y Passeron (2018) afirma que la distancia del lenguaje cotidiano al lenguaje escolar dificulta el aprendizaje de manera directamente proporcional a esta distancia, sobre todo, tomando en cuenta que se trata de un código escolar desconocido cuyo significado tienen que descifrar para luego emprender el aprendizaje y la construcción de sus propios conocimientos, a mayor distancia del código escolar, mayor dificultad de aprendizaje. El empoderamiento de la lengua y la cultura ejercita la revitalización lingüística y cultural (Flores y Vargas, 2019). El conocimiento de los estudiantes de su propia lengua que les da identidad y a través de la cual expresan y comunican su cosmogonía, su mundo, sus vivencias y experiencias, es su epistemología otra la que está en juego en su expresión verbal, por ello podemos afirmar que viven y experimentan realmente la interculturalidad, no por la fuerza de la imposición de la cultura dominante, sino por el proceso de recuperación de su cultura, sus tradiciones, sus costumbres y prácticas sociales en un medio socio-cultural circundante con carácter de dominante (Juárez y Comboni, 2019). El kichwa como lengua ancestral permite captar visiones del mundo, manifestaciones que encierran su riqueza en la forma de interpretar la vida dentro del cosmos. Si en esa orientación se llega, como sostiene Lenkersdorf (2008), a la finalidad de la lingüística, el cosmos nos habla y podemos revelar su riqueza desconocida (Sánchez, 2014).

Las comunidades de Saraguro sienten que es importante, para ellos y sus hijos/hijas, permanecer indígena. Creen que hablar kichwa es esencial de lo indígena. Sin embargo, los padres y madres de familia no hablan regularmente kichwa con sus hijos. En la comunicación del hogar predomina el español (Hornberger y Rey, 1998). Por otro lado, en Saraguro hay una creciente preocupación por la situación lingüística y el deseo de revertir la tendencia hacia la pérdida del kichwa y el monolingüismo español. En las comunidades se han implementado programas de revitalización kichwa. Lo instruyen como segundo idioma en las escuelas primarias públicas y pretenden usarlo con mayor amplitud en las comunidades. Los esfuerzos de revitalización lingüística han sido bien recibidos y han sido beneficiosos en numerosas formas

lingüísticas y no lingüísticas. Pero han generado fricción en torno a cuestiones de autenticidad y la unificación (Hornberger y Rey, 1998) pues hay diferencias léxicas y gramaticales entre el kichwa original de las comunidades hablado por las generaciones mayores y el Unificado de las escuelas.

Los Saraguros se encontraban entre los primeros en la región en ser bilingües kichwa - español y el español poco después dominante. En general, los adultos y jóvenes son de español dominante con habilidades de habla kichwa limitadas y comprensión auditiva parcial. Los adultos mayores son bilingües con dominio kichwa. Los niños sólo hablan español y conocen un vocabulario kichwa básico. Aunque las competencias lingüísticas varían según la comunidad, la gran mayoría en Saraguro hablan español y solo tienen una exigua competencia fonética en kichwa. El español sigue siendo casi exclusivamente la lengua de comunicación dentro de la escuela. Los maestros hacen un esfuerzo para hablar kichwa entre sí cuando los estudiantes están en la escuela. El kichwa tiene un papel simbólico como el lenguaje de saludos formales y despedidas por el profesor y los estudiantes y como el idioma para anuncios simples como *micunapacha* hora de comer y *wasimanpacha* tiempo de ir a casa (Hornberger y Rey, 1998).

Generalmente en Saraguro los niños/as expresan actitudes positivas hacia la lengua indígena; muchos, sin embargo, tienden a sentirse incapaces o inhibidos para hablar (Hoberger y Kendal, 1996). Mientras que las actitudes positivas de los miembros hacia la lengua kichwa y el origen étnico y los esfuerzos reales e innovaciones por parte del personal de la escuela y algunos padres y madres de familia son alentadores, pero no serán suficientes para alterar significativamente los patrones de uso del lenguaje en la comunidad. Se necesitan más esfuerzos intensivos, que implican, programas de inmersión kichwa en las escuelas y los esfuerzos serios entre los. Fishman (1966) hace hincapié en que el criterio para la evaluación de cualquier esfuerzo para revertir el cambio de lengua debe ser en qué medida sirve para reforzar y restablecer la lengua amenazada como la lengua de la transmisión inter-generacional. Él localiza la clave para la preservación de lengua minoritaria en la transmisión intergeneracional de la lengua en el hogar de las familias, no en las políticas y leyes del gobierno. El deber y la responsabilidad de revertir el idioma no deben dejarse únicamente en los hombros de la escuela (Hoberger y Kendal, 1996).

El uso de las lenguas indígenas en las escuelas altera lo genuino de las mismas lo que debe ser visto como un factor positivo en la revitalización de la lengua (Hoberger y Kendal, 1996). Además, usando las lenguas nativas en las escuelas contradice las nociones de que son incompletas, no gramaticales, o no apropiadas para la expresión abstracta o académica. Hay que reconocer que es paradójico de alguna manera para planificadores de la educación tratar de

instruir y promover en una institución oficial lo que se basa intrínsecamente en casa y en la familia. Además, si tenemos en cuenta que la inversión de sustitución de una lengua implica alterar no sólo el corpus lenguaje tradicional, sino también la forma en que se utiliza tradicionalmente, tanto a nivel micro en términos de patrones de discurso interpersonales y en el nivel macro de la distribución social, la importancia crucial de la participación de los hablantes de la lengua se hace aún más evidente. En un sentido muy real, las iniciativas de revitalización de este tipo no son tanto acerca de traer una lengua hacia atrás; sino más bien, llevándola hacia adelante; quién mejor o más cualificado para guiar ese proceso que los hablantes de la lengua, que deben y serán los que se toman en el futuro.

Colombres (2004) en el capítulo sobre la *Aculturalización* cita un estudio en las comunidades indígenas del Paraguay, en el que se les pedía a los niños que dibujasen la forma en que se concebían y cómo concebían a la comunidad. En los resultados, los niños/as miraban a la familia desde una óptica diferente a la propia indígena; con diferente vestimenta, castellanizados y una visión en general con más elementos de occidente que los valores y saberes locales. Hay cierta similitud en lo que manifiesta Colombres (2004) y Vera (2011) que estudian la percepción de los niños sobre el mundo exterior en las comunidades indígenas ecuatorianas de difícil acceso. Encuentra que los niños tienen dibujos con colores locales, pero con representación de objetos y aparato urbanos. Sus aspiraciones y sus expectativas se encuentran vinculadas a la tendencia a imitar a los niños urbanos más favorecidos, pero a su vez continúan con su proceso cultural y religioso intactos. González (2015) aplica una encuesta a los niños y niñas indígenas de 8 años y concluye que los niños no hablan en kichwa ni en frases cortas, no leen y no lo entienden. También los hace dibujar y así establece la gran influencia, desde los primeros años de vida, de la cultura del grupo étnico y la de la no indígena en la formación de la identidad, en las representaciones sociales, etc., muchas veces generando conflictos. En los dibujos también los niños y niñas comunican antipatía por la escuela. No se sienten reconocidos en las aulas, los grupos sociales, culturales, lingüísticos y étnicos a los que pertenecen.

Un estudio de Burneo (2016) con niños y niñas saraguro mediante entrevistas sociolingüísticas georreferenciadas y de datos cualitativos recogidos entre 2014 y 2015, muestra como la lengua ancestral, si bien es de uso limitado como medio de comunicación, se ha convertido en un importante símbolo identitario y de empoderamiento de la población. Sin embargo, hay una clara interrupción en la transmisión intergeneracional de la lengua. Alrededor del 75% de los hogares saraguro no utilizan el kichwa como lengua base para la comunicación, sino que las madres desde el nacimiento hablan a sus hijos en castellano. Por efecto, en las

comunidades estudiadas, el 98% de los entrevistados usa el castellano cuando se comunica por alguna red social, telefonía celular o internet. Por otro lado, en Burneo (2016) se reflexiona a pesar del uso limitado de la lengua indígena como medio de comunicación, es clara la actitud positiva que tienen los pobladores hacia la lengua y su deseo de recuperarla.

A partir de 406 entrevistas sociolingüísticas georreferenciadas y de conversaciones desarrolladas con kichwahablantes niños y niñas de la provincia de Cañar, de Enríquez (2015), se sabe que a pesar de que existe un porcentaje de entrevistados para quienes la lengua es esencial e imaginan que cuando esta se pierda entonces la identidad de la persona también cambia, claramente para la mayoría no es así. Pero no se puede negar que el dominio del español sobre todas las lenguas indígenas del país es evidente.

Hay otros factores importantes que podrían explicar la merma de kichwahablantes niños y niñas por ejemplo, la poca creación y aplicación de la literatura oral kichwa (Tejero, Culebro, Llaven y Pérez, 2015), la escasa bibliografía en kichwa en las escuelas se relacionan con incompreensión y poca expresión oral y escrita en su propia lengua indígena. Otro de los factores importantes que explican la situación lingüística en los niños indígenas es, y esto es un tanto paradójico, el uso de la lengua materna en las familias en contraste con la lengua de la escuela que en la mayoría son monolingües castellano (Llambo, 2015). La diversidad de formas el kichwa se ha convertido en un aliciente para la confusión y pérdida de la lengua. A partir de los datos y observaciones recogidas durante un año de trabajo de campo por Grzech (2017) se describe el efecto de la normativización del kichwa ecuatoriano sobre una de sus variedades no estándares. El artículo expone que la unificación del kichwa causa una creciente atrición de las variantes locales, en vez de fomentarlas. La disparidad en el uso de las variantes del kichwa en las escuelas e instituciones estatales, por un lado, y en la vida diaria de la comunidad, por el otro, acelera el abandono de la lengua. Asimismo, las políticas lingüísticas locales y estatales no responden a las necesidades de la población local y contribuyen a la creciente marginalización de los dialectos locales.

La mayoría de las nuevas generaciones tienden a hablar solo castellano, especialmente si es que asisten a escuelas hispanas donde no se hace referencia al uso de la lengua indígena, pero como el kichwa aún se mantiene en sus comunidades son capaces de entenderlo en cierto porcentaje, lo que los sitúa en un contexto de bilingüismo pasivo; por otro lado, los adultos mayores que no han salido de las zonas indígenas suelen ser monolingües en esta lengua o tener un conocimiento muy básico del español que en ocasiones, no les permite comunicarse en esta lengua.

El kichwa está amenazado recalca Enríquez (2015). La paulatina pérdida del kichwa en el país es un hecho inminente que se refleja en el rechazo que presentan las nuevas generaciones. No obstante, es importante mencionar que, si bien el uso de esta lengua continúa disminuyendo, hay quienes sienten y piensan que el kichwa nunca llegará a desaparecer, puesto que se ha logrado hablarlo por mucho tiempo a pesar de las circunstancias de desigualdad y conflicto.

2.2.6 El kichwa y la estandarización

El uso del idioma kichwa se restringe al círculo familiar y social, aunque esto depende si los padres y madres de familia lo hablan. Existen algunos hogares que saben hablar kichwa pero no le transmite a los hijos e hijas, en parte por el tema discriminatorio (Villacrés, 2016). En algunos casos los padres y madres hablan kichwa en casa pero no lo enseñan a sus hijos/as. No obstante, en algunos casos los jóvenes están interesados en aprender kichwa por su cuenta a través de folletos o la enseñanza bilingüe de algunas escuelas. Las instituciones educativas comunitarias bilingües aún no han podido masificar la enseñanza del kichwa. La enseñanza del kichwa se enfrenta también a un problema muy serio, la estandarización. La estandarización del kichwa en Ecuador ha sido tema de muchas polémicas porque si bien es homogéneo, no reconoce las expresiones disímiles por cada región de habla kichwa. La estandarización ha sido un proceso favorecido durante mucho tiempo por los académicos, pero ha sido también una fuente importante de desacuerdo (Zimerick, 2018). Los alfabetos distintos pero superpuestos crean dificultades para los lectores kichwas y afectan en cómo lo implicados en la educación escolarizada perciben e interactúan con los materiales escolares. Las ortografías están ligadas a las historias de contacto lingüístico entre lenguas coloniales y marginadas lo que complica un proceso monolingüe, neutral o estandarizado. Aunque había un intento de estandarización como proceso no hubo un seguimiento adecuado que permitiera a los usuarios previstos de ese estándar entender que el Kichwa unificado debía ser escrito, no hablado (Grenoble y Bulatova, 2018).

A la par las características lingüísticas del kichwa unificado no representan adecuadamente el idioma que los hablantes tienen muy presente de micro-variación lingüística y dependiente de ella para construir pertenencia social. Esto lamentablemente, imita la realidad de los contextos de estandarización del lenguaje en todo el mundo. Un único estándar la variedad de facto da como resultado que otras variedades se interpreten como no estándar y, por lo tanto, divide a los hablantes (Grenoble y Bulatova, 2018). La función de una nueva koiné debe tener

funciones más allá de la función comunicativa, o sea, del fortalecimiento de la identidad étnica. Se pone énfasis en el hecho de que toda implementación de un estándar debe someterse a la meta de lograr la supervivencia de las lenguas amerindias respectivas lo que significa crear una forma de estándar no dogmática, negar la pretensión de su superioridad y propagar una nueva actitud que combata el menosprecio de variedades amerindias no estándares (Gal, 2018).

La situación del kichwa en Ecuador bien podría haber sido diferente hoy si la estandarización del idioma no se hubiera aplicado como ley normativa (Mendizabal, 1981). Esto confirma lo que mucha investigación previa sobre estandarización ya ha demostrado: que, para un estándar para tener éxito, todos los niveles de planificación y política lingüística deben estar en sintonía con los hablantes. Sin embargo, esta implementación más moderada y detallada, habría requerido la presencia de un diálogo entre todos los niveles de gobierno, la inclusión de los oradores de las diferentes variedades en el proceso de toma de decisiones y un seguimiento cuidadoso sobre el terreno. Esto tiene un efecto directo en las aulas donde es el punto estratégico para aprender un kichwa *distinto*, donde en lugar de promover, silencia a los hablantes de las variedades orales locales y da como resultado un potencial irrecuperable pérdida de géneros orales y antiguas tradiciones literarias, trágicamente, perjudicial para la cultura (Grzech, Schwarz, Ennis, 2019). Los medios de difusión locales tienen un gran potencial para promover las formas locales de hablar como aceptables y aptas para el dominio público, proporcionando un contrapeso efectivo a la política actual de hacer cumplir kichwa unificado como estándar tanto en la escritura como en el habla. Grzech et al., (2019) siguieron limitar estandarización al dominio escrito y permitiendo soluciones locales flexibles. El estándar en vigor es divisivo y permanece en gran parte sin usar, principalmente debido a la ideología purista de la cual se deriva. Estudios de las variedades lingüísticas locales, sensibilización de maestros y alumnos sobre la variación lingüística en un espíritu no prescriptivo y una reevaluación positiva de la rica tradición local de literatura oral.

Zimmermann (2019) concluye que la aceptación de un estándar por la comunidad de hablantes tendrá éxito a largo plazo si se dan tres condiciones, primero, si la comunidad construye la necesidad de tal instrumento comunicativo, segundo, si la variedad estándar no se implanta como sustituto de las otras variedades, sino que reconoce el diferencial comunicativo del conjunto de variedades y se entiende como una variedad adicional para un uso específico y tercero, si los propios hablantes de la lengua amerindia en cuestión están convencidos de que tal medida contribuye a una mayor cohesión supralocal étnico-cultural del pueblo y si un proyecto de identidad es o se convierte en un proyecto colectivo.

2.2.7 Políticas educativas para las lenguas en la EIB

Las políticas vigentes contemplan una modalidad educativa para los pueblos indígenas; sin embargo, no se corresponde con un modelo educativo porque buscan que las lenguas y culturas indígenas del territorio estén presentes en la escolaridad, aunque no se propicia una formación en las dos lenguas (Carrió y Lorenzotti, 2019). Como consecuencia, las propuestas educativas no avanzan en la alfabetización en las dos lenguas. El bilingüismo es visto como un puente hacia la imposición de la lengua dominante y no como un proceso de aprendizaje y apropiación de su cultura y de su cosmovisión en el proceso de conocimiento del mundo. En este proceso radica la colonización del saber, del poder y del ser, ya que se busca despojar a los niños y niñas de su ser indígenas, para trasladarlos al ser mestizo, cuya cosmogonía es diferente y la interpretación del mundo es totalmente otra (Juárez y Comboni, 2019).

El aprendizaje significativo de los niños y niñas cuando se les enseña en su propia lengua y desde una perspectiva multinaturalista, en un proceso de construcción y recuperación de los saberes comunitarios fortalece su cultura e identidad inculcando el respeto y la aceptación de la diferencia en un plano de igualdad y de relaciones simétricas con la cultura dominante (Juárez y Comboni, 2019). Una educación de las comunidades busca mejorar las prácticas de la enseñanza y aprendizaje a partir de la relación entre los procesos educativos, la cultura y la identidad, y como eje articulador del aprendizaje la lengua, en un proceso de descolonización del conocimiento a partir de un diálogo entre el saber universal y los saberes locales.

En el caso con la población indígena el contexto urbano se le niega la posibilidad de aprender una lengua indígena en la escuela (Arias et al., 2019). Por eso la EIB continúa bajo la hegemonía lingüística y cultural de la sociedad occidental. Por eso las lenguas vernáculas no pueden transformarse en un objetivo pedagógico transversal en el sistema educativo escolar. El Kichwa y otras lenguas vernáculas se deben enseñar en la mayoría de procesos educativos escolarizados para garantizar que los únicos interculturales no sean los seres racializados. Ampliar la estrategia educativa intercultural en zonas urbanas y metropolitanas, de tal manera que el profesor o profesora bilingüe trascienda su papel como intermediario y traductor (Pinos, 2020). Por tanto, se aboga a favor de valoración y dignificación de las lenguas y culturas indígenas en el ámbito educativo formal, lo que implica superar los planteamientos en pro de una educación inclusiva para la población indígena que, al ser considerada un sector vulnerable de la población, tiende a desvalorar y victimizar a los estudiantes, sus lenguas y culturas desde una visión de déficit sociocultural, lingüístico y educativo (Sartorello, 2019). Esto incluye la coexistencia de

otras formas de gestión del conocimiento, para aprender y convivir en espacios de interculturalidad propiciados por el mestizaje social y cultural (Vernimmen, 2019). Para extender aún más la lengua kichwa en Ecuador a sabiendas de que con este aprendizaje se pueden entender, valorar y revitalizar la diversidad cultural (Arias et al., 2019).

Para la vigorización de las lenguas dormidas (García, 2019) las políticas lingüísticas y educativas serán vigentes y abiertas a la participación de las poblaciones indígenas (Pinos, 2020). Sensibilizar de manera consistente y práctica la presencia indígena y la diversidad lingüística y étnica que; aumentar los materiales didácticos de apoyo y propiciar el uso de las lenguas originarias en diferentes ámbitos de uso, donde predomina mayoritariamente el español. El fracaso de las políticas educativas destinadas a las poblaciones indígenas ha establecido un punto de referencia para configurar las políticas futuras, reconociendo y ratificando los derechos reclamados históricamente por los grupos étnicos, al aceptar la pluralidad étnica como base del proyecto nacional (García, 2019). Es fundamental la implementación de políticas públicas culturales que también impulsen la interculturalidad como proyecto político y ético en Ecuador. En cuestión de las lenguas como el kichwa son consideradas sin valor, aunque en un tiempo determinado de la historia fueron usadas para dominar (Vernimmen, 2019).

También el fortalecimiento de la lengua kichwa depende de la formación de docentes e investigadores para la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) (Sartorello, 2019) donde se argumenta la necesidad de integrar equipos de profesionales e investigadores indígenas y no indígenas para fortalecer y re-construir las instituciones y las propuestas de formación inicial y continua de docentes para el medio indígena que consideren el derecho a la educación de los pueblos basada en sus procesos de decisión, saberes y expectativas de vida. Fortalecer las competencias docentes con base en la investigación y propuestas educativas ajustadas a las necesidades de cada contexto educativo para el fortalecimiento la EIB en Ecuador (Agual y Andino, 2019). Las distintas políticas y planes gubernamentales van dirigidos a una atención EIB con un triple enfoque, por un lado, el fortalecimiento lingüístico y cultural del alumnado indígena, por otro lado, la revitalización lingüística y cultural de estos pueblos y por último *“una EIB en ámbitos urbanos que atiende a estudiantes de pueblos originarios en contextos urbanos y periurbanos”* (García, 2019: 29).

La escuela debería jugar un papel primordial no sólo para la conservación de la lengua, sino de los procesos culturales mismos, así como de sus saberes y conocimientos ancestrales vinculados con la naturaleza y la interpretación del mundo, es decir desde su propia epistemología, cuyas bases de interpretación del mundo son otras diferentes a las instrumentales

del pensamiento occidental dominante. La reivindicación de una política del lenguaje que equipare la lengua materna con la lengua oficial ya sea en los distintos niveles educativos o en otros ámbitos de la vida cotidiana (García, 2019). Trayendo de vuelta tradiciones antiguas y nuevas por diferentes medios de comunicación; de esta manera, se favorece a los procesos de revitalización que dan prestigio social a las culturas y lenguas locales a través de sus estéticas propias, recreadas en formatos multimedia contemporáneos que circulan en el ámbito comunitario (Flores y Vargas, 2019).

Desde esa visión la EIB se convierte en una modalidad educativa con un alto componente cultural cuya particularidad epistemológica ha pretendido generalizar y establecer la concepción del mundo a partir del marco cognitivo, valorativo y normativo, desde una visión única y hegemónica que se caracteriza por el uso exclusivo del español como lengua dominante. A cambio, se necesita una epistemología contextual que considere la realidad local del entorno social en el cual se encuentra inserta la escuela, para avanzar en colaboración con los miembros de la familia y comunidad en la construcción social de una educación pertinente. Hay que generar espacios en la institución escolar para la construcción de materiales didácticos que sistematicen contenidos educativos propios, con el apoyo de profesores, familia y comunidad. También incorporar métodos educativos propios a la implementación de la educación intercultural. Se puede favorecer el trabajo colaborativo con los miembros de la comunidad, que tienen conocimientos sobre oficios, para articular el conocimiento educativo y el escolar en las clases. Promover procesos de enseñanza-aprendizaje que se realicen a partir de actividades de indagación tanto en la comunidad como en la familia y en la escuela (Arias et al., 2019).

La producción de materiales de alta calidad y diversos es una excelente manera de influir en la vida pública de las lenguas en peligro de extinción (Flores y Vargas, 2019). Asimismo, las estrategias de empoderamiento locales y reivindicación de las epistemologías propias, recreando culturas locales, idiomas e imágenes en prestigiosos medios de comunicación, alejándose de los modelos que enfatizan la alfabetización y la escolarización como las presuntas únicas soluciones a la asimilación lingüística y cultural. La presencia de pueblos originarios es de gran importancia, no sólo por el número de habitantes que representa, sino por lo que significa la sobrevivencia de culturas que se mantienen vigentes, algunas de ellas en peligro de desaparecer. La fortaleza de estas experiencias es el uso cotidiano de la lengua materna no sólo en el aprendizaje, sino en la vida cotidiana, en donde los niños y niñas indígenas practican su bilingüismo al estar en contacto con otros niños y niñas hispanohablantes y convivir con miembros de la sociedad dominante (Arias et al., 2019). En este proceso de recuperación y mantenimiento de las culturas originarias

de América Latina, la escuela juega un papel primordial no sólo para la conservación de la lengua, sino de los procesos culturales. Las dificultades para contar con una verdadera educación bilingüe en lenguas indígenas son muy grandes debido a diversos factores históricos, políticos y culturales. La implementación de la EIB, en tanto, acción oficial que gestiona de alguna manera las lenguas, tendría que ir acompañada de otras acciones tendientes al desarrollo y revalorización de las lenguas indígenas en el ámbito educativo. Se refiere a instrumentos normativos puntuales, tales como diseños curriculares jurisdiccionales para el abordaje de la EIB y materiales didácticos pensados para la enseñanza de las lenguas (Carrió y Lorenzotti, 2019).

Es importante notar que el término revitalización debería referirse a situaciones en las que la lengua se encuentra en una posición crítica, aunque no alcanza el extremo de la extinción. En este sentido, en vez de hablar de lenguas moribundas nos inclinamos por llamarlas dormidas con la posibilidad de despertar. Si se quiere contribuir al futuro de las lenguas en peligro, es evidente que los hablantes deben estar en el centro de los esfuerzos, orientados a normalizar el lenguaje, como poner en práctica la lengua en nuevos dominios, como en entornos escolares y administrativos, en estrategias aquí denominadas monolingüismo inverso (Flores y Vargas, 2019) y referidas en los contextos antes mencionados como procesos de normalización aumentar el número de activistas involucrados en el desarrollo de prácticas de revitalización basadas en la comunidad, así como facilitar la disponibilidad de materiales culturales pertinentes y con pertenencia cultural y lingüística, junto con la expansión y recreación de géneros existentes y la creación de nuevos y también de nuevas variedades lingüísticas y dominios de uso.

2.3 Pueblos y cultura indígenas

2.3.1 Los pueblos indígenas de Ecuador

A partir de la década del cuarenta, las organizaciones indígenas actuaron en representación de los pueblos indígenas (Tatansaruric, 1993) la que genera una nueva estructuración en términos de pueblos o nacionalidades sujetas a la legalidad incorporada en la actual normatividad, que fija criterios de identidad aplicables a la población indígena. De acuerdo con la definición adoptada por el CODENPE (2010):

"Se entiende por nacionalidad al pueblo o conjunto de pueblos milenarios anteriores y constitutivos del Estado ecuatoriano, que se autodefinen como tales, tienen una común identidad histórica, idioma, cultura, que viven en un territorio determinado, mediante sus instituciones y formas tradicionales de organización social, económica, jurídica, política y ejercicio de autoridad propia".

Este concepto se entiende en estricto apego a las especificidades culturales patrimoniales de cada nacionalidad, su lengua, espacio territorial y organización social, difiere con el término *nación* que es la pertenencia al Estado ecuatoriano en orden a su división político-administrativa. Es decir, el reconocimiento de una nacionalidad indígena no significa el fraccionamiento del país, son circunscripciones territoriales que trascienden inclusive el territorio del Estado ecuatoriano. La nacionalidad kichwa es singular, por tener el mayor número de población y por ser la más grande en su extensión territorial al ocupar casi toda la región Sierra y parte de la Amazonía - kichwa del Oriente ubicados en la provincia de Napo, porque en su interior se encuentran una serie de pueblos que siendo kichwas tienen diferentes nombres, en adelante se tratará sobre los pueblos indígenas reconocidos por el CODENPE y que los identifica el INEC.

La llamada Sierra ecuatoriana se ubica entre los Andes septentrionales y los meridionales o centrales. Se trata del callejón andino de verdes valles que atraviesa el país de sur a norte y se caracteriza por la proximidad de dos ramales de la Cordillera de los Andes y la presencia de abundantes lluvias a lo largo del año (Moya, 1997). Esto la diferencia de la Sierra peruana o Andes centrales peruanos, que en su mayor parte tiene los dos ramales cordilleranos más alejados y muestra menos precipitaciones pluviales. Aunque la mayor diversidad sociocultural de Ecuador se nota en la costa del Pacífico y en las llanuras amazónicas, la sierra muestra una diversidad de pueblos indígenas hablantes de distintas variantes del quechua, allí denominado kichwa. El cambio de denominación de quechua a kichwa se explica porque las variedades habladas en el territorio ecuatoriano, como también en muchas otras partes del vasto territorio quechua (salvo la región en la cual se habla la variante Cuzco-Collao o Cuzqueño-Boliviana, bajo influencia fonológica aimara), carecen de la oposición fonológica velar-postvelar /k/ vs /q/, hecho que determina la predominancia de /k/ en la pronunciación y consecuente escritura de *qui* o *ki*, según se siga o no la ortografía del castellano, como se acostumbra en Ecuador.

Ecuador puede ser caracterizado como un país de base andina, puesto que sus pueblos indígenas de habla kichwa viven mayormente en los Andes. El espacio andino es compartido también con un enclave afroecuatoriano, de unos dos mil pobladores, cuya presencia en la zona se remonta al siglo XVII, ubicado en el Valle del Chota, provincia de Imbabura (López y García, 2009). Para la CONAIE (1988), en su compendio de términos propuesto a la Asamblea Constituyente de entonces, nacionalidad se define como:

“pueblo o conjunto de pueblos milenarios anteriores y constitutivos del Estado ecuatoriano, que se autodefinen como tales, que tienen una común identidad histórica, idioma, cultura, que viven en un territorio determinado, mediante sus instituciones y formas tradicionales de organización social, económica, jurídica, política y ejercicio de autoridad propia”.

Una nacionalidad puede comprender entidades culturales diversas a las que se conoce como pueblos o *“colectividades originarias, conformadas por comunidades o centros con identidades culturales que les distinguen de otros sectores de la sociedad ecuatoriana, regidos por sistemas propios de organización social, económica, política y legal”*. Como se puede apreciar, los traslapes son evidentes, salvo en lo que se refiere a la distinción de lengua compartida por la nacionalidad. No obstante, estas categorías y definiciones deben tomarse como parte del proceso de autoidentificación y autoafirmación indígena que experimenta Ecuador. Hasta no hace mucho, cada pueblo indígena optaba por presentarse ante los demás como una unidad indisoluble *“como una sola nacionalidad”* (Moya, 1999:9) en un periodo en el cual era necesario autoafirmarse como shuar o kichwa o cofán, ante la opresión del Estado nación y justamente cuando el movimiento indígena comenzaba a tomar fuerza.

Aunque la mayoría de la población indígena andina de Ecuador habla distintas variantes del kichwa, que son cercanas entre sí y mutuamente inteligibles, sus prácticas sociales y vestimentas actuales muestran su diversidad cultural, que también atañe a las prácticas productivas y las festividades. De cualquier modo, entre los kichwas *“la lengua ha subsumido a los demás rasgos culturales, a la hora de definir la identidad étnica de los múltiples pueblos kichwas que existen, tanto en la Sierra como en la región amazónica”* (Moya, 1997: 9).

Los kichwas ecuatorianos asentados en los valles que conforman el callejón andino ecuatoriano habitan sobre todo el área rural, dedicándose a la agricultura y a la ganadería, fundamentalmente para el autoconsumo. Sin embargo, muchos se dedican a la producción y el comercio de artesanía y a la confección de vestimenta tradicional, de alto consumo entre la población indígena. Pero los kichwas no residen únicamente en el área rural, sino también en las zonas urbanas. Se dan casos en los que profesionales y trabajadoras kichwas permanecen en la ciudad durante la semana laboral, para trasladarse a sus comunidades de origen durante los fines de semana. También los hay que, por dedicarse al comercio, pasan períodos extensos en las ciudades. Un fenómeno nuevo, que data de comienzos del año 2000 es la migración kichwa al exterior, tanto hacia Estados Unidos, como sobre todo a España, país en el cual residiría un medio millón de kichwas, trabajando sobre todo en la agricultura y en el comercio informal (López y García, 2009). A esta lista, a partir de los resultados del censo de 2001, Chisaguano (2006) añade otros 12 pueblos, sumando un total de 25, de los cuales 23 tendrían como lengua el kichwa y dos el castellano (los huancavilcas y los mantas, hoy en las provincias de Guayas y Manabí, respectivamente, pero de ancestro quechua (Maldonado, 2006). Sólo en Chimborazo habría 15 pueblos diferentes, frente a cinco de Tungurahua y sólo uno de Cotopaxi. Se subraya que el

proceso no ha concluido y se pone como ejemplo que las caras, que antes se presentaban como una unidad étnica, ahora se diferencian en cayambis y tabacundos (Moya, 1997:9) hecho que demuestra los procesos etnopolíticos e identitarios en curso en Ecuador, luego de casi tres décadas de fuerte afirmación kichwa. Tibán (2001:35) define a los pueblos como *"colectividades originarias, conformadas por comunidades o centros con identidades culturales que les distinguen de otros sectores de la sociedad ecuatoriana, regidos por sistemas propios de organización social, económico, político y legal"*. Por lo tanto, en una nacionalidad indígena (la kichwa, única en este caso) pueden coexistir diversos pueblos o comunidades indígenas, que mantienen características culturales comunes, lengua y territorio por decir, a la vez, manifiestan ciertas diferencias entre sí, en virtud de su religiosidad, vestimenta y dialecto (Tibán, 2000).

Los pueblos indígenas del Ecuador se extienden en su vasto territorio del callejón interandino, con la excepción de los Saraguros, kichwas de la Amazonía, Manta y Huancavilca, que se encuentran en la Amazonía y en la Costa, algunos de estos pueblos son plenamente identificados. Si bien, el CODENPE lo reconoce como pueblo a los kichwas de la Amazonía, en el Censo del 2001 no se identifica a dicho pueblo, posiblemente se identificaron como parte de la nacionalidad kichwa, por ello el número considerable de kichwas (33.234 personas) que se ubican en la provincia de Napo. En relación con los pueblos Manta y Huancavilca, quizá su reconocimiento se deba a la adscripción al movimiento indígena asumido por los integrantes de estos pueblos, no obstante que, no reúnan las características elementales de los demás pueblos indígenas. Los datos que se resaltan en el estudio aportan al debate sobre temas cruciales para el fortalecimiento de las comunidades, organizaciones indígenas y la consolidación de la identidad cultural del movimiento indígena nacional, en todo caso, son los propios pueblos indígenas y su dirigencia, quienes deben delinear su proyección cultural, social y política en términos de contribución a la realización de proyectos de investigación que sitúe sus condiciones de vida frente a los demás grupos sociales y culturales.

El término indígena está relacionado a la presencia de los primeros habitantes de América *Abya Yala* antes de la llegada de los europeos. Tradicionalmente lo indígenas, han sido tratados como una clase inferior, explotados, denigrados como seres humanos; considerados menores de edad, pues en la legislación ecuatoriana se contempló por mucho tiempo, entre otros requisitos, el de que toda persona que goce de los derechos de ciudadanía tenía derecho al voto, es decir, los mayores de edad. Los indígenas no tenían acceso a este derecho, porque no eran considerados ciudadanos. Estas afirmaciones se recogen en los proyectos políticos de la CONAIE y de la FEINE (INEC, 2006).

El movimiento indígena nacional y sus actores han tomado para sí lo indígena, para diferenciarse de los demás grupos sociales, un recurso de representación de la población indígena en la lucha por constituirse en los nuevos actores de la vida nacional, sin embargo, aún no logran definir criterios únicos para considerarlo indígena a una persona, en todo caso, son los líderes y dirigentes de las propias organizaciones indígenas los encargados de consensuar una definición que más se ajuste a su proyecto de nación intercultural. Para determinar lo indígena, se destaca la auto identificación de la persona (Chuji, 2010) como un elemento esencial cuando se acepta a sí mismo como tal, es una variable que establece la posibilidad de contabilizar a la población indígena con mayor aproximación.

Muchos blanco-mestizos, especialistas de la corriente indigenista se propusieron salvar al indio, *blanqueándolo*. Las políticas de intervención en favor de la población indígena responden a dos corrientes históricas: la *indigenista* propiciada por los no indígenas que actuaban en calidad de imitadores y, la *indianista* en la que son los propios indios quienes formulan políticas en apoyo a la población indígena y se convierten en los nuevos interlocutores. Como todo concepto moderno y dinámico sujeto a constantes cambios, ocurre lo propio con este término. Resulta difícil marcar una frontera definida entre lo indígena y lo mestizo fuertemente rural. Sin embargo, se puede percibir la identidad indígena a través de sus prácticas y vivencias culturales, la auto percepción, la lengua, los vínculos comunitarios, la filiación sociocultural, la relación con la naturaleza: vivir para la tierra y no vivir de la tierra. En la actualidad se observa un fuerte proceso de reindianización debido a que muchas personas, inclusive algunas no indígenas, se adhieren a la propuesta indígena al calor de las gestas reivindicativas logradas por el movimiento indígena, se suman a esta causa, aquellas personas consideradas indígenas que migraron a las áreas urbanas de las grandes ciudades y que al ser sometidas a un régimen de explotación se vieron obligadas a negar su condición de indígena; muestran signos de cambio al retomar sus raíces y prácticas ancestrales (Chisaguano, 2006).

Resultaría infructuoso sintetizar la cosmovisión y las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas en un concepto universal que defina lo *indígena*, debido a las múltiples interpretaciones que implica este término y las variadas manifestaciones culturales de los pueblos indígenas, que difieren entre sí de acuerdo con el entorno geográfico de los mismos. Es un término que aún se encuentra en discusión, el escritor Carlos Montemayor, en su libro *Las lenguas de América* de 2012 afirma que en América nunca ha habido indios ni indígenas sino, pueblos con sus propios nombres. A esta lista, a partir de los resultados del censo de 2001, Chisaguano (2006) añade otros 12 pueblos, sumando un total de 25, de los cuales 23 tendrían como lengua el kichwa

y dos el castellano (los huancavilcas y los mantas, hoy en las provincias de Guayas y Manabí, respectivamente, pero de ancestro quechua (Maldonado, 2006). Sólo en Chimborazo habría 15 pueblos diferentes, frente a cinco de Tungurahua y sólo uno de Cotopaxi. Se subraya que el proceso no ha concluido, y se pone como ejemplo que las caras, que antes se presentaban como una unidad étnica, ahora se diferencian en cayambis y tabacundos (Moya, 1999), hecho que demuestra los procesos etnopolíticos e identitarios en curso en Ecuador, luego de casi tres décadas de fuerte afirmación kichwa.

La reivindicación de la pluralidad idiomática y del derecho al uso y disfrute de la lengua propia, así como a una educación intercultural bilingüe, está estrechamente vinculada, en el caso ecuatoriano, con el surgimiento, desarrollo y evolución del movimiento indígena ecuatoriano. Como veremos más adelante, aun la discusión de un alfabeto popular para el kichwa, distinto incluso del planteado por intelectuales orgánicos al movimiento indígena y kichwa en particular, marcó los inicios del movimiento político kichwa. De allí que, en este caso, resulte difícil separar la EIB del movimiento político que le otorgó un particular sentido y significado, como, a la inversa, desconocer que la EIB contribuyó de manera importante al desarrollo, avance y consolidación del movimiento indígena, dotándolo de cuadros profesionalmente formados y con mejor conocimiento respecto del funcionamiento de la lengua y la cultura ancestrales (Moya, 1989).

En casi cinco lustros, este movimiento indígena logró no sólo concitar la atención del país en su conjunto, sino además convocar, en torno a sus demandas, a importantes sectores progresistas de la clase media ecuatoriana, particularmente de su intelectualidad. La participación indígena en la *Asamblea Constituyente de 1988* y el *levantamiento indígena de 1990* marcaron un hito histórico en la lucha por los derechos civiles y políticos, no sólo de los indígenas ecuatorianos, sino de toda la población amerindia. Además, como en el caso boliviano, el movimiento político indígena ecuatoriano logró convencer a la sociedad nacional de que su reivindicación era parte de la lucha de todos y que a ellos los convocaba el bienestar nacional y no sólo la mejoría de los sectores indígenas. En ese marco, se reivindicó el control estatal sobre los recursos naturales y se reclamó por el abandono de la política de desatención del Estado de la economía nacional. Desafortunadamente, con la organización de un partido político y su breve paso por el poder, en alianza con un régimen populista en 2005, se debilitó el movimiento indígena, proceso del que todavía no logra recuperarse plenamente. No obstante, la *nueva Constitución política de Ecuador* ha recogido algunas de las demandas esenciales de este movimiento, aun cuando sus representantes en la *Asamblea Constituyente* fueran pocos. Esta

asamblea, por ejemplo, hizo suya la noción de buen vivir, o *allin kawsay*, que los kichwas ecuatorianos han venido reclamando últimamente en la defensa de un modelo civilizatorio alternativo, en el marco del carácter plurinacional del país, que no se logró incluir en la constitución reformada de fines de los años ochenta pero que ahora sí es parte de la nueva definición del país (López y García, 2009).

2.3.2 Cultura e identidad de los pueblos indígenas

La cultura la define Geertz (1973) en su famoso libro *La interpretación de las culturas* es un *"sistema de concepciones expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales la gente se comunica, perpetúa y desarrolla su conocimiento sobre las actitudes hacia la vida"*. Sin embargo, cuando se habla de cultura, existen una gama de concepciones subyacentes en la sociedad que creen en la existencia de una cultura superior y otra inferior, esta última relacionada siempre con el mundo indígena, otros lo asocian con lo *culto*, o simplemente, al hablar de cultura muchos analogan con la vestimenta, la lengua o la pigmentación de la piel de los indígenas. Una forma muy natural de concebir la cultura y caracterizar al indígena, dejando de lado expresiones cotidianas propias de cada pueblo como sus formas de interpretar los fenómenos naturales, modos de producir y almacenar sus productos, medios de perennizar el conocimiento heredado, que sumados sirven de referentes para el reconocimiento *"la recreación y el fortalecimiento de su propia cultura"* (Kleymeyer, 1994).

Cada cultura, reflexiona Santos (2005) es dueña de sus propios *valores o principios últimos o máximos* sea cual fuere las *creencias, valoraciones y anhelos que comparten los miembros de esa cultura*. Al respecto Villoro (1998:24) expone que las creencias son aprehendidas, practicadas y transmitidas en muchas generaciones para *"organizar su forma y estilo de vida, para identificar al grupo y para diferenciarlo de otros grupos humanos"* las afirmaciones de estos autores confirman sobre la singularidad de las culturas, poseedoras de conocimientos ancestrales únicos (Albó, 2003). Al hablar de los pueblos indígenas se argumenta que la identidad es un medio para definir a los pueblos como singulares, cada uno de ellos son diferentes en las percepciones de su cosmovisión, en las manifestaciones sobre la vida, la relación con la madre naturaleza y sus expresiones religiosas, que han consolidado sus ideales en el principio fundamental de la propuesta política de *"la unidad en la diversidad"* que pregona el actual movimiento indígena (Walsh, 2012).

En los últimos tiempos, los pueblos indígenas viven un pronunciado proceso de reafirmación cultural (INEC, 2006), muchas son las manifestaciones que buscan concientizar a la sociedad mayoritaria, inclusive a la misma indígena a retomar su identidad, no obstante que éstas "*tienen poderes muy desiguales y además cuando hay una historia larga de desigualdad*" (Santos, 2005: 206). La interculturalidad es una de las premisas fundamentales que el movimiento indígena ha impulsado como parte de su proyecto político, invocando reconocimiento social y aceptación mutua entre todos los grupos de la sociedad, es la búsqueda de relaciones armónicas y la participación directa en la toma de decisiones en el desarrollo de los pueblos y la convivencia social, lo que será posible a criterio de Guerrero (2000: 20) "*desde la vivencia de la propia vida cotidiana entre pueblos culturalmente diferenciados y con sentidos propios y distintos de existencia*". La aceptación de la sociedad ecuatoriana como intercultural permitirá generar procesos colectivos en los distintos niveles sociales, enfatizando el respeto a la diversidad espiritual, social, cultural, política e ideológica, hacia la construcción de un Estado Intercultural mediante la consolidación de procesos de desarrollo comunitario, la movilidad social y los poderes locales alternativos (FEINE, 2005).

2.3.3 La participación de los pueblos indígenas

Es importante precisar que la participación se la entiende también como *rendición de cuentas*, en tal virtud debe favorecer a la inclusión de todos los actores involucrados, de modo que, se entienda como "*la intervención de individuos o grupos de personas en la discusión y toma de decisiones que les afectan para la consecución de objetivos comunes*" (Gento, 1995: 10) capaz de "*traducirlas en formas de actuación colectiva con una cierta autonomía frente a otros actores sociales y políticos*" (González, 1995: 17). Entendido de esta manera, la participación es un mecanismo de consulta y veeduría social en la formulación y ejecución de la política pública en función de los intereses de todos los involucrados.

Los pueblos indígenas han sufrido transformaciones han cambiado su estado de aislamiento frente al resto de la sociedad. Se encuentran en plena fase de interrelación con otras culturas y sociedades, son capaces de organizar acciones concretas que van más allá de sus específicos intereses. Estos movimientos sociales, han sido protagonizados con iniciativa y liderazgo propios. Surgen nuevos líderes los que giran alrededor de un conglomerado identificado con los desafíos del ideal indígena. A inicios de la década del cuarenta se dan las primeras manifestaciones, aunque limitadas, con el afán de visibilizar las condiciones de

marginalidad en las que se encontraban; el medio más eficaz de exponer sus propuestas fue la estructura organizativa. Lo hicieron constituyendo pequeñas organizaciones comunitarias locales, que se sumaban a otras de carácter provincial, estas a las nacionales, cada una constituida con diferentes motivaciones (Estermann, 2006: 37):

- *“La Federación Ecuatoriana de Indios (FEI) fundada en 1944, se constituye en la pionera del actual movimiento indígena, surge en pro-defensa de las tierras pertenecientes a las comunidades indígenas en Chimborazo y Pichincha-Cayambe.*
- *La Federación Nacional de Organizaciones Campesinas (FENOC), surge al calor del discurso sindical, toma una orientación campesina con presencia mayoritaria indígena, se funda en el año de 1963.*
- *La Federación Nacional de Organizaciones Campesinas Indígenas y Negras (FENOCIN), incluye en su representación a la población indígena y negra, fue fundada en 1972.*
- *Ecuador Runacunapac Riccharimui (ECUARUNARI), se funda en 1978, su presencia es fuerte en las provincias de la Sierra ecuatoriana.*
- *En 1980, se constituye el Consejo de Pueblos y Organizaciones Indígenas Evangélicas del Ecuador (FEINE), en respuesta a las persecuciones que sufren los primeros indígenas convertidos al evangelismo.*
- *La Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) se funda en 1986, toma su giro de lucha hacia las reivindicaciones sociales, civiles y políticas de la población indígena”.*

2.3.4 Proyectos y Convenciones Mundiales sobre los pueblos indígenas

Tratados internacionales como el Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales, en su artículo 1, prefiere considerarlos como pueblos tribales, en los que la conciencia de su identidad indígena o tribal se constituye en un criterio fundamental para determinar a estos grupos. A continuación, se presentan algunos proyectos y convenciones para reseñar el trabajo realizado.

Proyecto de declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los pueblos indígenas 1994/45:

En el contexto de los derechos humanos, se encuentra el derecho de los pueblos indígenas, bajo la supervisión de la Subcomisión de prevención de discriminaciones y protección a las minorías. Tras las diferentes resoluciones llevadas a cabo desde 1985, en la 36ª sesión del 26 de agosto de 1994, se decide *aprobar el proyecto de declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas acordado por los miembros del Grupo de Trabajo*. Los artículos 1, 42 y 43 de la Declaración, da los lineamientos generales para entender el enfoque y los objetivos de la declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas 1994/45, que prescriben:

Artículo 1.- Los pueblos indígenas tienen derecho al disfrute pleno y efectivo de todos los derechos humanos y libertades fundamentales reconocidos por la Carta de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de Derechos Humanos y el derecho internacional relativo a los derechos humanos.

Artículo 42.- Los derechos reconocidos en la presente Declaración constituyen las normas mínimas para la supervivencia, la dignidad y el bienestar de los pueblos indígenas del mundo.

Artículo 43.- Todos los derechos y libertades reconocidos en la presente Declaración se garantizan por igual al hombre y a la mujer indígena.

Inmersos en estos artículos se encuentran temas relacionados al derecho a la libre determinación política, económica, social y cultural; derecho a conservar y reforzar sus propias características; derecho a una nacionalidad, derecho colectivo a vivir en libertad, paz y seguridad; derecho a una protección y seguridad especiales en períodos de conflicto armado; derecho a practicar y revitalizar sus tradiciones y costumbres culturales; derecho a revitalizar, utilizar, desarrollar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas, y a atribuir nombres a sus comunidades, lugares y personas y mantenerlos.

La Carta de las Naciones Unidas (1994) también reconoce a los pueblos indígenas el derecho a la educación, cultura e información en sus propios idiomas; a disfrutar plenamente de todos los derechos establecidos en el derecho laboral internacional y en la legislación laboral nacional; derecho a mantener y fortalecer su propia relación espiritual y material con sus tierras, territorios, aguas, mares costeros y otros recursos que tradicionalmente han poseído y a asumir las responsabilidades que a ese propósito les incumben respecto de las generaciones venideras; derecho a una asistencia financiera y técnica adecuada de los Estados y por conducto de la cooperación internacional para perseguir libremente su desarrollo político, económico, social, cultural y espiritual.

2.3.5 Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales

La UNESCO en octubre de 2005 aprueba la Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales, con apoyo de 148 países contra las oposiciones de dos de ellos. Los Estados Unidos, uno de los países opositores sostuvo que la Convención era un “*asunto de comercio*”, en la que el organismo mundial de la cultura carece de autoridad y que por otra parte era proteccionista, y que podría atentar a su industria cultural (Pacheco, 2007). El 18 de marzo de 2007, 56 países procedieron a ratificar el documento, con la entrada en vigor de la Convención, la UNESCO cuenta actualmente con un marco jurídico completo integrado por siete convenciones, entre las cuales se encuentra esta última, que tiene por objeto:

- Reafirmar el derecho soberano de los Estados en la elaboración de las políticas culturales.
- Reconocer la naturaleza específica de los bienes y servicios culturales como vectores de transmisión de identidad, valores y sentido.
- Reforzar la cooperación y la solidaridad internacional con vistas a favorecer las expresiones culturales de todos los países.

La Convención (2005) reafirma también los principios generales de protección de la cultura como derecho fundamental, la afirmación de que la diversidad cultural enriquece al mundo; y que la cultura se consagra como elemento para un desarrollo sustentable y erradicador de la pobreza. Sin embargo, el tratamiento de las actividades, bienes y servicios culturales, tienen una naturaleza económica y cultural, porque son portadores de valores, identidades y significados, y en consecuencia no pueden sólo limitarse como simples mercancías (Pacheco, 2007). La Convención enuncia la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales, la promoción del diálogo entre culturas y sobre todo reitera el derecho de los Estados a políticas y medidas para proteger y promover la diversidad de las expresiones culturales en sus propios territorios.

En las *definiciones* de la Convención se destacan: *diversidad cultural* entendida como la multiplicidad de medios por los que se expresan las culturas; de protección que es la adopción de medidas de preservación, salvaguardia y enriquecimiento de la diversidad; e interculturalidad que significa la presencia e interacción equitativa de diversas culturas (Abad, 2006). El documento también se refiere al derecho y obligaciones de las partes, en el que se afirma el derecho soberano de aplicar las políticas culturales para proteger la diversidad de las expresiones culturales y reforzar la cooperación internacional. En este mismo punto se destacan las medidas gubernamentales necesarias para el apoyo de las diversas industrias culturales, para tener acceso a los medios de producción e inclusive, asistencia financiera. Adicionalmente, cuando se trate de expresiones culturales que están en riesgo de desaparecer se promoverán medidas urgentes para salvaguardarlas. Otro punto, se refiere a las relaciones de la convención con otros instrumentos y sobre los órganos de la convención.

En la Constitución vigente del Ecuador en el *Art. 1.-*, se dicta que, *El Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, social, (...) intercultural, plurinacional y laico*. Está conformado por pueblos indígenas, población negra y mestiza. Los pueblos indígenas se encuentran en tres regiones del país: en la Costa los awa, chachi y épera; en la Sierra los kichwas y tsáchila; en la Región Amazónica, los a'ís (cofanés), sionas, secoyas, záparos, huaos, kichwas y shuaras-achuaras; mantienen su lengua y cultura propias, que constituyen una de las riquezas culturales

de la nación ecuatoriana (Conejo, 2008). Aunque no del todo, en la actualidad se ha sentido un importante avance en cuestión de reconocimiento de derechos, valoración cultural, justicia, participación social y política. En educación, por ejemplo, la Constitución artículo 343 dispone que "*El sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades*"; la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI):

"[...] El currículo de educación intercultural bilingüe estará conformado por el currículo nacional y el currículo de educación intercultural bilingüe, el cual, fomentará el desarrollo de la interculturalidad a partir de las identidades culturales, aplicando en este proceso las lenguas indígenas, los saberes y prácticas socioculturales, ancestrales, valores, principios, la relación con la Pachamama".

Se han creado también *políticas educativas* para todo el sistema educativo nacional como estrategia para mejorar la calidad educativa; se pretende universalizar la educación, aumentar las matrículas en bachillerato, optimizar la infraestructura, mejorar la situación laboral y académica docente, entre otras. Si bien es cierto su impacto ha incrementado la cobertura cuantitativa, no así en calidad educativa (Ponce, 2010). El Ministerio de Educación del Educación en Acuerdo Ministerial 0311-13 crea las nuevas *Mallas Curriculares del MOSIEB*, para las 14 nacionalidades indígenas. Las Mallas que han sido actualizadas, previo informe de la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, con el *Acuerdo Nro. Mineduc-Mineduc-2017-00017-A*, en el que se incluye el concepto de *etnos* a los saberes de las nacionalidades referentes a las asignaturas; se incluye también la asignatura de Filosofía y Cosmovisión de la Nacionalidad, que destaca el conocimiento y la sabiduría de los pueblos y nacionalidades indígenas.

Lo señalado en los artículos de la Constitución puede fomentar un ambicioso principio general de convivencia pacífica, esto es, iniciar el llamado diálogo de culturas, indispensable en la globalización, toda vez que cada cultura a más de nutrirse de sus propias raíces se desarrollan en contacto con las demás; por lo tanto el pluralismo cultural es la respuesta política a la realidad de la diversidad cultural, dentro de un marco democrático, promueve los intercambios culturales y el pleno desarrollo gestado en el interior de las propias comunidades. Sólo así se podrá evitar la erosión de culturas singulares, es decir, su pérdida irreversible debido a los cambios culturales, si no se consolidan los elementos en las culturas a través de una producción, revitalización y diversificación de su imaginario cultural, a pesar de la hegemonía que viene por la industrialización y el mercado (Burneo, 2016).

2.4 Cosmovisión y filosofía andinas

2.4.1 Cosmovisión andina

Guzñay (2014:18) en su obra *Desarrollo, educación y cosmovisión: una mirada desde la cosmovisión andina* escribe que “La palabra cosmovisión está compuesta de dos palabras: cosmo y visión. La primera significa: mundo y la segunda ver, mirar”. Se puede decir que la cosmovisión es la manera de ver y mirar el mundo de forma muy específica. Para el pueblo indígena el mundo está dividido en tres pachakuna (mundos): kay pacha, uku pacha, hawa pacha. En otras palabras, es la visión filosófica y particular del pacha (mundo). Albó (1995) menciona que cosmos (koouous) en griego significa orden, armonía, decoro, decencia, construir universo. Por lo tanto, la cosmovisión es una perspectiva frente al orden cósmico de la vida y la manera de ver el orden del universo por parte de una cultura, un pueblo o una nacionalidad. La cosmovisión es la forma de ver la naturaleza, la forma de verse a sí mismo, y la forma de ver al otro.

Ramírez (2015) entiende por cosmovisión una forma particular de ver el mundo. Constituye la filosofía de un pueblo. Es una comprensión del mundo que nos rodea en tres dimensiones, la dimensión: trascendente, humana y dimensión ecológica. Integra una serie de conocimientos que se transmiten de generación en generación de forma oral, simbólica, onírica, mitológica. “Los antiguos han enseñado que la vida está en todo lo que rodea al hombre; la persona es una parte más de la naturaleza. Las plantas, los ríos, las montañas, los astros tienen un espíritu, tienen vida y se manifiestan de distintas maneras, según el actuar del hombre o la mujer” (Álvarez y Montaluisa, 2007: 6). Es cierto que el mismo concepto de cosmovisión recubre distintas aprehensiones y aproximaciones sobre lo peculiar de la cultura concreta pues puede abarcar desde la filosofía, la religión, la ética, la estética, la normatividad y el derecho consuetudinario o la organización social y el parentesco pasando por la empírea (Lozada, 2006), el uso y desarrollo de los conocimientos e instrumentos y las técnicas aplicadas a problemas vitales, así como las actuaciones y valoraciones sobre la realidad. Un receptáculo y un modelador de esa cosmovisión es la lengua “en otras palabras la cosmovisión es definida por la cultura y la cultura a la vez retroalimenta la cosmovisión” (Moya, 1997: 25).

Estermann (2006) en su obra clásica *Filosofía andina*, sugiere tomar en cuenta siempre los principios lógicos de la racionalidad andina, en especial los principios de correspondencia y complementariedad. *Cosmovisión* en este sentido es la presentación simbólica del cosmos interrelacionado (pacha) mediante distintos ejes cardinales; no se trata de una *visión* en sentido occidental. Estermann (2006:146) prefiere la expresión “*pachasofía*, para no someterse al criterio

occidental de que solo se trate de cosmovisión, pero de ninguna manera de "filosofía". La cosmovisión puede definirse, en Garrido (1997:25) como *"un hecho histórico de producción de pensamiento social inmerso en decursos de larga duración"* un hecho complejo, integrado como un *"conjunto estructurado y relativamente congruente por los diversos sistemas ideológicos con los que la entidad social, en un tiempo histórico dado que pretende aprehender el universo"*. López (2012) concluye que al afirmar que su carácter es histórico, se debe insistir en la pertenencia de la cosmovisión a un todo social que se transforma permanentemente.

Pero es necesario aclarar que su propia transformación es sumamente lenta en su parte medular, aunque otros de sus elementos sean más dúctiles ante los cambios de la historia. La cosmovisión es, además, un hecho de producción de pensamientos y creencias que condicionan la percepción de la realidad y orienta la acción sobre ella. Se considera que el producto es social porque a pesar de la valiosa participación de los individuos en la construcción de la cosmovisión, la acción individual solo adquiere naturaleza cosmológica cuando es expresada, difundida, aceptada, asimilada y reinterpretada en un amplio radio colectivo (López, 2012). La cosmovisión es un hecho histórico sumamente complejo porque se va integrando a partir de sistemas ideológicos muy heterogéneos. Los comprende, abarcándolos globalmente, estructurándolos y articulándolos en forma congruente. De esta manera la cosmovisión se constituye en un sistema de sistemas.

La reducción de los diversos sistemas a un macrosistema lleva a un alto nivel de abstracción. Sin embargo, la cosmovisión conserva su carácter instrumental, pues su principio es la guía para la percepción del universo y para la acción. Existe, por lo tanto, un enlace constante de flujo y de reflujo entre los principios más generales de la cosmovisión y la actividad práctica de quienes la constituyen. Para Huanacuni (2010) todas las culturas tienen una forma de ver, sentir percibir y proyectar el mundo. Al conjunto de estas formas se conoce como *cosmovisión* o *visión cósmica*. Los abuelos y abuelas de los pueblos ancestrales hicieron florecer la cultura de la vida inspirados en la expresión del multiverso, donde todo está conectado, interrelacionado, nada está fuera, sino por el contrario *todo es parte de* la armonía y equilibrio de uno y del todo es importante para la comunidad. Es así como, en gran parte de los pueblos de la región andina de Colombia, Ecuador, Bolivia, Perú, Chile y Argentina, y en los pueblos ancestrales de Norteamérica pervive la cosmovisión ancestral o visión cósmica, que es una forma de comprender, de percibir el mundo y expresarse en las relaciones de vida.

2.4.2 La Runasofía en la Cosmovisión Andina

La Runasofía es la *filosofía dinámica del equilibrio*, propia del pensamiento andino. Según la *runasofía*, somos completos, no necesitamos complemento (Ramos, 2012). Cada ser vivo dispone de cuatro espacios, dos masculinos, dos femeninos, más del espíritu guardián del género opuesto; es el ombligo, el centro, que lo conecta con los diversos espacios del cosmos (Dolmatoff, 1986). Aunque en la presente perspectiva somos entes *completos*, no obstante, necesitamos *compañías* múltiples. Por tanto, el cosmos andino es un cosmos organizado en paridades que se conectan y desconectan, y que se basa en los principios socio-cosmológicos de reciprocidad, del equilibrio y del flujo de fuerza vital cósmica en movimiento (Drexler, Rojas, Chalán y Achig, 2015). Fundamental en el mundo andino, es la idea de una conexión *colectiva-comunitaria*, como siempre se trata de *dividuos* en conexiones múltiples tanto reales como posibles, *un individuo aislado no puede existir en el pensamiento amerindio*. De acuerdo con Sánchez (2014:43) la cosmovisión kichwa ha sistematizado la visión indígena de un nuevo orden, un nuevo sentir y una nueva forma de ver el mundo.

“Ese nuevo orden concebido como la suma de muchas partes que se necesitan unas a otras porque se complementan, y los seres humanos somos solamente una de esas partes. Dicha concepción surge al mirar un mundo cuya riqueza histórica es ancestral y es el símbolo de un pasado que le permite al pueblo kichwa ir integrando conjuntos culturales del mundo que les pertenece, por eso su cosmovisión se centra fundamentalmente en la relación con la tierra en conjunto con la Pachamama o madre naturaleza”.

2.4.3 Relación Runa (ser humano) y Pacha Mama (naturaleza)

Para los pueblos indígenas, en este sentido no solo es cosmovisión, sino cosmovivencia; que va más allá de la esfera de ver, observar, interpretar el mundo (Earls y Silverblatt, 1978). Es una cuestión de convivir en relación respetuosa y armónica, no solo con la naturaleza sino consigo mismo y con los demás, proceso que para Walsh (2012) sería interculturalizador y que recalca que, desde la cosmovisión indígena, la naturaleza es un ser vivo con inteligencia, sentimientos, espiritualidad y los seres humanos son elementos de ella.

2.4.4 El concepto de *pariedad* en la Cosmovisión Andina

En la literatura respecto a la cosmovisión andina se encuentra con frecuencia el término *dualidad complementaria*. Lajo (2006) en su obra *Qhapaq Ñan, la Ruta Inka de Sabiduría*, habla de la primera ley del pensamiento andino, el *yanantin* que se traduce al castellano como *la dualidad complementaria*. En este sentido lo diferente de la cosmovisión indígena, es que de inicio se parte

de conceptualizar el origen del todo como una dicotomía o paridad, en donde en el principio hay dos elementos diferentes, dos esencias que entre otras características tienen la de ser complementarias y proporcionales y de ser la “*unión de los opuestos complementarios*” (Lajo, 2002: 9). Sin embargo, desde el punto de vista de Drexler (2012), el mismo discurso tanto indígena como indianista está marcado por el pensamiento antropológico. Drexler (2012) insiste en el hecho de que los términos *dualidad* y *paridad* son distintos y prefiere el término *paridad*, o bien *pareja* (par), debido a que es un término más concreto, un término del *pensamiento concreto* que caracteriza al *pensamiento salvaje* de los indígenas muy al sentido de Lévi-Strauss (1962). Segundo, nosotros somos paridades-pareja-pares *peetam/phtam we’sx*, debido a que todos tenemos estas dos energías en un solo cuerpo, y por esto ya somos complementarios, mientras que la *dualidad* sugiere que no fuera así (Achig, 2016). Hace más de un siglo los sociólogos y antropólogos hablan de sistemas duales de clasificación, desde los tiempos de la escuela francesa de la sociología de Durkheim (1915). Es obvio que este discurso sociológico muy valioso de dualidades ha encontrado su entrada al propio pensamiento de los intelectuales indígenas (Achig, 2016).

El concepto de la paridad es clave para entender el mundo andino tanto a nivel de la cosmovisión como de la cosmo convivencia andina, así también para analizar las implicaciones sociales, desde la perspectiva de la antropología social. Pues se trata de un cosmos organizado en paridades que se conectan y desconectan en el espacio y tiempo, un cosmos, donde no se trata tanto de entes, sino de relaciones. Por ende, un rasgo común de los humanos y no-humanos es su constitución relacional; por consiguiente, he aquí que tenemos una ontología relacional. Aquí se sintetiza algunas ideas tomas de Achig (2016: 18):

“La paridad es vibración (chukchuy), caos, determinación y libertad (kishpipacha). La paridad es vida (kawsay) y naturaleza. La desconexión cambia al conjunto de pares, así como la conexión, el convivir/estar pareado fortalece a la comunidad y permite que el don fluya. La paridad es diálogo -rimanakuy-, oposición y silencio -chunlla- a la vez y de manera distinta cada vez. La paridad encuentra el sentido cuando el movimiento permite saltos en calidad, la paridad no es anodina, simplista o intrascendente. La paridad es equilibrio (nankay) en movimiento (kuyuri) están fundidas en ella la identidad y la diferencia (chikanyay) en medio de la variación y la diversidad (tawka). Las ondas (kinku) dependen de una materialidad -imakay-corpúscular que su vez no tiene sentido sin el aporte de la onda/conciencia elemental. El hacer desconectado, autónomo, solitario, disparejo, es un ente incompleto (manapakta) no concebible e irreal (illak), incapaz de ser virtual o imaginado (yuyaypilla)”.

Es una experiencia performativa, continúa Achig (2016) en donde el hacer se confunde con el decir; al decir se hace; mundos simbólicos, virtuales, mágicos y reales se funden en una oleada que impregna a los implicados en una o más conexiones parciales. Hay que hacer para poder decir; acción idea son un mismo momento/espacio; es en los haceres que se concretan los símbolos y los comportamientos. El símbolo es parte, está conectado, concretado, se corresponde con

aquello simbolizado. Yachararay es estar aprendiendo algo de manera constante y permanente en todas las circunstancias de la vida.

Los individuos de la paridad son pares de antemano; nadie es uno solo ni tiene una sola dirección y un solo futuro. Son múltiples mundos posibles que se concretan en pares conectados. En inclusión y la exclusión (*paktachina-chikanyachina*) está la potencia (*sinchi*) de la paridad. Los pares se conectan-desconectan (*tandanakuy-rakinakuy*) en una interface energética inestable. La paridad-disparidad (*chulla chulla*) se da en el eterno movimiento (*pachakutik*), un espiral inestable. Es posible y necesario estar dentro y fuera (*uku-kancha*); arriba y abajo (*hanan-urin*), a la izquierda o la derecha (*lluqui-allawka*), masculino y femenino (*kari-warmi*) a la vez.

2.4.5 Concepción del tiempo y el espacio en la cosmovisión andina

Las culturas amazónicas y andinas durante siglos han vivido la influencia de sus propios tiempos lunares, solares, ecológicos. Cómo diferenciar los tiempos, para ello hay que recurrir a la tradición oral, a la mitología, a las prácticas culturales. Para Cabodevilla (1994) las culturas amazónicas y andinas tienen tres grandes tiempos, el tiempo de la creación dada por los diferentes dioses y su terminación con la gran inundación; luego viene la recreación de la humanidad, de la naturaleza a través de los héroes culturales; finalmente está la vivencia cotidiana actual que recrea la vivencia de las culturas en contacto con el mundo occidental. La visión del tiempo está ligada a los astros sol y luna, masculino o femenino. De igual manera están ligados a los ciclos ecológicos. Todo esto va ligado a la ritualidad que traspasa la vida social y cotidiana de las culturas indígenas. El calendario lunar constituye un referente especial pues su masculinidad o feminidad advierte los tiempos que han de venir (Guzñay, 2014). Generalmente un calendario lunar está compuesto de 28 días, el año por lo general cuenta con 13 meses lunares, tiempo en el cual, las cosas se vuelven a hacer de nuevo, cíclicamente. Cada siete días existe un cambio en la luna, así: luna tierna, cuarto creciente, luna llena y cuarto menguante. Este proceso cíclico, natural se vuelve y repite cada luna o diríamos lunarmente.

Por su parte el calendario solar está compuesto de 30 días. Al año tenemos 12 meses solares. Tanto el calendario lunar como el calendario solar inician y terminan cuando los ciclos naturales empiezan nuevamente con las plantas, los animales. Los calendarios ecológicos ponen al descubierto las épocas de germinación, crecimiento, florecimiento y muerte de la flora; de igual manera señalan las épocas de reproducción, nacimiento, crecimiento y muerte de la fauna (Lenkersdorf, 2008). Los animales del cielo, del agua, de los árboles, de la tierra, tienen su tiempo.

Alrededor de la vivencia de la biodiversidad de flora, fauna, los tiempos de abundancia y sequedad exigen que los miembros de las culturas puedan prepararse para vivir dichos tiempos. Las personas que forman un determinado grupo cultural viven dispersas, sin embargo, ligados por los elementos culturales, rituales, festivos, se cobijan bajo una misma cosmovisión cultural (Iwaniszewski, 1999).

Ligado a los calendarios lunares, solares, ecológicos se da un calendario ritual el cual señala tiempo por tiempo los momentos en que se deben hacer determinados rituales de purificación, de sanación, de iniciación social (López, 2012). Durante un año, lo festivo se constituye en lo ritual para encontrarse entre los miembros de una determinada cultura. De la misma manera se vive otra experiencia con la participación en rituales particulares que tienen que ver con la vivencia propia de un individuo, así, los rituales de purificación tienen su momento, particularmente un momento psicológico cuando la persona lo requiere, tal es el caso de la toma del yagé o ayahuasca, que permite encontrarse con uno mismo (Iwaniszewski, 1999).

Los pueblos indígenas tienen su propia visión del mundo, sus maneras de descifrar los fenómenos naturales y sociales, los misterios del universo, sus dioses, la vida, la cosecha, la sabiduría, la muerte, la ciencia, los que son interpretados a la luz de sus conocimientos adquiridos oralmente y transmitidos a sus generaciones. Concepciones que giran alrededor del tiempo y el espacio las que difieren con la percepción occidental moderna. Cachiguango (2007) cuando afirma que, el *pasado* está delante de nosotros, lo podemos ver y lo conocemos. El *presente* es el espacio y tiempo de la intuición, en donde tomamos a la vida como un eterno presente, una vivencia del momento y en la medida que la vivimos el presente va convirtiéndose en pasado. En cambio, el *futuro* está detrás de nosotros y no lo conocemos, tampoco lo podemos ver porque aún no existe. El futuro se construye con la experiencia conocida del pasado dinamizado con la acción del presente.

Pero no se trata de una *telaraña cósmica* (Munzel, 1985) porque, aunque la telaraña interrelaciona todo, sin embargo, no tiene movimiento, le falta el dinamismo, la dimensión del tiempo. Por esta razón, se prefiere hablar del *micelio fúngico* (Ingold, 2006). Siguiendo a Descola (2012) la cosmología andina representa una ontología de *analogismo*, con diferentes relaciones mereológicas entre partes y totalidades, entre multiplicidades y singularidades (Halbmayer, 2012). Latour (1991) considera que, como los no humanos, fenómenos de la naturaleza, animales, plantas, piedras, espíritus, pueden ser actuantes, se puede hablar de relaciones entre colectivos humanos y no humanos. Aclara Descola (2012) el término *colectivo* se toma aquí en el sentido en que lo ha popularizado Latour (1991), es decir, como un procedimiento de reunión, de *recolección*,

de humanos y nomhumanos en una red de interrelaciones específicas; en esta acepción, se distingue de la noción clásica de *sociedad* en razón de que ésta no se aplica de derecho sino al conjunto de los sujetos humanos, apartados debido a ello del tejido de relaciones que mantienen con el mundo no humano.

Como todo el universo es vivo, animado y esos colectivos están interrelacionados, se trata de relaciones sociales que están determinados por tres principios determinados por Descola (2012:461) “*la reciprocidad simétrica, (intercambio obligatorio y simétrico de bienes y servicios; la depredación (asimetría negativa); y el don (asimetría positiva; un acto voluntario, de generosidad)*”. Aunque hay sociedades donde dependiendo del contexto socio-cósmico estos tres modelos existen simultáneamente, no obstante, parece que siempre habría un modelo dominante. Por lo tanto, el conocimiento indígena le atribuye al tiempo la condición de cíclico, el mismo autor manifiesta que “*para entender el tiempo solamente hemos ubicado las etapas del tiempo, tal como están presentes en nuestras comunidades y las hemos situado una frente a la otra y así tenemos el conocimiento de lo que fue y una predicción de lo que será*”.

2.4.6 El *sumak kawsay* en la Cosmovisión Andina

El Buen Vivir es una guía y recoge el pensamiento y la sabiduría de muchos pueblos ancestrales de América (Lara y Herrán, 2016). En los países andinos, el término se usa tanto entre los pueblos kichwa, quienes hablan del Sumak Kawsay, como por el pueblo aymara de Bolivia y Perú, quienes lo mencionan como Suma Qamaña, y como Teko Porâ o Teko Kavi entre los guaraníes de Paraguay, Brasil, Argentina y Bolivia (Kowii, 2009). En su significado original, Sumak, argumenta Acosta (2013) hace referencia a la realización ideal y hermosa del planeta, mientras que Kawsay significa una vida digna y en plenitud. En esta concepción, la vida es el centro de las cosas y se debe mantener una relación de armonía entre el ser humano y la naturaleza (Villagómez, 2018). Una frase sintetiza el pensamiento de los abuelos y las abuelas del pueblo aymara *Que todos vayamos juntos, que nadie se quede atrás, que todo alcance para todos, y que a nadie le falte nada*.

El concepto de Buen Vivir no solamente se recoge en las tradiciones andinas o se vincula a Suramérica. En Mesoamérica se sabe que, entre los tzeltales, pueblo de origen maya ubicado en Los Altos Chiapas (México) existe una denominación cercana al Buen Vivir, el Lekil kuxlejal, que significa *armonía de vida*. Análogamente, en Panamá, el pueblo Kuna se refiere al Balu Wala como

expresión de la relación entre la Madre Tierra y el ser humano y, en Nicaragua, el pueblo Miskito utiliza el término Laman Laka para referirse a la vida armoniosa (Martínez, 2004).

Desde los años noventa se inicia un debate que permitió rescatar el término Sumak Kawsay o Buen Vivir. Ante el fracaso mundial de la ideología del desarrollo, el Sumak Kawsay debía ser el nuevo paradigma para alcanzar el Buen Vivir (Macas, 2011), definido como un estado de armonía entre los pueblos y culturas y en equilibrio con la Naturaleza. Larrea (2011) afirma que el Buen Vivir es un concepto que nació con el mismo ser humano y defiende la idea de que el término aún está en construcción. La presencia del Sumak Kawsay en la Constitución de Ecuador (2008: 25) evidencia que *“supera la visión reduccionista del desarrollo como crecimiento económico y establece una nueva visión en la que el centro del desarrollo es el ser humano y el objetivo final es alcanzar el Sumak Kawsay o Buen Vivir”*. El economista ecuatoriano René Ramírez, en su libro titulado *La felicidad como medida del Buen Vivir* (2013:13), define el *Buen Vivir* como:

“La consecución del florecimiento de todos y todas, en paz y armonía con la naturaleza, para la prolongación indefinida de las culturas humanas. El Buen Vivir implica que las libertades, oportunidades, capacidades y potencialidades reales de los individuos se amplíen y florezcan de modo que permitan lograr simultáneamente aquello que la sociedad, los territorios, las diversas identidades colectivas y cada uno — visto como un ser humano universal y particular a la vez— valora como objetivo de vida deseable (tanto material como subjetivamente, y sin producir ningún tipo de dominación a otro). El concepto de Buen Vivir, continúa Ramírez, nos obliga a reconocernos, comprendernos y valorarnos unos a otros, a fin de posibilitar el florecimiento, la autorrealización y la construcción de un porvenir compartido”.

En abril de 2015, durante la intervención del Rafael Correa (expresidente de Ecuador) en el Taller de Cambio Climático efectuado en El Vaticano, afirmó que *“el Sumak Kawsay, el Buen Vivir de los andinos, significa vivir en dignidad, con las necesidades básicas satisfechas pero en armonía con uno mismo, con el resto de la comunidad y con las distintas culturas y la naturaleza”*. Por su parte Huanacuni (2010: 34), pensador aymara, señala que:

“La diferencia entre Vivir Bien y Vivir Mejor es sustantiva: el pensamiento occidental nos ha sumido en la lógica del vivir mejor y vivir mejor implica depredación, implica competir, implica que unos ganen y millones pierdan. Implica que mucha gente esté en la extrema pobreza y algunos estén en la opulencia (...) Ante esta crisis global, los países indígenas originarios proponemos bajo la experiencia ancestral el Vivir Bien –Buen Vivir”.

El Buen Vivir se trata de una idea movilizadora que ofrece alternativas a los problemas contemporáneos de la humanidad (Caria y Domínguez, 2014). Fortalece la cohesión social y la participación activa de los individuos y las colectividades en las decisiones relevantes que construyen su propio destino. Todas las concepciones acerca del Buen Vivir antes citadas se caracterizan por su crítica al modelo económico vigente y al consumismo. En el Sumak Kawsay también se critica el principio de *más es mejor* y se propone un sistema social más equitativo, pero

marcado por una nueva y necesaria armonía de las relaciones entre los seres humanos y la naturaleza (Simbaña, 2011).

La cosmovisión kichwa es un modo de interpretar la vida en plenitud como realización armoniosa entre hombre y naturaleza (Garrido, 1997). En Ecuador, el patrimonio cultural de los pueblos andinos originarios se mantiene en el concepto Sumak Kawsay cuyo significado es vida en plenitud o Buen Vivir (Villagómez y Cunha, 2014). De acuerdo con Sánchez (2014) la cosmovisión del Sumak Kawsay exclusivamente en Ecuador, empieza a ser sistematizada como una caracterización que nace en los pueblos kichwas de la Provincia de Pastaza a finales de la década de los años noventa, situación históricamente marcada por el apogeo de los movimientos sociales encabezados por el movimiento indígena que lleva a Ecuador a recuperar su estabilidad política. Hidalgo (2005), sociólogo e investigador del Sumak Kawsay, recuerda la preponderancia que tiene el pueblo kichwa y como éste incide y ejerce liderazgo en las demás comunidades indígenas cuya población se asienta en su mayoría en la región amazónica de la Provincia de Pastaza ocupando aproximadamente 90% de dicho territorio; ese proceso de colonización sigue en permanente evolución y da lugar a que se desarrolle una identidad y un sentido de pertenencia a esas tierras, así como la capacidad de resistencia ante sometimientos de extraños que quieran alterar su forma de concebir la vida y su relación con los recursos naturales. Al rescatar o recuperar esas visiones y ese postulado, desde los pueblos y nacionalidades indígenas, en este caso los kichwas, se reafirma una filosofía de vida puesta ya en práctica en sus territorios milenarios y en sus formas de pertenencia (Acosta, 2013).

La *chakana* o cruz andina, que simboliza y encierra los aspectos fundamentales de cosmovisión Sumak Kawsay se representa a través de cuatro designios: poder, saber, hacer y querer. El poder se sustenta en su organización y administración comunitaria y territorial; el saber, para el Sumak Kawsay, se sustenta en el intercambio de saberes, de reflexiones y de comunicación y en políticas educativas para la convivencia comunitaria; el hacer busca una economía comunitaria, tecnología saludable, recuperación de semillas, trueque, intercambio, comercialización, mercado, ferias, arte, turismo, cajas y transporte comunitario; el querer es brindar cuidado y protección a la Pachamama Huanacuni (2010).

El *Fondo Indígena* (2016) en su trabajo para la escuela de capacitación intercultural, organización con sede en La Paz, Bolivia, propone, dentro de los elementos de una cosmovisión indígena, cuatro principios sustentados en una nueva *racionalidad andina*: El principio de *relacionalidad* que se fundamenta en las relaciones y vínculos de los seres humanos con todo lo que manifieste vida; así las cosas y los seres “*en el universo existen no por sí mismos, sino gracias a*

que están relacionados entre todos". El principio de *correspondencia* se manifiesta en la dimensión del micro y macrocosmos, acción vinculante entre fenómenos del mundo de los astros que genera ocurrencias en nuestro mundo humano, igual sucede con la etapa o mundo de los muertos. El sentido de *correspondencia* imprime el carácter global, así como hombre y mujer, vida y muerte, lo social y lo político todo vuelve a todo. El principio de *complementariedad* presupone los dos anteriores (Lenkersdorf, 2008). El principio de *reciprocidad* sostiene que la vida se manifiesta como tal porque existe una justicia cósmica. Esa dimensión innata de los pueblos indígenas les permite comprender que todos debemos retribuir, dar y devolver a la madre tierra, al cielo, a los hermanos animales y plantas, montañas y ríos, a nuestros semejantes, lo que nos dan (Inuca, 2017). Finalmente, se puede decir del Buen Vivir que, es un concepto en construcción que rescata el anhelo de la humanidad desde sus inicios para encontrar un sentido a la vida inspirada en el servicio a los demás y en el respeto a todos los seres de la naturaleza. Por esta razón tiene dos grandes dimensiones: el material que incluye las condiciones para para vivir y la personal que incumbe el sentimiento y el pensamiento (López, 2012). De esta forma, el Buen Vivir es un camino para alcanzar la felicidad personal y colectiva (Sánchez, 2014).

2.5 Investigaciones en niños y niñas con *dibujar y escribir*

2.5.1 Técnica de dibujar y escribir en niños y niñas ¿de qué se trata?

Dibujar y escribir es la posibilidad de centrarse en los procesos sociales particulares que influyen en sentido reflexivo del niño y la niña sobre sí mismo y la normalidad en relación con su realización, y la forma del cuerpo, al tiempo que permite la optimización de asentimiento proceso cuando se trabaja con los jóvenes niños; además, genera una ruta de datos cualitativos ricos con niños muy pequeños de manera que otorga la dependencia y control a los propios jóvenes colaboradores (Bryan, Bluebond, Kelly, Kumpunen, Oulton y Gibson, 2019). Es importante destacar el hecho de que estas técnicas visuales, donde los niños generan sus propios dibujos, son tan eficaces para facilitar la comunicación gráfica pero, que puedan plantear problemas éticos asociados que requieren atención. Un niño puede transmitir, en su dibujo, un tema o pensamiento que no quieren expresar en voz alta algunos niños no quieren hablar de sus dibujos en absoluto (Mitchell, 2006) y el investigador debe estar preparado para facilitar la no participación en una de manera que el niño se vea protegido si esto ocurre. La técnica también puede llevar a los niños que expresan emociones fuertes y perturbadoras que fueron atrapados detrás de otro modo sus limitaciones lingüísticas.

Martin (2019) interpreta que la investigación cualitativa con los niños como participantes es un reto en muchos niveles éticos, metodológicos, y relacionales. Asimismo, cuando se agrega a que el objetivo de explorar la modalidad reflexiva en los niños, entonces los problemas prácticos y éticos se amplifican (Pole, 2009). En la actualidad existe un creciente cuerpo de investigación reconociéndose que para entender mejor las trayectorias, experiencias y compromisos socioculturales en los niños, deben ser colocados como participantes competentes en el centro del proceso de investigación (Dell Clark, 2011). Para que esto suceda, los investigadores necesitan para facilitar la comunicación de los niños y la participación en la recogida de datos. En el estudio de Bryan et al., (2019) con niñas y niños enfermos de leucemia, la técnica de *dibujar y escribir* fue elegida un método para acceder a sus experiencias, pensamientos asociados y sentimientos de una manera no amenazadora.

Dibujar y escribir, introducida por primera vez en la década de 1980 explora las opiniones de los niños sobre una variedad de temas abstractos y conceptuales, como la tecnología, la salud, la persona ideal, ellos mismos, etc. y para los intereses de nuestra investigación el uso espontáneo de una lengua cuando nombras los elementos de los dibujos y se ha convertido en una de las herramientas más comunes para la investigación de la comprensión de los niños McWhirter (2014). Permite a los pequeños participar a través de la expresión gráfica y la escritura y expresar conceptos de sí mismos y del medio ambiente (Tatlow y Guerin, 2010). En inicio para *dibujar y escribir* solo se debía codificar el contenido escrito (Gabhainn y Kelleher, 2002). Recientemente, sin embargo, se ha vuelto común incluir los dibujos en los análisis, ya que los dibujos de los niños pueden permitir la descripción de sus experiencias, representaciones y su visión del mundo (Golomb, 2002).

El grupo de edad más apropiado para *dibujar y escribir* son los niños pequeños, porque sus habilidades verbales y escritas tienden a estar menos desarrolladas y los investigadores han argumentado que, al final de la infancia, los niños prefieren la comunicación escrita y ya no están involucrados en la producción espontánea de dibujos (Tatlow y Guerin, 2010). Dibujar y escribir es una herramienta integradora para la investigación en educación. Su parecido con una actividad de clase hace que sea más útil en las escuelas primarias, pero se puede utilizar con los alumnos mayores o adultos McWhirter (2014). Las preocupaciones éticas en *dibujar y escribir* se centran en el consentimiento informado para participar y que se le pide para que el consentimiento a directores de escuela y profesores de alto nivel, a menudo seguidas por los padres y madres de familia y los propios niños, por último. El *dibujar y escribir* es un método fácil codificado para describir aspectos del yo, que los niños hasta la adolescencia temprana parecen disfrutar

haciendo. Así, puede llegar a ser un prometedor complemento al repertorio de métodos para explorar el autoconcepto de los niños (Tatlow y Guerin, 2010). Además, tiene el potencial de dar lugar a una mejor comprensión del individuo, la experiencia autoconcepto y la autoestima de los niños. El uso de *yo* dibujos como un foco de conversación permite a los niños pequeños a pensar reflexivamente y compartir sus pensamientos acerca de su cuerpo de una manera que evita cualquier inferencia de las expectativas normativas. Facilita el compromiso con el concepto complejo y abstracto de la realización reflexiva en una situación de generación de datos arraigada en la atención ética (Bryan et al., 2019). Los dibujos de niños y niñas han sido vistos positivamente como un modo libre, de experiencia, que la mayoría de los niños y adolescentes jóvenes perciben como agradables y que tiene la ventaja de no estar sujeta a las disciplinas de las tareas de escritura en las escuelas (Christensen y James, 2000).

2.5.2 Metodología para investigación en niños y niñas con *dibujar y escribir*

Una de las ventajas potenciales de *dibujar y escribir* es que ofrece a los niños la opción de dos modos de comunicación, lo visual y lo verbal. Además, como una actividad basada en papel, puede ofrecer a los niños la oportunidad de responder a la pregunta de investigación a su propio ritmo. Ha habido significativos debates sobre qué métodos de investigación pueden ser los más adecuados para su uso con niños y jóvenes (Greene y Hill, 2005). Esto se desprende del crecimiento de la investigación centrada en el niño, que, en lugar de mirar la capacidad de los niños desde los dominios determinados por los adultos, trata de comprender las experiencias de los niños desde sus propias perspectivas (Hogan, 2005). Los métodos visuales son cada vez más comunes en la investigación pueden ser una forma eficaz de permitir a los investigadores a participar con los niños, ya que se ha sugerido que la comunicación de los niños es naturalmente multimodal (Christensen y James, 2000). Las entrevistas y los métodos de escritura se recomiendan a menudo para explorar perspectivas de los niños (Tatlow y Guerin, 2010). Sin embargo, las entrevistas no son necesariamente un modo cómodo de participación con todos los niños y el lenguaje es sólo uno de los muchos modos de representación (Recasens y Recasens, 1994).

2.5.3 Aportes de Dibujar y escribir en el ámbito educativo

En vista de la dificultad aun observada de comunicación oral y verbal, el dibujo se ha convertido en una metodología clave para investigar los procesos de aprendizaje escolar en niños y niñas que recién empiezan esta etapa. En niños, el lenguaje gráfico es mucho más fluido que el escrito, por lo que el dibujo es un canal vigoroso para que los niños se expresen. En la clasificación de Ives y Gardner (1998) a partir de los 7 años cuando se produce la fase evolutiva de apego a las influencias culturales. Se manejan los modelos propios de su cultura, la realidad aumenta, por lo que se puede distinguir fácilmente lo que representa cada vez que dibuja para comunicar (Maeso, 2008). Piaget establece que a esta edad el desarrollo de las capacidades simbólicas de los niños, aunque no desarrollaran aun la capacidad lógica. El dibujo infantil viene siendo un medio de expresión particular que permite que afloren representaciones internas particulares tanto de orden cognitivo como socio-afectivo del niño.

En el ámbito educativo, la simbolización gráfica figurativa, o lo que se denomina dibujo, resulta ser una de las más olvidadas, inhibidas, relegadas a una función lúdica y, en el mejor de los casos, creativa. Muy pronto se sustituye por otros sistemas: el escrito y el aritmético. Sin embargo, debido a sus características concretas, figurativas y contextuales el dibujo permite sacar a la luz aspectos representacionales de gran interés (Maeso, 2008). El estudio con dibujos que hace Wimmer (2014), analiza los colores y las formas usadas por niños y niñas de diferentes grupos de edad y encuentra una relación significativa con los estadios emocionales presentes y que no pueden ser expresados con el habla o la escritura. Chacón y Morales, (2015). Miden el impacto del *monstruo* en niños de 4 a doce años. Determinaron que los dibujos recreaban ambientes fantásticos en los que el monstruo era protagonista (mucho más en niños que en niñas). Dicha construcción fantástica se daba con mucha espontaneidad ya que los niños accedían con mucha facilidad el terreno de lo *imaginario colectivo*.

Benavides (2006) en un trabajo para correlacionar la presentación de dibujos de niños de los 4 a los 12 años con el tema la *familia y su estructura real y encubierta*, encuentra que con el dibujo los niños expresan muchos elementos que si lo hicieran verbalmente. Además, los procesos de integración social, de adaptación de pautas y de patrones de conducta, de desarrollo armónico son más fáciles de detectar. Los niños que experimentan en dibujo benefician, además, el aprendizaje matemático y de lenguaje. También el dibujo ha sido usado para investigar valores ecológicos cuando Aguilar, et al. (2016) les piden a niños escolares que dibujen cómo imaginan que viven los monos, partiendo del conocimiento de la dificultad de la especie. Las percepciones

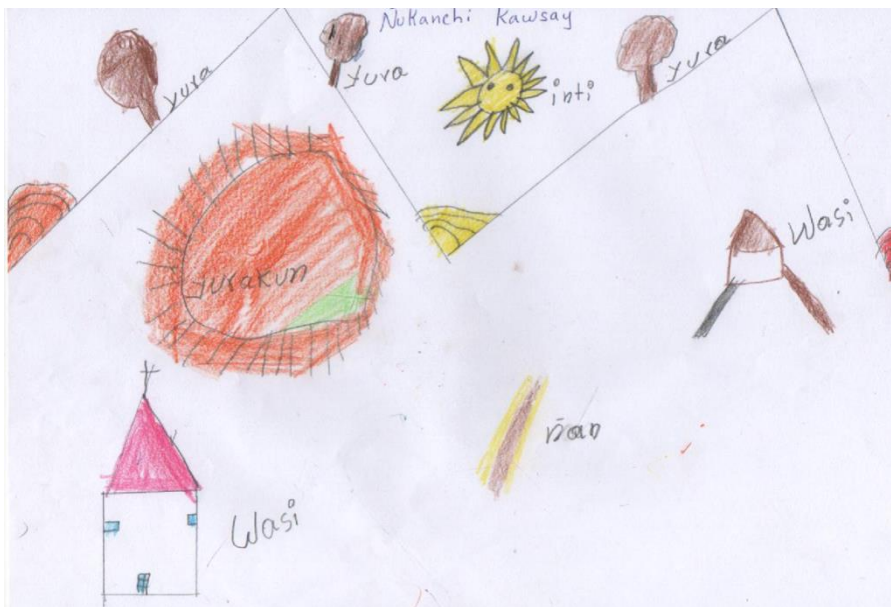
en los dibujos estaban hechas a partir de los contextos de las comunidades lo que daba elementos para comprender los procesos socioecológicos, además que los niños articulaban las fases cognitiva, cultural, política, haciendo énfasis en la ecológica.

En otra línea Maeso (2008) investiga en niños y niñas de siete años cómo, a través del dibujo, se puede detectar o determinar su identificación con modelos a imitar. Se trata de conocer en qué medida les influye el ámbito familiar, educacional y los medios de comunicación a la hora de proyectarse en el otro como modelo propio. El estudio parte de la idea que, la información que reciben los niños en un primer momento la transmiten por medio del dibujo. Concluye que los niños se proyectan más con personajes de la televisión como modelos a seguir que los del propio entorno familiar. En el estudio de Leal (2010) cuyo objetivo principal consiste en explicar el dibujo infantil como una forma de exteriorizar una representación mental, con el fin de obtener nuevas formas de utilizar el dibujo como instrumento de exploración y de intervención psicopedagógica, obtiene la relevancia que los niños hacen de aspectos morales, relacionales, la relevancia de personas, acciones y objetos. También Leal (2010) analiza la forma en que niños y niñas de primer ciclo de educación primaria representan el juego infantil a través del dibujo. La metodología partía primero de un relato oral del cual los niños debían dibujar las impresiones causadas. Los dibujos de niños representan actividades deportivas y competitivas en espacios al aire libre en compañía de niños. Por el contrario, los dibujos de niñas representan actividades sedentarias o de baja intensidad realizadas bajo techo en compañía de niñas y mujeres adultas. Moragón y Martínez (2016) concluye que el dibujo infantil puede favorecer la comprensión del juego infantil con el fin de mostrar alternativas a aquellos modelos de cultura física dominantes impuestos desde la primera infancia.

Después de haber presentado los elementos teóricos básicos que sustentan este estudio se procede a la elaboración de las Diferentes *Dimensiones* en las cuales organizaremos los indicadores para poder presentar los instrumentos en el capítulo metodológico. Así pues, de la sustentación teórica se desprenden siete dimensiones: **1. La educación comunitaria intercultural bilingüe (ICIB) kichwa en las escuelas estudiadas**, **2. Saberes ancestrales y la educación intercultural bilingüe**, **3. Percepción de la Cosmovisión kichwa (incluye expresión gráfica y cosmovisión kichwa)**, **4. Cultura indígena y educación bilingüe**, **5. Políticas educativas para la educación bilingüe**, **6. Contacto cultural en la educación bilingüe kichwa** y **7. La lengua nativa kichwa en la educación bilingüe**.

CAPÍTULO III

3 Metodología



Niño de 5 años

3.1 Introducción

El desarrollo del capítulo de metodología describe a detalle los enfoques, conceptos y procedimientos que han organizado el estudio durante el proceso seguido. El capítulo comienza con la determinación del *Tipo de metodología* y un acercamiento a los *Modelos mixtos en la investigación educativa*. Estos dos primeros apartados reúnen un conjunto de aportaciones teóricas que permiten establecer los preceptos de las metodologías con diseños mixtos y cómo estos se ajustan a la investigación en el campo educativo.

El capítulo prosigue con la descripción de la *Población y muestra*. En esta parte se explica el procedimiento para conformar los participantes en la investigación. Las muestras de: *escuelas y colegios comunitarios*, todas las escuelas y colegios definidos pertenecen a una comunidad indígena de Saraguro y tienen la definición intercultural bilingüe; *estudiantes*, la mayoría de las y los estudiantes que participan se autodefinen culturalmente como indígenas y representan a todos los niveles escolares en edades de 5 a 18; muestra de *Padres y madres de familia*; y finalmente los *Docentes*.

Con el objetivo de situar a cada participante en el contexto de la investigación se explican las muestras según el problema de investigación. Pasamos a indicar el proceso de *consentimiento y asentimiento*, para cumplir con el factor ético y proceder con los protocolos definidos. También en el marco de la metodología se presenta la *descripción de los instrumentos de metodología cuantitativa* en este caso del *cuestionario I* al *cuestionario V*; los cuestionarios están esquematizados para recoger datos sociodemográficos, en escala de Likert y opiniones libres. También se presenta la forma de *validación de cuestionarios*. Inmediatamente se presentan los instrumentos de metodología cualitativa que son *dibujar y escribir*, propiamente para niños y niñas de 5 a 7 años, y el *Diario de Campo* para registrar observaciones no previstas en los instrumentos.

La última parte del capítulo de metodología explica sobre el *cronograma* para la recogida de datos, la *organización de ítems por bloques de análisis* y el *procedimiento de acceso al campo*.

3.2 Tipo de Metodología

En la metodología propuesta por Hernández, Fernández y Batista (2014) las investigaciones se originan por ideas y se van ajustando al paradigma metodológico que fundamente mejor el estudio, aunque reflexionan *“no se conoce lo que pudiera reemplazar a una buena idea”* (2006: 537) en enfoque sin embargo determina el diseño y procedimiento. Rodríguez y Valdeorola (2007) consideran que el investigador deberá escudriñar rigurosamente qué método de investigación es más pertinente desarrollar en cada situación, viéndose abocado en numerosas ocasiones a combinar dichas metodologías. Mertens (2007) involucra a la tarea del investigador y argumenta que esta consiste en recurrir al análisis de la experiencia vivencial desde la visión de quienes la experimentan como una manera para *“(…) comprender sus diversas construcciones sociales sobre el significado de los hechos y el conocimiento”* (Mertens, 2007:8). Labovitz y Hagedorn (1981) interpretan que el desarrollo de una idea de investigación debe familiarizar el campo de conocimiento donde se ubica la idea y a partir de esto se define el diseño metodológico que más se adecue. En este sentido los diseños metodológicos mixtos permiten, entre otros beneficios:

“neutralizar o eliminar sesgos de determinados métodos cuando éstos se utilizan de forma aislada; que los resultados de un método contribuyan al desarrollo de otros; o que puedan convertirse en una especie de subproceso de otro método, proporcionándole datos sobre diferentes niveles o unidades de análisis” (Rodríguez y Valdeorola, 2007: 12).

De acuerdo con Niglas y Unrau (como se citaron en Hernández et al., 2014: 545) *“hay factores que se consideran para elegir un diseño cuantitativo, cualitativo o uno mixto, como el enfoque que el investigador piense que armoniza o se adapta más a su planteamiento del problema”*. En este sentido, es importante recordar que aquellos problemas que necesitan definir tendencias *“se acomodan mejor a un diseño cuantitativo; los que requieren ser explorados para obtener un entendimiento profundo, empatan más con un diseño cualitativo. Asimismo, cuando el problema o fenómeno es complejo, los métodos mixtos pueden ser la respuesta”*. Hernández et al., (2014) argumentan que la investigación mediante métodos mixtos se ha fortalecido en los últimos veinte años. Jick (1979) introdujo los conceptos básicos de los diseños mixtos al proponer la recabación de datos mediante técnicas cuantitativas y cualitativas e ilustró la triangulación de datos. Chen (2006) define a los diseños mixtos como la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una *fotografía* más completa del fenómeno, y señala que éstos pueden ser conjuntados de tal manera que las aproximaciones cuantitativa y cualitativa conserven sus estructuras y procedimientos originales (forma pura de los métodos mixtos) o bien, que dichos métodos

pueden ser, expone Niglas (2004) adaptados, alterados o sintetizados para efectuar la investigación y lidiar con los costos del estudio.

El enfoque mixto, aportan Tashakkori y Teddlie (2003) es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema. Se usan métodos de los enfoques cuantitativo y cualitativo y pueden involucrar la conversión de datos cuantitativos en cualitativos y viceversa (Mertens, 2007). Por otra parte Johnson y Onwuegbuzie (2004: 17) definieron los diseños mixtos como “(...) *el tipo de estudio donde el investigador mezcla o combina técnicas de investigación, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje cuantitativo o cualitativo en un solo estudio*”. Hernández et al., (2014:21) señalan que los diseños mixtos.

“(...) representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas (...) agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques”.

En la misma línea de pensamiento, desde la óptica propuesta por Di Silvestre (s.f.:71), la complementariedad metodológica ha permeado la comunidad científica por lo que:

“(...) se ha ido posicionando en la actualidad una estrategia de investigación que permite combinar la metodología cualitativa y la cuantitativa aun cuando éstas en el pasado se han encontrado en posturas opuestas. Esta estrategia de investigación es la denominada multimétodos, métodos mixtos, o triangulación metodológica, cualquiera sea su nombre ella apunta a la combinación de la metodología cualitativa y la cuantitativa”.

Asimismo, el enfoque mixto puede utilizar los dos enfoques para responder distintas preguntas de investigación de un planteamiento del problema (Tashakkori y Teddlie, 2003). El enfoque mixto se fundamenta en la triangulación de métodos (Hernández y Mendoza, 2008). La combinación entre los enfoques cuantitativo y cualitativo se puede dar en varios niveles. De acuerdo con Creswell y Plano (2007) la mezcla puede ir desde cualificar datos cuantitativos o cuantificar datos cualitativos hasta incorporar ambos enfoques en un mismo estudio. Sieber (1973) sugirió la combinación de estudios de caso cualitativos con encuestas. Lincoln y Gubba (1985) lo llaman “*el cruce de los enfoques*”. Todd, Nerlich y McKeown (2004) piensan que la concepción mixta parte de la base de que los procesos cuantitativo y cualitativo son únicamente “*posibles elecciones u opciones*” para enfrentar problemas de investigación, más que paradigmas o posiciones epistemológicas.

Dos aspectos muy importantes a tener en cuenta para diseñar un enfoque mixto es darle a la investigación validez y viabilizar la triangulación (Creswell, 2014). Cuando se refiere a la validez Henwood (2004) enseña que un método o proceso no es válido o inválido por sí mismo, porque

en ciertas ocasiones la aplicación de los métodos puede producir datos válidos y en otros inválidos. Esto porque la validez no resulta ser una propiedad inherente de un método o proceso en particular, sino que atiende a los datos recolectados, los análisis efectuados, y las explicaciones y conclusiones alcanzadas por utilizar un método en un contexto específico y con un propósito particular. Brinberg y McGrath (2004) lo expresan de esta manera, la validez no es un artículo que pueda *comprarse*. Más bien, es como la integridad, creando un nuevo estilo de investigación y la integración de distintas técnicas en un mismo estudio. La validez de un método se mide cuando una hipótesis o resultado sobrevive a la confrontación de distintos métodos, tiene un mayor grado de validez que si se prueba por un único método, es lo que se llama *triangulación* que en el enfoque mixto posee mayores implicaciones y es el fundamento central de la propuesta. De ahí también las ventajas de los diseños mixtos ya que permiten observar fenómenos desde puntos estratégicos.

Desde 1990 el concepto de la triangulación de métodos se fortaleció en diversas partes del mundo; del mismo modo los defensores del enfoque mixto comenzaron a concebir desafíos para combinar datos cuantitativos y cualitativos, así como a realizar en la práctica estudios concretos (Todd et al., 2004). Estos autores determinan que la triangulación de métodos solamente se aplica cuando estos son complementarios. Si poseen los mismos riesgos no produce los resultados esperados o estos no son convincentes, puede ser favorable el empleo del modelo mixto. Cuando se logra la triangulación total la riqueza es máxima; aunque Hernández y Mendoza (2008) advierten que se asume un riesgo elevado de que la investigación se disperse y se convierta en una especie de *torre de Babel*, es decir, en el caso de que no se logre articular de forma compacta los datos analizados.

A pesar de los riesgos, los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández y Mendoza, 2008). Onwuegbuzie y Johnson (2006: 549) concluye que en un *sentido amplio* visualiza la investigación mixta como un continuo en donde se mezclan enfoques (...), centrándose más en uno de ellos o dándoles el mismo peso donde cabe "*señalar que cuando se hable del método cuantitativo se abreviará como CUAN y cuando se trate del método cualitativo como CUAL. Asimismo, las mayúsculas-minúsculas se las puede usar para indicar prioridad o énfasis*".

3.3 Modelos mixtos en la investigación educativa

La comprensión de que los fenómenos sociales son complejos conduce a una conciencia con respecto a que utilizar múltiples métodos al estudiar estos fenómenos, respalda el uso de metodologías mixtas para la investigación en educación (Bagnoli, 2009). El debate sobre las metodologías de investigación cuantitativa y cualitativa ha sido una constante en el mundo de las ciencias (Creswell y Tashakkori, 2007). Tal debate tiene sus raíces en las tradiciones científicas, epistemológicas y filosóficas del pensamiento occidental. Más allá de iniciar un discurso sobre la historia de la ciencia, mencionan Rodríguez y Valldeorola, (2007:29) que *“conviene destacar que este pluralismo metodológico, más que confundir al investigador, debe proporcionarle una diversidad metodológica que le permita ampliar, optimizar y perfeccionar su actividad investigadora”*. Actualmente, como en cualquier otro ámbito científico, la investigación se ha constituido como una disciplina angular en el campo de las ciencias de la educación, imprescindible para el avance de su cuerpo de conocimientos. Latorre, Rincón y Arnal (2003:36) consideran que:

“... investigar en educación es el procedimiento más formal, sistemático e intensivo de llevar a cabo un análisis científico. Es decir, consiste en una actividad encaminada hacia la concreción de un cuerpo organizado de conocimientos científicos sobre todo aquello que resulta de interés para los educadores”.

Pereira (2011: 4) arguye que *“la utilización de los diseños de método mixto se constituye, día a día, en una excelente alternativa para abordar temáticas de investigación en el campo educativo”*. Esto porque, aporta Creswell (2014) los métodos mixtos logran obtener una mayor variedad de perspectivas del fenómeno: frecuencia, amplitud y magnitud (cuantitativa) así como profundidad y complejidad (cualitativa) generalización (cuantitativa) y comprensión (cualitativa). Hernández y Mendoza (2008) la denominan: *riqueza interpretativa*. Mertens (2012) la caracterizan como *mayor poder de entendimiento*. Harré y Crystal (2004) lo explican de este modo conjuntamos el poder de medición y nos mantenemos cerca del problema analizado. Cada método proporciona una visión *fotografía* o trozo de la realidad (Lincoln y Gubba, 1985).

En el trabajo de Pole (2009) *Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas* se menciona que la investigación se ha constituido como una disciplina angular en el campo de las ciencias de la educación, imprescindible para el avance de su cuerpo de conocimientos. En educación Pole (2009: 32) descubre que *“el uso de una combinación de metodologías cuantitativas y cualitativas puede contribuir a los puntos fuertes y neutralizar las limitaciones de cada metodología utilizada de forma independiente”*. Hay ventajas y desventajas de cada metodología, pero al combinarlas, los investigadores en educación son capaces de construir estudios más sólidos, que conduzcan a mejores inferencias, al utilizar

diseños de investigación con metodologías mixtas. La investigación se sustenta en las bondades de cada aproximación y no en sus riesgos potenciales. Todd et al., (2004) robustecen la posición al decir que con el enfoque mixto se exploran distintos niveles del problema de estudio. Incluso, se puede evaluar más extensamente las dificultades en nuestras indagaciones, ubicados en todo el proceso de investigación y en cada una de sus etapas.

Pereira (2011:72) expresa que el planteamiento de un diseño de método mixto para la aproximación a temáticas de estudio en el ámbito pedagógico es viable, pues arguye que *“buscan la comprensión, profundización o transformación de aspectos en el campo educativo. En esa perspectiva de búsqueda, los diseños mixtos pueden constituirse en un aporte para dicho objetivo”*. Como expone Creswell (2014) la investigación mixta permite integrar, en un mismo estudio, metodologías cuantitativas y cualitativas, con el propósito de que exista mayor comprensión acerca del objeto de estudio. Aspecto que en el caso de los diseños mixtos, puede ser una fuente de explicación a su surgimiento y al reiterado uso en ciencias que tienen relación directa con los comportamientos sociales.

Para determinar el enfoque metodológico son los objetivos planteados los que deben ser coherentes con la metodología del proceso de investigación. En esta línea Gadamer (2001) advierte de la esterilidad de la discusión metodológica basada en una distinción metódica o en una distinción de objetos de estudio, considerando que la cuestión fundamental del método son los objetivos perseguidos por el investigador. Podemos encontrarnos ante investigaciones que consideren ambas tipologías de objetivos, queda justificado que un diseño de investigación puede compartir características tanto de la metodología cuantitativa como cualitativa. Bergman (2010:174) nos indica que las principales modalidades de investigación en educación pueden ser descritas y analizadas mediante algunos criterios de clasificación, como son, entre otros, *“la organización y estructuración de la investigación el grado de intervención o implicación y la naturaleza de los objetivos”*. Asimismo, Rincón (2000:7) explica que uno de los criterios más decisivos para determinar la modalidad de investigación es el objetivo del investigador *“es decir, qué pretendemos con la investigación, qué tipo de conocimiento necesitamos para dar respuesta al problema formulado”*.

Desde una perspectiva pragmática, el investigador debe realizar la selección de técnicas para la recogida de datos abandonando, de una vez por todas, posicionamientos metodológicos apriorísticos y centrándose en la interrelación del problema de investigación, los objetivos planteados y el contexto donde se desarrollará el proceso, constituyendo así un método de investigación propio y singular. Más allá de los objetivos y del planteamiento, Lieber y Weisner (2010) aconsejan que la decisión de emplear los métodos mixtos es apropiada cuando se agrega

valor al estudio en comparación con utilizar un único enfoque, porque regularmente implica la necesidad de mayores recursos económicos, de involucramiento de más personas, conocimientos y tiempo.

Hernández y Mendoza (2008) aportan la idea de que realmente no hay un solo proceso mixto, sino que en un estudio híbrido concurren diversos procesos. Los criterios de Driessnack, Sousa y Costa (2007) robustecen la idea porque argumentan que los métodos mixtos se refieren a un único estudio que utiliza estrategias múltiples o mixtas para responder a las preguntas de investigación y/o comprobar hipótesis. Lo que hay que considerar en los diseños mixtos es que la metodología contemporánea muestra que las técnicas deben adaptarse al planteamiento y no al revés. Salgado (2007) afirma que el diseño metodológico ha de ajustarse a las características, no solo del objeto de estudio, sino también a las condiciones en que se circunscribe la integración de datos en busca de la unidad que le permitirá una mejor comprensión de su tema de estudio. Para Hernández et al., (2014: 546) las etapas en las que suelen integrarse los enfoques cuantitativo y cualitativo, para formar la *unidad* son esencialmente “*el planteamiento del problema, el diseño de investigación, el muestreo, la recolección de los datos, los procedimientos de análisis y/o interpretación de los datos (resultados)*”.

Además, la investigación hoy en día requiere de un trabajo multidisciplinario, lo cual contribuye a que se realice en equipos integrados por personas con intereses y aproximaciones metodológicas diversas, que refuerza la necesidad de usar diseños multimodales (Creswell, 2014). La triangulación, la expansión o ampliación, la profundización y el incremento de evidencia mediante la utilización de diferentes enfoques metodológicos proporcionan mayor seguridad y certeza sobre las conclusiones científicas. Un factor adicional que ha detonado la necesidad de utilizar los métodos mixtos es la naturaleza compleja de la gran mayoría de los fenómenos o problemas de investigación abordados en las distintas ciencias. Éstos representan o están constituidos por dos realidades, una objetiva y la otra subjetiva (Hernández et al., 2014). Opinión que es valedera sobre todo en investigaciones de carácter social.

El enfoque mixto explicado en Hernández et al., (2014) ofrece varias ventajas para ser utilizado, por ejemplo, que permite el logro de una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno, además de ofrecer una percepción más integral, completa y holística de dicho fenómeno, idea que nos interesa porque la educación bilingüe ha mostrado características de ser bastante compleja, dado el contexto en el que se desarrolla. Conjuntamente, si se emplean dos métodos con fortalezas y debilidades propias que llegan a los mismos resultados, aumenta la confianza en que éstos son una representación fiel, genuina y fidedigna de lo que ocurre con el

fenómeno. En resumen, los métodos mixtos utilizan evidencia de datos numéricos, verbales, textuales, visuales, simbólicos y de otras clases para entender problemas en las ciencias (Creswell, 2014).

3.4 Población y muestra

El universo de estudio está conformado por los siguientes grupos: *1) Estudiantes; 2) Padres y madres de Familia; y 3) Docentes*. Esta población porque permite observar y cohesionar datos desde múltiples puntos de vista, desde las percepciones de los estudiantes, desde la acción y desenvolvimiento docente y la vinculación de los padres y madres de familia y comunidad indígena con la educación bilingüe en Saraguro. Las muestras o subgrupos determinados para la recolectar datos, están concebidos con el fin de puedan representar aquellos actores o informantes clave para responder al planteamiento del problema y objetivos de la investigación. También se ha intentado que la muestra sea representativa desde el concepto de comunidad educativa en la que se pueda conseguir información desde diferentes posicionamientos y funciones.

Tomando en cuenta el enfoque mixto adoptado para el abordamiento de la investigación, se asume la estrategia de selección del muestreo expuesto por Hernández et al., (2014: 569) el “*muestreo básico para métodos mixtos*”. Se trata de *una sola muestra* con una relación idéntica, que significa que la misma muestra participa tanto para lo cuantitativo como para lo cualitativo. La muestra no es probabilística, sino que trata de que sea significativa en base a factores estratégicos como la disponibilidad de la población, las oportunidades, el tiempo que se estime en la recolección de los datos.

3.4.1 Muestra de Unidades y Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües

En Saraguro hay *veinticinco* instituciones educativas de carácter bilingüe de nivel primario y secundario. Cuatro Unidades Educativas Comunitarias Interculturales Bilingües y veintiún Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües, distribuidos en un área aproximada de 50 km² en veinticinco comunidades indígenas kichwas. Luego de estudiar cada uno de los historiales por institución, datos, ubicación, características, denominaciones por nivel educativo que ofrecen, entre otros, se ha optado por la determinación de los criterios para establecer la muestra de instituciones educativas de carácter bilingüe. Los tres *criterios* son: 1) Instituciones Educativas Comunitarias Interculturales Bilingües Guardianas de la Lengua Kichwa-Saraguro;

2) Las de mayor población estudiantil, planta docente y padres y madres de familia; que a la vez están ubicadas en las comunidades indígenas con mayor población que el resto; 3) Instituciones Educativas Comunitarias Interculturales Bilingües con disponibilidad para colaborar en la investigación. Considerando los criterios planteados y luego de hacer un acercamiento de campo se determinó que la muestra de instituciones educativas bilingües es de 6 distribuidas de la siguiente manera:

- a) Tres instituciones educativas bilingües Guardianas de la Lengua:
 - 1) Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Inka Samana, de la comunidad Ilincho.
 - 2) Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Tupak Yupanki, de la comunidad Oñacpac.
 - 3) Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe San Francisco, de la comunidad Gera.
- b) Dos instituciones educativas bilingües con la de mayor población estudiantil, planta docente y padres y madres de familia:
 - 4) Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe ABC, de Membrillo.
 - 5) Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Mushuk Rimak, de la comunidad San Lucas.
- c) Finalmente, una Institución Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe decidió participar en la investigación:
 - 6) Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe Inti Raymi, de la comunidad Las Lagunas.

La muestra de Centros y Unidades Educativa Comunitarias Interculturales Bilingües queda reflejada en la siguiente tabla 1:

Tabla 1: muestra de centros educativos participantes

Muestra de Unidades Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües de Saraguro				
#	Denominación	Parroquia	Comunidad	Institución
1	Guardianas de la Lengua	Saraguro	Ilincho	Inka Samana
2	Guardianas de la Lengua	Saraguro	Oñacapac	Tupak Yupanki
3	Guardianas de la Lengua	Saraguro	Gera	San Francisco
4	De mayor población	San Tenta	Membrillo	ABC
5	De mayor población	San Lucas	San Lucas	Mushuk Rimak
6	Voluntaria	Saraguro	Las Lagunas	Inti Raymi

3.4.2 Las y los estudiantes

La población estudiantil, tomada de la muestra de Centros y Unidades Educativas Comunitarias Interculturales Bilingües del cantón Saraguro es de **2.159**. Datos proporcionados por el Departamento de Educación Intercultural Bilingüe de la Zona 7 de Educación. De la población estudiantil total participan **730** estudiantes entre chicos y chicas que se fue definiendo a partir las siguientes circunstancias: a) Capacidad colaborativa de las UECIB y CECIB, porque en algunos casos los directores habían aceptado participar con estudiantes de determinada edad y número b) Nivel de participación estudiantil, pues se trabajó con estudiantes habían asentido participar, y c) Aprobación de acceso de los padres y madres de familia y/o representantes legales y que no todos estuvieron dispuestos a conceder permisos para que sus hijos participen den la investigación. De esta forma se fue estableciendo la *mortalidad de la muestra* a unos **505**. La participación de estudiantes está dividida en dos grupos de muestra: el primer grupo está conformado 505 estudiantes de 8-18 años y el segundo grupo por 225 de 5 a 7 años.

3.4.3 Padres y madres de familia

La población es de **719** padres y madres de familia. La muestra fue definida por el número de estudiantes que participan en la investigación; en este caso cada madre y padre de familia que participa son los representantes legales de la muestra de estudiantes. Así la muestra es de **293** padres y madres de familia distribuidos en todos los centros educativos. Entre la muestra de estudiantes y padres y madres de familia se puede obtener una visión más amplia entre distintas

generaciones, sobre comportamientos de variables en diversos contextos y situaciones que han ido cambiando en las generaciones.

3.4.4 Las y los docentes

En la investigación participan como muestra toda la población de docentes de los seis Centros y Unidades Educativas Comunitarias Interculturales Bilingües. La muestra comprende 100 docentes.

3.5 Tipos de muestra de acuerdo el problema de investigación

Los tipos de muestra han sido determinados en el sentido que permitan analizar el problema de investigación desde diversos componentes estratégicos. Asimismo, las muestras responden al planteamiento y la estrategia para el tratamiento de los objetivos. La muestra de instituciones educativas bilingües responde a la necesidad de observar, dada su multiplicidad de tipología, si el fenómeno de investigación pudiera ser un síntoma colectivo en el sentido que las problemáticas pudieran manifestarse con las mismas características. O por el contrario si el fenómeno de investigación pudiera diferir en los contextos en los que se comportan cada Centro o Unidad educativa bilingüe.

La muestra de *estudiantes* se ha establecido con la finalidad de analizar su comportamiento y observar sus actitudes relacionadas con el entendimiento y uso de la lengua nativa en los contextos escolares, familiares, de amigos y de actividades vernáculas como el juego y la lectura. Pues como se plantea en el problema de investigación, en los últimos diez años, la investigación en el área ha demostrado una considerable disminución y desvalorización de la lengua nativa en el ambiente escolar.

El tipo de muestra de los *padres y madres de familia* se justifica también en la línea del planteamiento del problema, específicamente cuando este define que las participaciones de la familia, con respecto a la cultura y la educación bilingüe de sus hijos, son cada vez menos influyentes, cada vez menos motivadoras; porque el efecto de desvalorización y desmotivación de lo suyo cultural, también se ha identificado en la convivencia entre familiares. Los datos emitidos por este tipo de muestra permitirán estudiar ese fenómeno; así también considerar su realidad y desempeño en la situación holística en la educación bilingüe de las comunidades indígenas de Saraguro. El planteo de la muestra de docentes reconoce y se proyecta con abstraer

datos para estudiar características del fenómeno de investigación como las pedagogías, los recursos y las proyecciones educativas de carácter bilingüe. También genera información respecto de elementos como la estructura, los servicios educativos, la planificación escolar y diversidad de opiniones en el enfoque de poder analizar las potencias y puntos desfavorables de las instituciones desde sus propias características y funcionamiento. Este tipo de muestra permite conocer las formaciones académicas, la actualización profesional en la rama, el desempeño en la escuela por área del conocimiento, también el entendimiento y la crítica sobre la lengua y demás valores pertenecientes a su propio sistema.

3.6 Consentimiento y Asentimiento

En cumplimiento con las normas éticas para hacer investigación se procedió con el consentimiento y asentimiento de recogida y publicación de información de los participantes. El proceso fue el establecido por la Universidad Autónoma de Barcelona. La Comissió d'Ètica en l'Experimentació Animal i Humana (CEEAH) emitió la aprobación con número: *Núm. CEEAH: 4923* y fecha *13-11-2019*.

3.7 Descripción de los instrumentos

Los instrumentos de recogida de datos se han diseñado de acuerdo con los objetivos, planteamiento del problema y de acuerdo con los tipos de muestra descritos. Los instrumentos responden a la variación de técnicas de investigación de enfoque mixto como cuestionarios, observaciones y dibujos.

3.7.1 Instrumentos de metodología cuantitativa

Los instrumentos de metodología cuantitativa son 5 Cuestionarios I, II, III, IV y V. Los cuestionarios se presentan al inicio con Datos Sociodemográficos con la intención de obtener una muestra más detallada y de allí analizar los resultados en datos como edad, procedencia, domicilio, especialidad, nivel académico, etc.

3.7.1.1 Cuestionarios I y II

El cuestionario I es para la muestra de *505 estudiantes* y el Cuestionario II para la muestra de *293 padres y madres de familia*. El de los estudiantes tiene diecisiete ítems. Dieciséis ítems cerrados en escala Likert y un ítem de carácter abierto. En el de los padres y madres de familia hay diecisiete ítems con escala Likert y uno de estructura abierta. Ambos instrumentos han sido validados en la investigación de Íñiguez (2018) y contiene al inicio las opciones para el llenado de Datos Sociodemográficos.

Los cuestionarios I y II están en la investigación porque en su diseño y utilización genuinos recogieron informaron muy importante para obtener datos sobre los porcentajes de uso de la lengua hablada y escrita que apuntaban a la merma, tanto como el desinterés por aprenderla y el descuido al usarla en la educación escolarizada bilingüe. Estos datos generados nos sirven como referencia para aplicarlos al contexto de la investigación ya que se acoplan muy bien a los objetivos cuantitativos de estudiar la lengua en sus principales manifestaciones en los ambientes de la familia, comunidad y escuela. Pues como se dijo en el planteamiento del problema los estudiantes no logran una educación coherente, porque no practican desde su lengua y conocimiento (Suritiak, 2018). Paguay (2017) identifica niveles importantes de desacuerdo de los padres y madres de familia frente a la educación que reciben sus hijos en la comunidad.

3.7.1.2 Cuestionario III

El cuestionario III está compuesto por trece ítems de estructura cerrada en escala de Likert; mide la lengua kichwa en sus variantes, oral, escrita, escuchada, y evaluación de aprendizaje en los procesos de enseñanza. Es el cuestionario para la muestra de docentes.

3.7.1.3 Cuestionario IV

El cuestionario IV tiene once ítems cerrados en escala de Likert y recoge datos relacionados a las políticas educativas para el sistema bilingüe; políticas como la financiación, administración y calidad educativa. Es el cuestionario para la muestra de docentes.

3.7.1.4 Cuestionario V

También el cuestionario V está presentado en escala de Likert, son trece ítems con diseño cerrado; su diseño está pensado para estudiar el perfil docente en criterios más específicos. Es el cuestionario para la muestra de docentes.

3.8 Validación de cuestionarios

Los cuestionarios III y IV están validados en la investigación de Íñiguez (2018). Aplicados a profesores del sistema de educación bilingüe de los indígenas kichwas de San Lucas. Recogían datos sobre la lengua kichwa en los procesos de enseñanza-aprendizaje y apreciaciones respecto de las decisiones político-administrativas que se habían aplicado en el sistema bilingüe de San Lucas. El cuestionario V es de la investigación de Carrillo (2012) con el que estudiaba el sistema de educación bilingüe de Chiapas-México, enfocándose en los perfiles del profesorado y en el uso de la lengua nativa en la escolarización. Los tres cuestionarios se acoplan a los objetivos cuantitativos planteados en la investigación. Esto porque López y García (2009), Benítez (2017), Íñiguez (2018), Pilatasig (2017), entre otros, coinciden en un evidente debilitamiento de la lengua kichwa en las escuelas bilingües y en las comunidades indígenas, generados por las influencias culturales externas y a la falta de iniciativa propia. Asimismo, Rodríguez (2015) añade el desconocimiento de los docentes de las claves andinas para enseñar y Bastidas (2015) explica que existe una importante demanda de docentes bilingües, en un sistema MOSIEB con falencias, pero con tendencia al fortalecimiento.

3.9 Instrumentos de metodología cualitativa

Los instrumentos de recogida de datos de carácter cualitativo son el dibujo con la técnica de *dibujar y escribir* (Tatlow y Guerin, 2010; Bryan, Bluebond-Langner, Kelly, Kumpunen, Oulton, Gibson, 2019; Martin, 2019; McWhirter, 2014) y el Diario de campo.

3.9.1 Dibujar y escribir

Los dibujos serán una actividad para la muestra de cien estudiantes de 5 a 7 años. Las instrucciones para realizar el dibujo están determinadas así:

- a) Sobre un papel tamaño A4, dibuje a la comunidad,

- b) En el dibujo de la comunidad debe incluirse a sí mismo y a su familia,
- c) Escriba el nombre de los elementos de su dibujo,
- d) Pinte el dibujo y,
- e) Escriba su nombre, edad y nivel educativo.

El instrumento se adecua a la población de estudiantes de cinco a siete años, dado el nivel de complejidad del Cuestionario I aplicado al primer grupo de estudiantes. Con esta actividad se observa la forma en que se conciben así mismos y en conjunto desde diferentes elementos como vestimenta, lengua, familia, etc. El análisis de estos elementos se enrumba en la idea del planteamiento de los objetivos de carácter cualitativo que tiene que ver con el estudio de la lengua indígena, las pedagogías en las escuelas y las comunidades indígenas como parte de la sociedad educativa. Colombres (2004) en el Capítulo sobre aculturización, cita un estudio en las comunidades indígenas del Paraguay, en el que se les pedía a los niños que dibujasen la forma en que se concebían y cómo concebían a la comunidad. Los resultados mostraban que los niños miraban a la familia desde una óptica diferente a la propia indígena; con diferente vestimenta, castellanizados y una visión en general con más elementos de occidente que los valores y saberes locales.

Para el análisis de los dibujos, la metodología utilizada es de un diseño emergente (Kross y Gius, 2019) que subraya la importancia de la teoría que surge de los datos en lugar de un sistema de categorías predeterminadas, y se basa en *"una codificación abierta a partir de la cual las categorías emergen y luego se interconectan para producir una teoría"* (Hernández, Fernández y Batista, 2014: 245). La validez y la fiabilidad se proporcionaron mediante el uso de dos expertos que revisaron los 225 dibujos por separado para clasificar los elementos que se dibujan, luego de dos ciclos de categorización. Durante el primer ciclo, los dos expertos idearon 40 categorías diferentes, que luego fueron analizadas y refinadas hasta alcanzar el número final de 12 categorías. En la tabla (2) se muestra el proceso de análisis de 40 categorías en el primer ciclo de análisis.

Tabla 2: análisis de dibujos del primer ciclo

Tema	Categoría	Código
Paisaje natural	árboles; flores; montañas; laguna; río; sol; nubes; flores; piedras; arco iris; hierbas; lluvia.	pequeños; medianos; grandes; coloridos; opacos; juntos; dispersos
Animales	gallinas; patos; perros; gatos; vacas; ovejas; cabras; pájaros; peces; caballos; mariposas;	pequeños; medianos; grandes; coloridos; opacos; juntos; dispersos
Construcciones	casas; escuelas; caminos; carreteras; iglesias; automóviles; canchas; corrales; comunidades; puentes.	grandes; pequeños; medianos; cerca; distanciados; completos; incompletos
Miembros familiares	padre; madre; abuelo; abuela; hermana; hermano; ellos mismo; amigos.	grandes, pequeños; medianos; jóvenes; niños; viejos; sentados; jugando; durmiendo; juntos; dispersos

3.9.2 El Diario de Campo

Finalmente, la técnica de observar se afianza en el instrumento de Diario de Campo que viene recogiendo información, podríamos decir, no prevista en la planificación y estructuración de los instrumentos cuantitativos y cualitativos. Su estructura se basa en recoger datos observados en el comportamiento de los tipos de muestra durante la aplicación de instrumentos. Datos como opiniones, actitudes, nivel de colaboración, quejas, propuestas, solicitudes, en fin. El análisis de la información recogida en el Diario de Campo se relaciona con las competencias de los objetivos; también pretende fortalecer algún desfase de los demás instrumentos. A continuación, en la tabla (3), se muestra el resumen de la población, muestras e instrumentos de recogida de datos.

Tabla 3: instrumentos de recogida de datos

Resumen de instrumentos de recogida de datos			
Población	Muestra	Técnicas	Instrumentos
Docentes	100	Encuesta	Cuestionarios III, IV y V
Estudiantes (8/17 años)	505	Encuesta	Cuestionario I
Padres y madres de Familia	193	Encuesta	Cuestionario II
Estudiantes (5/7 años)	225	Dibujar	Dibujos
Todos los participantes	1.023	Observación	Diario de Campo

3.10 Cronograma de recogida de datos

La tabla (4) muestra la organización con la que se aplicó los instrumentos por muestra. Se considera el tiempo de entrega y la recogida de cuestionarios y dibujos. No se especifica el cronograma por institución educativa sino de forma general:

Tabla 4: cronograma de recogida de datos

Aplicación de instrumentos								
Cuestionarios	julio 2018				septiembre 2018			
cuestionarios III, IV y V para docentes	X							
		X						
							X	
								X
cuestionario I para estudiantes	septiembre 2018				octubre 2018			
	X							
		X						
			X					
cuestionario II para padres y madres de familia	septiembre 2018				noviembre 2018			
	X							
		X						
			X					
Dibujar y escribir	septiembre 2018				noviembre 2018			
	X							
		X						
			X					
Diario de campo	julio 2018				enero 2019			
					X			
						X		
							X	
			X				X	

3.11 Organización de ítems por bloques de análisis

La organización de los ítems para el análisis está determinada por la identificación de variables contenidas en los cuestionarios I, II, III, IV y V. Dicha organización estructura también la forma de triangulación que se fija para buscar la relación entre los diferentes datos provenientes de la diversidad de muestras que se presentan en la Tabla 5:

Tabla 5: bloques temáticos y tipo de participantes

#	bloque de análisis de estudiantes, Cuestionario I	Ítems
1	Datos Sociodemográficos	a/h
2	Tipología de Centro Educativo	i
3	Vinculación con la Colectividad	k/m
4	Importancia de la lengua kichwa	1
5	Lengua hablada	2-3-4
6	Lengua escrita	6, 7, 11 y 12
7	Lengua de recreación y proyectos	5 y 16
8	Lengua de evaluación	8, 9 y 10
9	Lectura y escucha	13 y 14
10	Actualidad, limitantes y perspectivas del kichwa	15 17
#	bloque de análisis de padres y madres de familia, Cuestionario II	Ítems
1	Datos Sociodemográficos	a/h
2	Tipología de Centro Educativo	i
3	Vinculación con la Colectividad	k/m
4	Importancia de la lengua kichwa	1, 16 y 17
5	Lengua hablada	2, 3, 9 y 13
6	Lengua escrita	4
7	Lengua de recreación y proyectos	10 y 15
8	Lengua de evaluación	8, 12
9	Lectura y escucha	5, 6 y 7
10	Actualidad, limitantes y perspectivas del kichwa	11 - 18
#	bloque de análisis de docentes, Cuestionarios III, IV y V	Ítems
1	Datos Sociodemográficos	a/o
2	Tipología de Centro Educativo	ñ
3	Vinculación con la Colectividad	l-m
4	Lengua hablada	2, 4, 5
5	Lengua escrita	6, 7, 11 y 12
6	Lengua de evaluación	8, 9 y 10
7	Actualidad y perspectiva de la lengua kichwa	13 y 27
8	Promoción de la lengua	15
9	Importancia	3
10	Calidad educativa	14/24
11	Perfil docente	25/32
12	Perspectiva sobre la ECIB	33/37

3.12 Procedimiento de acceso al campo

Para el acceso al campo se siguieron procedimientos establecidos en las normativas de la administración educativa en Ecuador. El procedimiento inicial consistió en la solicitud de permiso a la Zonal de Educación número 7 de Loja, departamento de educación intercultural bilingüe, con el objetivo de obtener datos sobre las instituciones educativas bilingües de Saraguro. Aprobada la solicitud se pudo establecer la cantidad de centros educativos, ubicación, denominación, cantidad de docentes y estudiantes. Información que hubo de actualizar mediante el trabajo de campo. Con una perspectiva definida acerca del contexto de la población, se procedió a tramitar el permiso en el Distrito de Educación 11DO8 que le corresponde la administración educativa del cantón Saraguro. El permiso fue concedido previa la exposición oral del proyecto de la investigación a los directivos pertinentes. La solicitud de permiso fue tramitada a mediados de julio de 2018 y tardaron cerca de un mes para aprobarla. El permiso tenía condiciones como la de coordinar el trabajo de campo con los directores de la muestra de centros educativos, cuyo permiso no los obligaba a colaborar. Así hubo un tercer acercamiento a los directivos, esta vez de cada escuela. Los directores y directoras recibieron una propuesta que incluía cronograma, importancia de la investigación y especificidades de participación de las escuelas. La mayoría decidió no responder de forma inmediata sino después de consultar en el Consejo Académico.

La decisión que tomaron influyó en la determinación de los tipos de muestra ya que dependía de la postura que tomaran. Los directores que resolvieron no involucrarse en la investigación, justificaban su decisión por el hecho de que tenían recelo de que pudiese relacionarse el proyecto con alguna intervención del Estado, cuya relación ha sido conflictiva a lo largo de las luchas indígenas por la igualdad y el reconocimiento de derechos colectivos e individuales; también por experiencias pasadas con investigadores extranjeros a los que consideraron *faltos de ética* en el manejo de la información que obtenían y en las intenciones al investigar, que no quedaban del todo claras. Hubo casos también en los que pidieron una nueva conversación para establecer aspectos que no quedaban claros para determinar su participación. Tal es el caso del *Centro Inti Raymi* que solicitó varias veces información que consideraban elemental para incorporarse al proyecto. Les interesaba, sobre todo, las intenciones que se pretendía con los datos obtenidos. Si hubiere alguna relación con proyectos políticos o si representaba a determinada institución, declinarían. Al fin decidieron participar. Una institución se negaba y se intentaba por otro lado.

Una vez definido los participantes, se coordinó con los directivos la recogida de datos. Para tal actividad había que considerar la jornada y el horario de clase, la organización anual de las instituciones y la postura de los padres y madres de familia. La mayoría de los datos fueron

recogidos en coordinación con los directivos que me permitían el acceso, en horario matutino y con previa explicación a los tipos de muestra. Por ejemplo, para la aplicación del cuestionario de los estudiantes, por cada institución educativa se hacía una explicación por cada grupo de más o menos 20 estudiantes. Debido al tiempo que se debía invertir para el llenado, se llevaban a casa el instrumento y lo devolvían luego del plazo pactado. Lo mismo con los padres y madres de familia; aunque hubo muchos casos en los que no asistían a la convocatoria y los estudiantes se hacían cargo de llevar el cuestionario, explicarles y devolverlo a la escuela una vez resuelto. El acceso con los docentes fue más sencillo; se los encontraba a todos en un lugar determinado de cada institución y se tenían una actitud positiva con el proyecto, pues habían sido parte de la decisión institucional.

CAPÍTULO IV

4.1 Introducción

En el capítulo de resultados están expuestos los análisis cuantitativo y cualitativo de los participantes ordenados de acuerdo con: estudiantes, padres y madres de familia y docentes. El análisis cuantitativo se muestra primero. Los resultados de las y los estudiantes incluye *Análisis descriptivo de datos sociodemográficos* y *Análisis cuantitativo inferencial*. El inferencial es para correlacionar variables y buscar significatividad estadística. Luego están los resultados de los padres y madres de familia organizados en *Análisis descriptivo de datos sociodemográficos* y *Análisis cuantitativo inferencial*. A continuación, el capítulo contiene los resultados de las y los docentes en *Análisis descriptivo sociodemográficos* y *Análisis cuantitativo inferencial*, en esta parte el análisis se divide entre el Cuestionario I y Cuestionario II. Luego de los docentes está el *Análisis cuantitativo inferencial de cruce de participantes: estudiantes, padres y madres de familia y docentes*, esto para buscar correlaciones significativas entre todos los participantes. Cada análisis incluye tablas y gráficos descriptivos e inferenciales que muestran los valores significativos estadísticamente.

Más adelante se muestra los resultados del análisis cualitativo. Comienza con la categorización de dibujos y sigue con la interpretación de los resultados. Inmediatamente el análisis de padres y madres de familia; análisis de las y los estudiantes y el análisis de las y los docentes. Aquí también se muestran tablas en las que se expone las categorías definidas para desarrollar el estudio.

El análisis comienza con la tabla 6 en la que se muestra las dimensiones y los indicadores cuantitativos producidos por el Cuestionarios I para estudiantes, Cuestionario II para padres y madres de familia y de los Cuestionarios III, IV y V para docentes. Los indicadores son estudiados durante todo el análisis cuantitativo.

Tabla 6 Dimensiones e indicadores cuantitativos				
#	Dimensión	Indicadores cuantitativos	Fuente	Participantes
1	La educación comunitaria intercultural bilingüe (ICIB) kichwa en las escuelas estudiadas	las funciones y responsabilidades de los participantes condiciones actuales de la educación en el medio indígena el sistema educativo atiende las necesidades opinión condiciones actuales educación en medio indígena satisfacción con el sistema educativo bilingüe	Cuestionario II Cuestionario III Cuestionario IV Cuestionario V	Padres y madres de familia Docentes
2	Saberes ancestrales y la educación intercultural bilingüe	importancia de la lengua kichwa la finalización de los estudios de bachillerato bilingüe lengua de comunicación cuando juegan los estudiantes no dominan la lengua kichwa. no dominio total de la lengua kichwa no se utiliza en la comunidad	Cuestionario I Cuestionario II Cuestionario III Cuestionario IV Cuestionario V	Estudiantes Padres y madres de familia Docentes
3	Percepción de la Cosmovisión kichwa	el kichwa no se usa para enseñar en las escuelas lengua de comunicación con los hijos e hijas solo porque me obligan a utilizar el kichwa falta de motivación en su uso	Cuestionario I Cuestionario II Cuestionario III Cuestionario IV Cuestionario V	Estudiantes Padres y madres de familia Docentes
4	Cultura indígena y educación bilingüe	promoción aspectos de la cultura indígena el currículo tiene en cuenta la cultura indígena cultura indígena en proyectos escolares lengua de comunicación interna en la institución enseñanza de aspectos sobre la cultura indígena	Cuestionario I Cuestionario II Cuestionario III Cuestionario IV Cuestionario V	Estudiantes Padres y madres de familia Docentes
5	Políticas educativas para la educación bilingüe	asignación de fondos estatales los estudios ayudan a su desempeño déficit de talento humano mejora de infraestructura y equipamiento ausencia de políticas que promuevan la lengua	Cuestionario I Cuestionario II Cuestionario III Cuestionario IV Cuestionario V	Estudiantes Padres y madres de familia Docentes
6	Contacto cultural en la educación bilingüe kichwa	contacto intercultural entre los estudiantes ausencia de motivación idiomas de programas televisivos y de los diversos medios de comunicación la escuela organiza talleres para fomentar la cultura no dominio por parte de los estudiantes y no se usa en la comunidad	Cuestionario I Cuestionario II Cuestionario III Cuestionario IV Cuestionario V	Estudiantes Padres y madres de familia Docentes
7	La lengua nativa kichwa en la educación bilingüe	lengua de comunicación con hijo e hijas lengua hablada, escrita, de lectura y de evaluación escolar lengua de los textos escolares cruce de participantes	Cuestionario I Cuestionario II Cuestionario III Cuestionario IV Cuestionario V	Estudiantes Padres y madres de familia Docentes

4.2 Resultados de las y los estudiantes

4.2.1 Análisis descriptivo. Resultados sociodemográficos de las y los estudiantes

El análisis del Cuestionario I destinado a recoger datos de 505 estudiantes ha permitido obtener resultados sociodemográficos (Tabla 7), destacando así 11 variables. Del análisis descriptivo se han obtenido tablas resumen para cada una de las variables siguiendo el procedimiento detallado a continuación: 1. Variables cualitativas: se han obtenido tablas de frecuencias con las frecuencias absolutas (N) y relativas; y 2. variables cuantitativas: se han obtenido tablas resumen con los estadísticos N, media, desviación estándar y valores mínimo y máximo. **1) Nacimiento:** 87% han nacido dentro de la comunidad indígena de Saraguro; en cambio el 10.9% contestan haber nacido fuera de la comunidad indígena; y en el extranjero solamente el 1.6%. Este último dato no está aislado, sino que forma parte del fenómeno migratorio ecuatoriano de las últimas dos décadas y que también tuvo repercusiones a nivel de comunidades indígenas. Como se ve la mayoría han nacido dentro de la comunidad donde se organiza y ejecuta la educación comunitaria intercultural bilingüe. **2) Identidad indígena:** El 90.1% sí pertenecen a dicha cultura lo que representa 455 de 505 estudiantes; el resto de la muestra responde no identificarse como kichwas saraguro. Estos datos tienen una consecuencia que se origina a partir del lugar de nacimiento, donde la gran mayoría habían nacido dentro de la comunidad, lo que ha generado también sentirse y reconocerse, culturalmente, como indígenas. **3) Género:** El 55.8% son mujeres con una frecuencia de 282, en cambio la muestra de varones es de 223. Como se ve la diferencia de género no es tan amplia; tampoco fue una muestra premeditada sino espontánea porque se decidió a partir de estudiantes en general y años escolares. **4) Edad:** Estudiantes de 12 a 14 años representan la mayoría de la muestra con el 56.8% lo que da una frecuencia de 287; en orden de cantidad siguen las y los estudiantes de 15 a 17 años con 168; por último, con un porcentaje de 9.9% y con una cantidad de 50, están los estudiantes de 8 a 11 años. **5) Nivel educativo:** 340 estudiantes están en Educación General Básica con un porcentaje de 67.3% es, el nivel con más participantes; de nivel Bachillerato tenemos 165 participantes que representan el 32.7% con respecto a los niveles escolares de la muestra de estudiantes. **6) Curso escolar:** 8vo., 9no. y 10mo.; 1ro., 2do. y 3ro.; 5to., 6to., y 7mo. organizados en orden de porcentajes. Los primeros representan la frecuencia más alta con 224 estudiantes con el 44.6%; luego están 168 estudiantes con el 33.3%; y por último, 112 participantes con el 22.2%.

7) Transportarse más de una hora para llegar a la escuela: El 89.7% de los 505 estudiantes no tienen que viajar más de una hora para llegar a la escuela; solamente 52 participantes tienen

que viajar más de una hora para llegar para recibir clase y está representado por el 10.3%. En comparación con los que no tienen que viajar dicho tiempo, no es una muestra importante estadísticamente; sin embargo, queda la constancia que todavía la educación no llega a atender los sectores rurales de las poblaciones indígenas. **8) Escuelas y colegios interculturales bilingües:** en Mushuk Rimak hay 129 participantes con el porcentaje de 25.5%; 107 estudiantes en ABC con el 21.2%; en la escuela Tupak Yupanqui 87 participantes lo que da 17.2%; en Inka Samana la muestra es de 66 con el 13.1%; de Inti Raymi participan 59 estudiantes con el porcentaje de 11.7; y, la escuela San Francisco aporta con 56 estudiantes. **9) Seguir estudiando en escuela bilingüe:** Los que pretenden continuar estudiando en una escuela bilingüe son 324 que representa el 64.2%; el 30.9% de los participantes contesta que tal vez; y 25 responden que no seguirán estudiando en una escuela bilingüe y esta negativa significa en porcentajes el 5.0%. Este ítem también fue contestado por estudiantes de 17 años que cursan el último año de bachillerato bilingüe, los que hubieron contestado no seguir en el sistema. **10) participación de la comunidad en la escuela:** 217 estudiantes respondieron que su comunidad siempre participa con la escuela en la organización y participación de actividades relacionadas al aprendizaje y a la cultura de la comunidad kichwa lo que representa el 43.0%; que la comunidad participa casi siempre lo respondieron 95 participantes y equivale al 18.8%; alguna vez lo dijeron 89 estudiantes lo que llega al 17.6%; luego 88 estudiantes expresan que la comunidad participa ocasionalmente; y 16 estudiantes responden que la comunidad nunca participa en la escuela (3.2%). En general, para los estudiantes, la comunidad se vincula con la escuela de forma considerable, y es comprensible desde la concepción del tipo de educación que se desarrolla y que tiene como denominación de ser comunitaria e implica el aporte de la comunidad indígena en la organización y desempeño de la escuela bilingüe. **11) Motivación de los padres:** Los resultados son que 389 estudiantes responden que *siempre* sus padres y madres motivan el sistema, esto representa el 77.0% de la muestra; 52 participantes expresan que *casi siempre* lo que 10.3%; que los *motivan ocasionalmente* representa el 7.3% con una frecuencia de 37 estudiantes; luego están 22 que aseguran que los motivan ocasionalmente; y 5 estudiantes responden que sus padres y madres de familia *nunca* los motivan.

Tabla 7: *datos sociodemográficos de estudiantes*

#	Variables Sociodemográficas	Tipo de Escala (dicotómica, Likert, etc.)	Frecuencia	Porcentaje	Media	Mediana	Moda	SD	Mínimo	Máximo
1	Nacimiento	en la comunidad indígena	442	87.5	1.14	1.00	1	.391	1	3
		fuera de la comunidad indígena	55	10.9						
		extranjero	8	1.						
2	Comunidad indígena	Sí	455	90.1	1.10	1.00	1	.299	1	2
		No	50	9.9						
3	Género	Mujeres	282	55.8	1.44	1.00	1	.497	1	2
		Varones	223	44.2						
4	Edad	8-11	50	9.9	13.52	13.00	10.00	2.52	8.00	20.00
		12-14	287	56.8						
		15-17	168	33.3						
5	Nivel educativo	Educación General Básica (Media y Superior)	340	67.3	1.33	1.00	1	.469	1	1.33
		Bachillerato	165	32.7						
6	Curso	5to, 6to, 7mo (Básica Media)	112	22.2	2.11	2.00	2	.737	1	3
		8vo, 9no, 10mo (Básica Superior)	225	44.6						
		1ro, 2do, 3ro (Bachillerato)	168	33.3						
7	Transportarse más de una hora	Sí	52	10.3	1.90	2.00	2	.304	1	2
		No	453	89.7						
8	Escuela indígena	UECIB INKA SAMANA (Ilincho)	66	13.1	3.39	3.00	3	1.650	1	6
		UECIB ABC (Membrillo)	107	21.2						
		UECIB MUSHUK RIMAK (San Lucas)	129	25.5						
		CECIB SAN FRANCISCO (Gera)	56	11.1						
		CECIB INTI RAYMI (Las Lagunas)	59	11.7						
		UECIB TUPAK YUPANKI (Kisquinchir)	87	17.2						
9	Seguir estudiando en escuela bilingüe	Sí	324	64.2	1.67	1.00	1	.917	1	3
		No	25	5.0						
		Tal vez	156	30.9						
10	La comunidad participa en la escuela	Nunca	16	3.2	3.81	4.00	5	1.249	1	5
		Alguna vez	89	17.6						
		Ocasionalmente	88	17.4						
		Casi siempre	95	18.8						
		Siempre	217	43.0						
11	Motivación de padres	Nunca	5	1.0	4.58	5.00	5	.879	1	5
		Alguna vez	22	4.4						
		Ocasionalmente	37	7.3						
		Casi siempre	52	10.3						
		Siempre	389	77.0						
Total			N=505	%100						

4.2.2 Análisis cuantitativo inferencial de los estudiantes

En este apartado se muestra el resultado de variables buscando significatividad estadística ($p < 0.05$) aplicando un análisis bivariado entre los factores del cuestionario y las variables sociodemográficas. El análisis estadístico ha sido realizado con el software: SAS v9.4, SAS Institute Inc., Cary, NC, USA. Las decisiones estadísticas se han realizado tomando como nivel de significación.

En el análisis bivariado se han realizado pruebas bivariantes entre cada uno de los ítems del cuestionario y las variables explicativas siguiendo el procedimiento detallado a continuación: 1. *variables cualitativas*: se ha utilizado la prueba de homogeneidad de distribuciones discretas adecuada (Test Chi-Cuadrado, Exacto de Fisher o Razón de Verosimilitud) en función del cumplimiento de los criterios de aplicación; y 2. *variables cuantitativas*: en primer lugar se han analizado las condiciones de aplicación de los diferentes tests (pruebas de normalidad de Test de Shapiro-Wilk y pruebas de Homogeneidad de varianzas de Levene). Se ha aplicado el modelo lineal o no paramétrico que sea adecuado en función del cumplimiento de los criterios de aplicación (Análisis de la Varianza, Test de Mann-Whitney-Wilcoxon o Test de Kruskal-Wallis). Se muestran en la tabla 8, 20 variables sociodemográficas donde se obtienen diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$).

Tabla 8: análisis exploratorio de los factores asociados a la lengua kichwa, en estudiantes

#	Ítems	Test	Comunidad indígena	Género	Edad	Nivel educativo	Transportarse más de una hora	Escuela indígena	la comunidad en la escuela	Motivación de padres
1	Importancia de la lengua kichwa	Chi-Square	<0.001						0.001	<0.001
2	Lengua de comunicación fuera de la escuela o colegio	Chi-Square	<0.001			<0.017	<0.006	<0.001	<0.001	<0.008
3	En qué ambientes habla en lengua kichwa	Chi-Square/ Likelihood Ratio			<0.002		0.042	0.033	0.001	0.036
4	Lengua de comunicación en clase	Chi-Square/ Kruskal-Wallis	0.014		0.013	0.038	0.041			
5	Lengua de comunicación cuando juega	Kruskal-Wallis/ Chi-Square			0.023				<0.001	
6	Asignaturas tareas en kichwa	Kruskal-Wallis/ Chi-Square			<0.001				<0.001	
7	Ambientes escribe en kichwa	Likelihood Ratio						0.027		<0.001
8	Asignaturas evalúan en kichwa	Kruskal-Wallis/ Chi-Square			<0.001	<0.001		0.009	<0.001	
9	Asignaturas prefiere ser evaluado en kichwa	Chi-Square/ Likelihood Ratio	<0.001				0.042			<0.001
10	Asignaturas prefiere ser evaluada oralmente en kichwa	Chi-Square/ Likelihood Ratio						0.007	<0.001	0.008
11	Textos escolares redactados en kichwa	Kruskal-Wallis/ Chi-Square			0.014	0.015			0.037	
12	Prefiere textos escolares redactados en kichwa	Chi-Square/ Likelihood Ratio						0.003	0.042	0.007
13	Practica lectura en kichwa	Chi-Square	0.001							0.004
14	Idioma de programas televisivos	Kruskal-Wallis/ Chi-Square			0.004	0.032				
15	Motivo: solo porque me obligan	Chi-Square/ Likelihood Ratio	0.001				<0.001		0.016	0.005
15.1	Motivo: falta de motivación	Chi-Square/Mann-Whitney	0.045		0.003	0.028			0.014	
15.2	Motivo: no la hablo con los amigos	Chi-Square						0.050	<0.001	
15.3	Motivo: poco uso en la escuela	Chi-Square		0.037						0.018
15.4	Motivo: no la hablo en casa	Chi-Square		0.023			0.032			0.030
16	Cultura indígena en proyectos escolares	Chi-Square/ Kruskal-Wallis	0.026	0.027	0.021				<0.001	<0.001

Con 20 variables: **1. Importancia de la lengua kichwa:** Tres variables: 1. *pertenecer a una comunidad indígena* ($p<0.001$). Le dan más importancia los alumnos que pertenecen a una comunidad. 2. *La participación de la comunidad en actividades de la escuela* ($p=0.001$), dándole más importancia cuando la comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela. 3. *la motivación y apoyo de los padres y madres de familia* ($p<0.001$). Le dan más importancia cuando los padres y madres siempre motivan y apoyan la educación bilingüe. **2) Lengua de comunicación fuera de la escuela o colegio:** Seis variables: 1. *pertenecer a una comunidad indígena* ($p=0.001$), 2. *el nivel educativo* ($p=0.017$), 3. *la hora de transporte* ($p=0.006$), 4. *el centro educativo bilingüe* ($p<0.001$), 5. *con la participación de la comunidad* ($p<0.001$) y 6. *la motivación y apoyo de los padres y madres* ($p=0.008$). **3) En qué ambientes habla en lengua kichwa:** Cinco variables: 1. *edad* ($p=0.002$), 2. *la hora de transporte* ($p=0.042$); 3. *el centro educativo bilingüe* ($p=0.033$); 4. *la participación de la comunidad* ($p<0.001$) y 5. *el ambiente y la motivación y apoyo de los padres y madres* ($p=0.036$). **4) Lengua de comunicación en clase:** Cuatro variables sociodemográficas. 1. con *pertenecer a una comunidad indígena* ($p=0.014$); 2. con *la edad* ($p=0.013$); 3. *Nivel educativo* ($p=0.038$); y 4. *más de una hora de transporte* ($p=0.041$). El gráfico expone la relación de la lengua en clase con la variable *edad*.

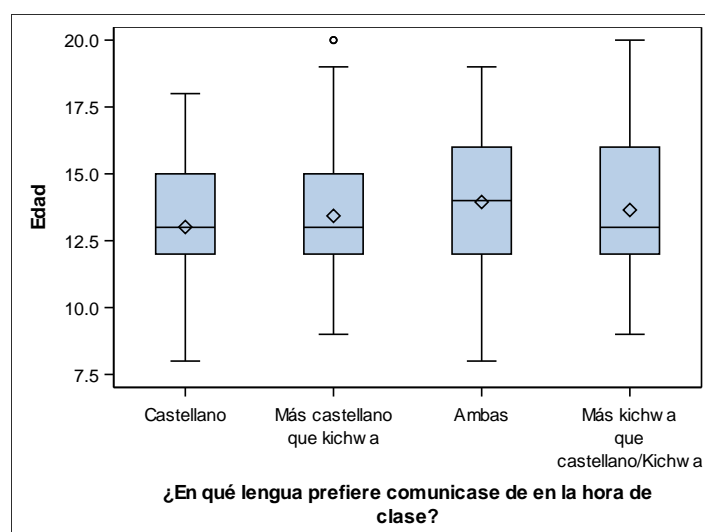


Gráfico 1. Relación estadísticamente significativa entre *lengua de comunicación en clase* con *edad* en la muestra de estudiantes.

5) Lengua comunicación cuando juega: Dos variables: 1. *edad* ($p=0.023$) y 2. *participación de la comunidad* ($p<0.001$). **6) Asignaturas tareas en kichwa:** Tres variables: 1. *edad* ($p<0.001$); 2. con *el nivel educativo* ($p=0.002$) y 3. *participación de la comunidad* en la organización de la escuela ($p=0.002$). **7) Ambientes escribe en kichwa:** Dos variables: 1. *el centro educativo bilingüe* ($p=0.027$) y 2. *la motivación y apoyo de los padres y madres* ($p<0.001$). **8) Asignaturas evalúan en kichwa:** Cuatro variables: 1. *edad* ($p<0.001$), 2. *nivel educativo* ($p<0.001$), 3. *centro educativo bilingüe* ($p=0.009$) y 4.

participación de la comunidad en el desenvolvimiento de la escuela ($p<0.001$). 9) **Asignaturas prefiere ser evaluado en kichwa:** Tres variables: 1. *pertenecer a una comunidad indígena* ($p=0.025$), 2. *transportarse más de una hora* ($p=0.042$) y 3. *motivación y apoyo de los padres y madres* ($p<0.001$). 10) **Asignaturas prefiere ser evaluada oralmente en kichwa:** Tres variables: 1. *centro educativo bilingüe* ($p=0.007$), 2. *participación de la comunidad* ($p<0.001$) y 3. *motivación y apoyo de los padres y madres* ($p=0.008$). 11) **Textos escolares redactados en kichwa:** Tres variables: 1. *edad* ($p=0.014$), 2. *nivel educativo* ($p=0.015$) y 3. *participación de la comunidad* ($p=0.037$). 12) **Prefiere textos escolares redactados en kichwa:** Tres variables sociodemográficas: 1. *centro educativo bilingüe* ($p=0.003$), 2. *participación de la comunidad* ($p=0.042$) y 3. *motivación y apoyo de los padres y madres* ($p=0.007$). 13) **Practica lectura en kichwa:** Dos variables: 1. *pertenecer a una comunidad indígena* (Chi-Square $p=0.001$) y 2. *apoyo y motivación de los padres y madres* ($p=0.004$). 14) **Idioma de programas televisivos:** Dos variables: 1. *edad* ($p=0.004$) y 2. *nivel educativo* ($p=0.032$). 15) **Motivo: solo porque me obligan:** Cuatro variables sociodemográficas: 1. *pertenecer a una comunidad indígena* ($p=0.001$), 2. *transportarse más de una hora* ($p<0.001$), 3. *Participación de la comunidad* ($p=0.016$) y 4. *motivación y apoyo de los padres y madres* ($p=0.005$). 16) **Motivo: falta de motivación:** Cuatro variables: 1. *pertenecer a una comunidad indígena* ($p=0.045$), 2. *edad* (Mann-Whitney $p=0.003$), 3. *nivel educativo* ($p=0.028$) y 4. *apoyo y motivación de los padres y madres* ($p=0.014$). 17) **Motivo: no la hablo con los amigos:** Dos variables: 1. *centro educativo bilingüe* ($p=0.050$) y 2. *participación de la comunidad* ($p<0.001$). 18) **Motivo: poco uso en la escuela:** Dos variables: 1. *género* ($p=0.037$) y 2. *motivación y apoyo de los padres y madres* ($p=0.018$). 19) **Motivo: no la hablo en casa:** Tres variables: 1. *género* ($p=0.023$), 2. *transportarse más de una hora* ($p=0.032$) y 3. *motivación y apoyo de los padres y madres* ($p=0.030$). 20) **Cultura indígena en proyectos escolares** Finalmente, cinco variables muestran significatividad estadística: 1. *pertenecer a una comunidad indígena* ($p=0.026$), 2. *género* ($p=0.027$), 3. *edad* ($p=0.021$), 4. *participación de la comunidad* ($p<0.001$) y 5. *motivación y apoyo de los padres y madres* ($p<0.001$).

4.3 Resultados de padres y madres de familia

4.3.1 Análisis descriptivo. Resultados sociodemográficos de padres y madres de familia

El análisis del Cuestionario II destinado a recoger datos de los 293 padres y madres de familia, ha permitido obtener resultados sociodemográficos (Tabla 9) destacando 11 *variables*: **1) Nacimiento:** De los 293 padres y madres de familia que participan en la investigación 280 han nacido *dentro de la comunidad* indígena lo que suma el 95.6%. Como minoría están 13 padres y madres de familia que han nacido *fuera de la comunidad* indígena que representa el 4.4%. **2) Comunidad indígena:** La mayoría de los padres y madres de familia responden que *pertenecen* culturalmente a una comunidad indígena, 269 participantes que representan el 91.8% sí se identifican a una comunidad; y 34 apuntan *no identificarse* como tal lo que da el 8.2%. **3) Género:** La mayoría son *mujeres*: 211 con porcentaje de 72.0%. De *varones* que participan son 82 que representan el 28.0%. **4) Edad:** Entre 29 a 39 años hay una frecuencia de 121 que representan el 41.3%; 98 padres y madres de familia entre 40 y 49 años con el porcentaje de 33.4%; entre 50 a 59 participan 43 estudiantes con 14.7%; de 18 a 28 años hay 22 padres y madres de familia con 7.5%; y de 60 años en adelante se ha obtenido una frecuencia de 9 con 3.1%. **5) Nivel de estudios:** La frecuencia más alta de madres y padres de familia por nivel de estudios es de 142 con estudios de *primaria*, esto representa el 48.5%; en cambio 75 participantes tienen el nivel de *Bachillerato* con el 25.6%; de *tercer nivel* resultaron 47 padres y madres de familia que aportan con el 16.0%; sin estudios escolares hay 20 que representa el 6.8%; finalmente hay una frecuencia de 9 padres y madres de familia con *cuarto nivel* que llega al 3.1%.

6) Número de hijos en la educación comunitaria intercultural bilingüe: Entre 1 a 2 hijos tienen 153 padres y madres de familia con el 52.2%; luego 98 padres y madres de familia tienen entre 3 y 4 hijos que da 33.4%; y, entre 5 y 6 hijos los tienen 42 madres y padres de familia con el 14.3%. **7) Hijos fuera de escuelas comunitarias interculturales bilingües:** 212 padres y madres de familia *no tienen* hijos fuera de la educación comunitaria bilingüe, esto representa 72.4%; en cambio 81 padres y madres de familia *sí tienen* hijos estudiando fuera del sistema que representa 27.6%. **8) Escuelas donde estudian sus hijos:** A la escuela *Mushuk Rimak* 101 padres y madres de familia envían a sus hijos, esto representa el 34.5%; la segunda escuela donde más envían es *Inka Samana* con 66 padres y madres de familia y el 22.5%; al *ABC* 52 padres y madres con el 17.7%; a la escuela *Inti Raymi* 29 padres y madres de familia que representa el 9.9%; a *Tupak Yupanki* 26 padres y madres de familia que da 8.9%; y a la escuela *San Francisco* 19 padres y madres de familia con el 6.5%. **9) Transportarse más de una hora:** En este apartado 225 madres y padres de familia

no tienen que enviar a sus hijos a una escuela que requiera transportarse más de una hora, esto es el 87.0%; pero, 38 padres y madres de familia representando el 13.0% *sí* deben hacerlo. **10) La comunidad participa en la escuela:** El 38.9% que son 114 padres y madres de familia responden que la comunidad *siempre* participa con la escuela; el 20.8% que da 61 padres y madres de familia sostienen que *casi siempre*; 55 de los participantes que representa el 18.8% participa *alguna vez*; luego 54 que representa 18.4% lo hacen *ocasionalmente*; por último, 9 padres y madres de familia *nunca* participan con la escuela, con el mínimo de porcentaje de 3.1%. **11) Motivación y apoyo a los hijos para estudiar en la comunidad:** El 64.5% son 189 madres y padres de familia responden que *siempre* apoyan y motivan a sus hijos; el 16.4% que da 48 madres y padres expresan que *casi siempre*; 33 de los participantes que representa el 11.3% apoyan y motivan *alguna vez*; luego 22 que representa 7.5% lo hacen *ocasionalmente*; por último, solo 1 padre de familia *nunca* lo hace, con el mínimo de porcentaje de 0.3%.

Tabla 9: datos sociodemográficos de padres y madres de familia

#	Variables Sociodemográficas	Tipo de Escala (dicotómica, Likert, etc.)	Frecuencia	Porcentaje	Media	Mediana	Moda	SD	Mínimo	Máximo																																																																																																																																																																																																																												
1	Nacimiento	en la comunidad indígena	280	95.6	1.04	1.00	1	.206	1	2																																																																																																																																																																																																																												
		fuera de la comunidad indígena	13	4.4							2	Comunidad indígena	Sí	269	91.8	1.08	1.00	1	.275	1	2	No	34	8.2	3	Género	Mujeres	211	72.0	1.28	1.00	1	.450	1	2	Varones	82	28.0	4	Edad	18/28	22	7.5	2.65	3.00	2	.927	1	5	29/39	121	41.3	40/49	98	33.4	50/59	43	14.7	60/	9	3.1	5	Nivel de estudios	Sin estudios escolares	20	6.8	2.60	2.00	2	.940	1	5	Primaria	142	48.5	Bachillerato	75	25.6	Tercer nivel	47	16.0	Cuarto nivel	9	3.1	6	Número de hijos	1-2	153	52.2	1.62	1.00	1	.724	1	3	3-4	98	33.4	5-6	42	14.3	7	Hijos fuera de escuelas bilingües	Sí	81	27.6	1.72	2.00	2	.448	1	2	No	212	72.4	8	Escuela donde asisten sus hijos	UECIB INKA SAMANA (Ilincho)	66	22.5	2.90	3.00	3	1.528	1	6	UECIB ABC (Membrillo)	52	17.7	UECIB MUSHUK RIMAK (San Lucas)	101	34.5	CECIB SAN FRANCISCO (Gera)	19	6.5	CECIB INTI RAYMI (Las Lagunas)	29	9.9	UECIB TUPAK YUPANKI (Kisquinchir)	26	8.9	9	Transportarse más de una hora	Sí	38	13.0	1.87	2.00	2	.337	1	2	No	225	87.0	10	la comunidad participa en la escuela	Nunca	9	3.1	3.74	4.00	5	1.240	1	5	Alguna vez	55	18.8	Ocasionalmente	54	18.4	Casi siempre	61	20.8	Siempre	114	38.9	11	Motivación y apoyo a los hijos para estudiar en la comunidad	Nunca	1	.3	4.33	5.00	5	1.046	1	5	Alguna vez	33	11.3	Ocasionalmente	22	7.5	Casi siempre	48	16.4	Siempre	189	64.5	Total			N=293	%100																								
2	Comunidad indígena	Sí	269	91.8	1.08	1.00	1	.275	1	2																																																																																																																																																																																																																												
		No	34	8.2							3	Género	Mujeres	211	72.0	1.28	1.00	1	.450	1	2	Varones	82	28.0	4	Edad	18/28	22	7.5	2.65	3.00	2	.927	1	5	29/39	121	41.3			40/49	98	33.4							50/59	43	14.7	60/	9	3.1	5	Nivel de estudios	Sin estudios escolares	20	6.8	2.60			2.00	2	.940							1	5	Primaria	142	48.5	Bachillerato	75	25.6	Tercer nivel	47	16.0	Cuarto nivel			9	3.1	6							Número de hijos	1-2	153	52.2	1.62	1.00	1	.724	1	3	3-4	98	33.4	5-6	42	14.3	7	Hijos fuera de escuelas bilingües	Sí	81			27.6	1.72	2.00							2	.448	1	2	No	212	72.4	8	Escuela donde asisten sus hijos	UECIB INKA SAMANA (Ilincho)	66	22.5	2.90	3.00	3	1.528	1	6	UECIB ABC (Membrillo)	52	17.7	UECIB MUSHUK RIMAK (San Lucas)	101	34.5	CECIB SAN FRANCISCO (Gera)	19	6.5	CECIB INTI RAYMI (Las Lagunas)	29			9.9	UECIB TUPAK YUPANKI (Kisquinchir)	26							8.9	9	Transportarse más de una hora	Sí	38	13.0	1.87	2.00	2	.337	1	2			No	225	87.0							10	la comunidad participa en la escuela	Nunca	9	3.1	3.74	4.00	5	1.240	1	5	Alguna vez	55	18.8	Ocasionalmente	54	18.4	Casi siempre	61	20.8	Siempre	114	38.9	11	Motivación y apoyo a los hijos para estudiar en la comunidad	Nunca	1	.3	4.33	5.00	5	1.046	1	5	Alguna vez	33	11.3	Ocasionalmente	22	7.5	Casi siempre
3	Género	Mujeres	211	72.0	1.28	1.00	1	.450	1	2																																																																																																																																																																																																																												
		Varones	82	28.0							4	Edad	18/28	22	7.5	2.65	3.00	2	.927	1	5	29/39	121	41.3			40/49	98	33.4							50/59	43	14.7			60/	9	3.1							5	Nivel de estudios	Sin estudios escolares	20	6.8	2.60			2.00	2	.940															1	5	Primaria	142	48.5	Bachillerato	75	25.6	Tercer nivel	47	16.0	Cuarto nivel	9	3.1		6	Número de hijos	1-2	153	52.2	1.62		1.00	1	.724							1	3	3-4	98	33.4	5-6	42	14.3	7	Hijos fuera de escuelas bilingües			Sí	81	27.6							1.72	2.00	2	.448	1	2	No			212	72.4	8							Escuela donde asisten sus hijos	UECIB INKA SAMANA (Ilincho)	66	22.5	2.90	3.00	3	1.528	1	6	UECIB ABC (Membrillo)			52	17.7	UECIB MUSHUK RIMAK (San Lucas)							101	34.5	CECIB SAN FRANCISCO (Gera)	19	6.5	CECIB INTI RAYMI (Las Lagunas)	29	9.9	UECIB TUPAK YUPANKI (Kisquinchir)	26	8.9	9			Transportarse más de una hora	Sí	38									13.0	1.87	2.00							2	.337	1	2	No	225	87.0	10	la comunidad participa en la escuela	Nunca	9	3.1			3.74	4.00	5							1.240	1	5	Alguna vez	55	18.8	Ocasionalmente
4	Edad	18/28	22	7.5	2.65	3.00	2	.927	1	5																																																																																																																																																																																																																												
		29/39	121	41.3																																																																																																																																																																																																																																		
		40/49	98	33.4																																																																																																																																																																																																																																		
		50/59	43	14.7																																																																																																																																																																																																																																		
		60/	9	3.1																																																																																																																																																																																																																																		
5	Nivel de estudios	Sin estudios escolares	20	6.8	2.60	2.00	2	.940	1	5																																																																																																																																																																																																																												
		Primaria	142	48.5																																																																																																																																																																																																																																		
		Bachillerato	75	25.6																																																																																																																																																																																																																																		
		Tercer nivel	47	16.0																																																																																																																																																																																																																																		
		Cuarto nivel	9	3.1																																																																																																																																																																																																																																		
6	Número de hijos	1-2	153	52.2	1.62	1.00	1	.724	1	3																																																																																																																																																																																																																												
		3-4	98	33.4																																																																																																																																																																																																																																		
		5-6	42	14.3																																																																																																																																																																																																																																		
7	Hijos fuera de escuelas bilingües	Sí	81	27.6	1.72	2.00	2	.448	1	2																																																																																																																																																																																																																												
		No	212	72.4							8	Escuela donde asisten sus hijos	UECIB INKA SAMANA (Ilincho)	66	22.5	2.90	3.00	3	1.528	1	6	UECIB ABC (Membrillo)	52	17.7	UECIB MUSHUK RIMAK (San Lucas)	101	34.5	CECIB SAN FRANCISCO (Gera)	19	6.5	CECIB INTI RAYMI (Las Lagunas)	29	9.9	UECIB TUPAK YUPANKI (Kisquinchir)	26	8.9	9	Transportarse más de una hora	Sí	38	13.0	1.87	2.00	2	.337	1	2	No	225	87.0	10	la comunidad participa en la escuela	Nunca	9	3.1	3.74	4.00	5	1.240	1	5	Alguna vez	55	18.8	Ocasionalmente	54	18.4	Casi siempre	61	20.8	Siempre	114	38.9	11	Motivación y apoyo a los hijos para estudiar en la comunidad	Nunca	1	.3	4.33	5.00	5	1.046	1	5	Alguna vez	33	11.3	Ocasionalmente	22	7.5	Casi siempre	48	16.4	Siempre	189	64.5	Total			N=293	%100																																																																																																																																	
8	Escuela donde asisten sus hijos	UECIB INKA SAMANA (Ilincho)	66	22.5	2.90	3.00	3	1.528	1	6																																																																																																																																																																																																																												
		UECIB ABC (Membrillo)	52	17.7																																																																																																																																																																																																																																		
		UECIB MUSHUK RIMAK (San Lucas)	101	34.5																																																																																																																																																																																																																																		
		CECIB SAN FRANCISCO (Gera)	19	6.5																																																																																																																																																																																																																																		
		CECIB INTI RAYMI (Las Lagunas)	29	9.9																																																																																																																																																																																																																																		
		UECIB TUPAK YUPANKI (Kisquinchir)	26	8.9																																																																																																																																																																																																																																		
9	Transportarse más de una hora	Sí	38	13.0	1.87	2.00	2	.337	1	2																																																																																																																																																																																																																												
		No	225	87.0							10	la comunidad participa en la escuela	Nunca	9	3.1	3.74	4.00	5	1.240	1	5	Alguna vez	55	18.8	Ocasionalmente	54	18.4	Casi siempre	61	20.8	Siempre	114	38.9	11	Motivación y apoyo a los hijos para estudiar en la comunidad	Nunca	1	.3	4.33	5.00	5	1.046	1	5	Alguna vez	33	11.3	Ocasionalmente	22	7.5	Casi siempre	48	16.4	Siempre	189	64.5	Total			N=293	%100																																																																																																																																																																									
10	la comunidad participa en la escuela	Nunca	9	3.1	3.74	4.00	5	1.240	1	5																																																																																																																																																																																																																												
		Alguna vez	55	18.8																																																																																																																																																																																																																																		
		Ocasionalmente	54	18.4																																																																																																																																																																																																																																		
		Casi siempre	61	20.8																																																																																																																																																																																																																																		
		Siempre	114	38.9																																																																																																																																																																																																																																		
11	Motivación y apoyo a los hijos para estudiar en la comunidad	Nunca	1	.3	4.33	5.00	5	1.046	1	5																																																																																																																																																																																																																												
		Alguna vez	33	11.3																																																																																																																																																																																																																																		
		Ocasionalmente	22	7.5																																																																																																																																																																																																																																		
		Casi siempre	48	16.4																																																																																																																																																																																																																																		
		Siempre	189	64.5																																																																																																																																																																																																																																		
Total			N=293	%100																																																																																																																																																																																																																																		

4.3.2 Análisis cuantitativo inferencial padres y madres de familia

Se han analizado un total de 293 respuestas de padres y madres de familia. Los factores analizados en los ítems de 1-14 del cuestionario y las variables sociodemográficas estadísticamente significativas. El análisis estadístico ha sido realizado con el software: SAS v9.4, SAS Institute Inc., Cary, NC, USA. Las decisiones estadísticas se han realizado tomando como nivel de significación el valor ($p < 0.05$). Del análisis estadístico se han obtenido tablas resumen para cada una de las variables siguiendo el procedimiento detallado a continuación: 1. *variables sociodemográficas*: se han obtenido tablas de frecuencias con las frecuencias absolutas (N) y relativas; y 2. *variables cuantitativas*: se han obtenido tablas resumen con los estadísticos N, media, desviación estándar, y valores mínimo y máximo.

Para el *análisis bivariado*, se han realizado pruebas entre cada una de los ítems del cuestionario y las variables sociodemográficas siguiendo el procedimiento detallado a continuación: 1. *variables sociodemográficas*: se ha utilizado la prueba de homogeneidad de distribuciones discretas adecuada (Chi-Cuadrado, Exacto de Fisher o Razón de Verosimilitud) en función del cumplimiento de los criterios de aplicación; y 2. *factores*: en primer lugar se han analizado las condiciones de aplicación de los diferentes tests (pruebas de normalidad de Shapiro-Wilk y pruebas de Homogeneidad de varianzas de Levene). Se ha aplicado el modelo lineal o no paramétrico que sea adecuado en función del cumplimiento de los criterios de aplicación (Análisis de la Varianza, Test de Mann-Whitney-Wilcoxon o Test de Kruskal-Wallis). Se muestran en la tabla (10) aquellos resultados donde se obtienen diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$).

Tabla 10: análisis exploratorio de los factores asociados a la lengua kichwa en padres y madres de familia

#	Ítems	Test	Comunidad indígena	Género	Edad	Nivel de estudios	Hijos en escuelas bilingües	Hijos, en no bilingües	comunidad en la escuela	Motivación en casa
1	Importancia de la lengua kichwa	Likelihood Ratio	0.023							<0.001
2	Lengua de comunicación con hijos	Kruskal-Wallis Chi-Square/ Likelihood Ratio	0.015		0.035	0.039				
3	En qué ambientes habla en lengua kichwa	Chi-Square	<0.001			<0.001	0.023			0.008
4	Circunstancias en que escribe en kichwa	Chi-Square	0.024						0.033	
5	En qué casos lee en kichwa	Chi-Square				0.030			0.007	
6	Idiomas de programas televisivos	Likelihood Ratio							0.043	
7	Lengua en que se comunican los medios	Chi-Square						0.049		
8	Porcentaje de uso del kichwa (ítems del 8 al 13)	Likelihood Ratio/Chi-Square/ Kruskal-Wallis/ Chi-Square	<0.001	0.041	0.007		0.014		0.050	
9	Motivo: Falta de motivación	Chi-Square					0.006			
10	Motivo: Falta de políticas que la promuevan	Chi-Square					0.025			
11	Motivo: No se usa para enseñar en las escuelas	Mann-Whitney			0.011					
12	La escuela organiza talleres para fomentar la cultura	Chi-Square/ Likelihood Ratio	<0.001			0.040			<0.001	0.025
13	Satisfacción con el Sistema Educativo Bilingüe	Chi-Square	0.037							0.034
14	Sus hijos terminarían el Bachillerato bilingüe	Likelihood Ratio								0.039

1) Importancia de la lengua kichwa: Dos variables: 1. *pertenecer a una comunidad indígena* ($p=0.023$) (le dan más importancia los padres y madres de familia que pertenecen a una comunidad) y 2. *el apoyo a la educación bilingüe* ($p<0.001$) (le dan más importancia cuando hay más apoyo). **2) Lengua de comunicación con hijos:** Tres variables: 1. *pertenecer a una comunidad indígena* ($p=0.015$), 2. *edad* ($p=0.035$) y 3. *nivel educativo* ($p=0.039$). **3) En qué ambientes habla en lengua kichwa:** Cuatro variables: 1. *pertenecer a una comunidad indígena* ($p<0.001$), 2. *nivel de estudios* ($p<0.001$), 3. *hijos en centros educativos comunitarios bilingües* ($p=0.023$) y 4. *apoyo a la educación bilingüe* ($p=0.008$). **4) Circunstancias en que escribe en kichwa:** Dos variables: 1. *pertenecer a una comunidad indígena* ($p=0.024$) y 2. *participación en la comunidad* ($p=0.033$). **5) En qué casos lee en kichwa:** Dos variables: 1. *nivel de estudios* ($p=0.030$) y 2. *participación de la comunidad* ($p=0.007$). **6) Idiomas de programas televisivos:** Una variable: Idiomas en que ve los programas televisivos y la *participación de la comunidad* ($p=0.043$). **7) Lengua en que se comunican los medios:** Una variable: la lengua en que se comunican los medios y los hijos en centros no comunitarios bilingües ($p=0.049$). **8) Porcentaje de uso del kichwa (ítems del 8 al 13):** Este ítem se ha creado con el promedio ente las preguntas P8 a P13, y recodificado en las categorías de 0%, 25%, 50%, 75% y 100%: Se observan diferencias estadísticamente significativas de porcentaje de uso del kichwa según *cinco variables*: 1. *pertenecer a una comunidad indígena* ($p<0.001$), 2. *sexo* ($p=0.041$), 3. *edad* ($p=0.007$), 4. *hijos en centros comunitarios bilingües* ($p=0.014$) y 5. *participación de la comunidad* $p=0.005$). El gráfico 2 muestra la relación con *edad*:

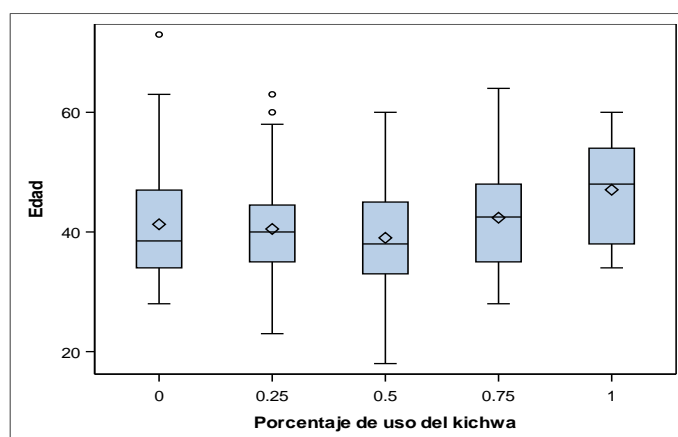


Gráfico 2: Relación estadísticamente significativa de porcentaje de uso de lengua kichwa con edad en la muestra de padres y madres de familia.

9) Falta de motivación: Una variable: la falta de motivación y los *hijos en centros comunitarios bilingües* ($p=0.006$). **10) No hay valoración social:** Una variable: la falta de valoración social y los *hijos en centros comunitarios bilingües* ($p=0.025$). **11) No se usa para enseñar en las escuelas:** Una variable: No uso de la lengua para enseñar y la *edad* ($p=0.011$). **12) La escuela**

organiza talleres para fomentar la cultura: Cuatro variables: 1. *pertenecer a una comunidad indígena* ($p < 0.001$), 2. *nivel de estudios* ($p = 0.040$), 3. *motivación y la participación de la comunidad* ($p < 0.001$) y 4. *motivación y apoyo de los padres y madres* ($p = 0.025$). **13) Satisfacción con el Sistema Educativo Bilingüe (SEB):** Dos variables: 1. *pertenecer a una comunidad indígena* ($p = 0.037$) y 2. *motivación y apoyo de la educación bilingüe* ($p = 0.034$). **14) Sus hijos terminaran el Bachillerato bilingüe:** Una variable: *la motivación y apoyo de la educación bilingüe* ($p = 0.039$).

4.4 Resultados de las /los docentes

4.4.1 Análisis descriptivo. Resultados sociodemográficos de las/los docentes

Se han analizado un total de 100 respuestas de los/las docentes. Las variables analizadas son: a. *Factores de los ítems* 1 a 13 del cuestionario 1, factores de los ítems de 1 a 11 del cuestionario 2, y factores de los ítems de 1 a 13 del cuestionario 3; b. *variables sociodemográficas*: b1. pertenece a una comunidad indígena; b2. género; b3. Edad; b4. lengua en la que se comunica habitualmente; b5. años de experiencia en la educación bilingüe; b6. nivel académico actual; b7. tipo de Institución; b8. modalidad de estudios; y, b9. Especializado en educación intercultural bilingüe. Del *análisis descriptivo* se han obtenido tablas resumen para cada una de las variables siguiendo el procedimiento detallado a continuación: 1. *variables sociodemográficas*: se han obtenido tablas de frecuencias con las frecuencias absolutas (N) y relativas; 2. *variables cuantitativas*: Se han obtenido tablas resumen con los estadísticos N, media, desviación estándar y valores mínimo y máximo.

El análisis del Cuestionario III destinado a recoger datos de los/las 100 docentes, ha permitido obtener resultados sociodemográficos (Tabla 11) destacando 13 variables sociodemográficas: **1) Nacimiento**: 81 docentes han nacido *dentro de las comunidades indígenas* esto equivale el 81% y representa la mayoría. Mientras tanto, solo 19 docentes han nacido *fuera de la comunidad indígena* y vale el 19%. **2) Lengua de comunicación habitual**: *Ambas* lenguas, castellano y kichwa, ha sido la respuesta con mayoría, son 61 docentes que representan el 61%; *castellano* es la lengua habitual de 30 docentes y, solamente 1 docente usa solo *kichwa* como lengua habitual de comunicación. **3) Comunidad indígena**: Con el 83%, la mayoría de los/las docentes sí pertenecen a una comunidad indígena. Solamente el 17% de la muestra *no* pertenecen a una comunidad. **4) Género**: El 74% de cien docentes son *mujeres* y 26% *Varones*. **5) Edad**: Entre 25/33 años, 31 docentes que da el 31%; 28 docentes entre 34/42 años; el 20% de docentes tienen entre 43/51 años; hay 15 docentes de 52 a 60 años; y, 6 docentes que tienen entre 61 a 69 años. **6) Años de experiencia en educación bilingüe**: De 1/5 años de experiencia lo tienen el 29% de docentes; luego hay 21% de docentes que tienen 26/30 de experiencia; de 6/10 están el 15%; luego, el 14% con 21/25 años de experiencia; de 16/20 años de experiencia lo tienen el 13%; y, de 11/15 años hay solamente el 8%.

7) Nivel de estudios: *Tercer Nivel* de estudios lo tienen el 68% de docentes; el 20% están en *Tecnología*; de *Cuarto Nivel* representan el 10%; y, el 2% tienen *Bachillerato* como nivel de estudios. **8) Lugar de estudios de la carrera**: La mayoría han estudiado en la ciudad de *Loja*, 64%; después el 26 % de la muestra has estudiado en la ciudad de *Saraguro*; y, entre *otras ciudades* y el

extranjero, han estudiado el 10%. **9) Modalidad de estudios:** La modalidad de *presencial* tiene el porcentaje de 59% y es la mayoría; *semipresencial* han estudiado el 36%; y, en modalidad *online* lo han hecho solo el 2%. **10) Escuela donde trabajan:** En la escuela *Mushuk Rimak* trabaja en 21% de docentes; en *Tupak Yupanki* labora el 20% de docentes; en el *ABC* el 18%; en *Inka Samana* está el 16%; en la escuela *Inti Raymi* está el 13%; y, en *San Francisco* está el 12 % de la muestra de docentes. **11) Especializado en Educación Intercultural Bilingüe:** El 63% de los docentes *no* se han especializado en educación intercultural bilingüe; mientras que el 27% *sí* se han especializado. La especialización consiste, entre otros requerimientos, dominar la lengua nativa de la comunidad indígena. **12) Área de formación profesional:** En el área de *Educación* es el 89% de docentes; en *Ingenierías* el 9%; y, en el área de *Artes* solo el 2%. **13) Categoría docente:** En la categoría *G* está el 68%; entre *D/E* el 17%; e la categoría *C* el 10%; y, en la *A/B* el 5%. Las categorías se organizan desde la *G*, que es la más baja e implica también la remuneración mensual.

Tabla 11: datos sociodemográficos de docentes

#	Variables Sociodemográficas	Tipo de Escala (dicotómica, Likert, etc.)	Frecuencia	Porcentaje	Media	Mediana	Moda	SD	Mínimo	Máximo
1	Nacimiento	en la comunidad indígena	81	81.0	1.19	1.00	1	.394	1	2
		fuera de la comunidad indígena	19	19.0						
2	Lengua de comunicación habitual	kichwa	1	1.0	2.600	3.00	3	.512	1	3
		castellano	38	38.0						
		ambas	61	61.0						
3	Comunidad indígena	Sí	83	83.0	1.17	1.00	1	.378	1	2
		No	17	17.0						
4	Género	Mujeres	74	74.0	1.26	1.00	1	.441	1	2
		Varones	26	26.0						
5	Edad	25/33	31	31.0	2.37	2.00	1	1.236	1	5
		34/42	28	28.0						
		43/51	20	20.0						
		52/60	15	15.0						
		61/69	6	6.0						
6	Años de experiencia en educación bilingüe	1/5	29	29.0	3.31	3.00	1	1.958	1	6
		6/10	15	15.0						
		11/15	8	8.0						
		16/20	13	13.0						
		21/25	14	14.0						
7	Nivel de estudios	26/30	21	21.0	2.86	3.00	3	.603	1	4
		bachillerato	2	2.0						
		tecnología	20	20.0						
		Tercer nivel	68	68.0						
		Cuarto nivel	10	10.0						
8	lugar de carrera profesional	Saraguro	26	26.0	1.86	2.00	2	.636	1	4
		Loja	64	64.0						
		Otras ciudades/extranjero	10	10.0						
9	modalidad de estudios	Presencial	59	59.0	1.43	1.00	1	.537	1	3
		Semipresencial	36	36.0						
		Online	2	2.0						
10	Escuela donde trabajan	UECIB INKA SAMANA (Ilincho)	16	16.0	3.48	3.00	3	1.749	1	6
		UECIB ABC (Membrillo)	18	18.0						
		UECIB MUSHUK RIMAK (San Lucas)	21	21.0						
		CECIB SAN FRANCISCO (Gera)	12	12.0						
		CECIB INTI RAYMI (Las Lagunas)	13	12.0						
11	Especializado en educación bilingüe	UECIB TUPAK YUPANKI (Kisquinchir)	20	20.0	1.73	2.00	2	.446	1	2
		Sí	27	27.0						
12	Área de formación profesional	No	63	63.0	1.13	1.00	1	.393	1	3
		Educación	89	89.0						
		Ingenierías	9	9.0						
13	Categoría docente	Artes	2	2.0	5.23	6.00	6	1.309	1	6
		A/B	5	5.0						
		C	10	10.0						
		D/E	17	17.0						
		G	68	68.0						
Total			N=100	%100						

4.4.2 Análisis cuantitativo inferencial de los/las docentes

Del *análisis inferencial bivariado* se han realizado pruebas bivariantes entre cada una de las preguntas del cuestionario y las variables explicativas siguiendo el procedimiento detallado a continuación: 1. *variables cualitativas*: se ha utilizado la prueba de homogeneidad de distribuciones discretas adecuada (Test Chi Cuadrado, Exacto de Fisher o Razón de Verosimilitud) en función del cumplimiento de los criterios de aplicación; y 2. *variables cuantitativas*: en primer lugar se han analizado las condiciones de aplicación de los diferentes tests (pruebas de normalidad de Shapiro-Wilk y pruebas de Homogeneidad de varianzas de Levene). Se ha aplicado el modelo lineal o no paramétrico que sea adecuado en función del cumplimiento de los criterios de aplicación (Análisis de la Varianza, Test de Mann-Whitney-Wilcoxon o Test de Kruskal-Wallis). Se muestran en las tablas (12 y 13) aquellos resultados donde se obtienen diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$). El *análisis estadístico* ha sido realizado con el software: SAS v9.4, SAS Institute Inc., Cary, NC, USA.

4.4.2.1 Cuestionario I:

1) Nivel educativo labor docente: Siete variables: 1. *comunidad indígena* ($p=0.001$), 2. *género* ($p=0.026$), 3. *lengua en la que se comunica habitualmente* ($p=0.020$), 4. *años de experiencia en la educación bilingüe* ($p=0.019$), 5. *tipo de institución* ($p=0.007$), 6. *modalidad de estudios* ($p=0.002$) y 7. *especializado en educación intercultural bilingüe* ($p=0.010$). **2) Lengua de comunicación interna institución:** Una variable: *lengua en la que se comunica habitualmente* ($p=0.044$). **3) Porcentaje de uso del kichwa:** cinco variables: 1. *comunidad indígena* ($p=0.001$), 2. *lengua en la que se comunica habitualmente* ($p=0.001$), 3. *años de experiencia en la educación bilingüe* ($p=0.028$), 4. *nivel académico actual* ($p=0.023$) y 5. *modalidad de estudios* ($p=0.010$). Se ha creado el promedio entre las preguntas P4, P6, P8 y P11, y recodificado en las categorías de 0%, 25%, 50%, 75% y 100%. **4) Porcentaje opinión uso del kichwa:** Dos variables: 1. *comunidad indígena* ($p=0.004$) y 2. *tipo de institución* ($p=0.035$). **5) Impedimentos: los estudiantes no la dominan:** Tres variables: 1. *género* ($p=0.002$) y 2. *edad* ($p=0.010$) y 3. *nivel académico actual* ($p=0.026$).

6) Impedimentos: no la domina totalmente: Tres variables: 1. *lengua en la que se comunica habitualmente* ($p=0.001$), 2. *años de experiencia en la educación bilingüe* ($p=0.003$) y 3. *modalidad de estudios* ($p=0.001$). **7) Impedimentos: no se usa en la comunidad:** Siete variables: 1. *comunidad indígena* ($p=0.001$), 2. *género* ($p=0.026$), 3. *lengua en la que se comunica habitualmente* ($p=0.020$), 4. *años*

de experiencia en la educación bilingüe ($p=0.019$), 5. tipo de institución ($p=0.007$), 6. modalidad de estudios ($p=0.002$) y 7. especializado en educación intercultural bilingüe ($p=0.010$).

4.4.2.2 Cuestionario II

1) Estado asigna fondos: Se observan diferencias estadísticamente significativas de, el Estado les asigna fondos según la variable *comunidad indígena* ($p=0.017$). **2) Participantes en general:** Tres variables: 1. *comunidad indígena* ($p=0.036$), 2. *género* ($p=0.034$) y 3. *lengua en la que se comunica habitualmente* ($p=0.019$). **3) Participantes: organización de docentes:** Tres variables: 1. *comunidad indígena* ($p=0.008$), 2. *género* ($p=0.014$) y 3. *lengua en la que se comunica habitualmente* ($p=0.041$). **4) Promoción aspectos de la cultura indígena:** Uno: variable *comunidad indígena* ($p=0.013$). **5) Los estudios le han ayudado:** Uno: variable *género* ($p=0.049$). **6) El sistema educativo atiende las necesidades:** Tres variables: 1. *lengua en la que se comunica habitualmente* ($p=0.003$), 2. *modalidad de estudios* ($p=0.022$) y 3. *especializado en educación intercultural bilingüe* ($p=0.004$). **7) El currículo tiene en cuenta la cultura indígena:** Se observan diferencias estadísticamente significativas de, el currículo tiene en cuenta la cultura indígena según dos variables: 1. *comunidad indígena* ($p=0.016$) y 2. *edad* ($p=0.007$). La relación con edad (gráfico 3.):

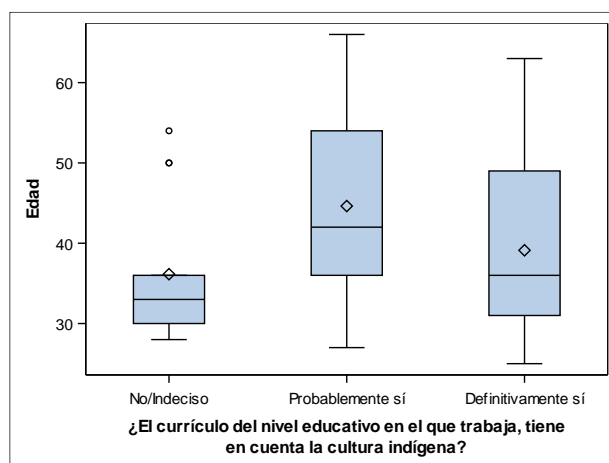


Gráfico 3. Relación estadísticamente significativa entre el currículo tiene en cuenta la cultura indígena y edad de docentes.

8) Opinión condiciones actuales educación en medio indígena: Dos variables: 1. *comunidad indígena* ($p=0.014$) y 2. *especializado en educación intercultural bilingüe* ($p=0.008$). **9) Problemas educación: déficit de talento humano:** Tres variables: 1. *comunidad indígena* ($p=0.002$), 2. *lengua en la que se comunica habitualmente* ($p=0.002$) y 3. *tipo de institución* ($p=0.014$). **10) Mejorar**

la calidad: mejorar infraestructura y equipamiento: Uno: *años de experiencia en la educación bilingüe* ($p=0.035$).

Tabla 12: análisis exploratorio del cuestionario I de los factores asociados a la lengua kichwa en DOCENTES

#	Ítems	Test	Comunidad indígena	Género	Edad	Lengua de comunicación habitual	Años de experiencia en la EB.	Nivel académico	Tipo de Institución	Modalidad de estudios	Especialización en EB.
1	Nivel educativo labor docente	Likelihood Ratio/Chi-Square	0.001	0.026		0.020	0.019		0.007	0.002	0.010
2	Lengua de comunicación interna institución	Chi-Square				0.044					
3	Porcentaje de uso del kichwa	Chi-Square/Likelihood Ratio	<0.001			<0.001	0.028	0.023		0.010	
4	Porcentaje opinión uso del kichwa	Likelihood Ratio	0.004						0.035		
5	Impedimentos: los estudiantes no la dominan	Chi-Square/Mann-Whitney/Likelihood Ratio		0.002	0.003			0.026			
6	Impedimentos: no la domina totalmente	Likelihood Ratio/ Chi-Square				<0.001	0.003			0.001	0.018
7	Impedimentos: no se usa en la comunidad	Chi-Square/Likelihood Ratio				0.026				0.040	

Tabla 13: análisis exploratorio de los cuestionarios II y III, DOCENTES

#	Ítems	Test	Comunidad indígena	Género	Edad	Lengua de comunicac habitual	Años de experiencia en la EB.	Nivel académico	Tipo de Institución	Modalidad de estudios	Especializado en EB.
1	El Estado asigna fondos	Chi-Square	0.017								
2	Participantes en general	Chi-Square	0.036	0.024		0.019					
3	Participantes: organización de docentes	Chi-Square	0.008	0.014		0.041					
4	Promoción aspectos de la cultura indígena	Chi-Square	0.013								
5	Los estudios le han ayudado	Chi-Square		0.049							
6	El sistema educativo atiende las necesidades	Likelihood Ratio				0.003				0.022	0.004
7	El currículo tiene en cuenta la cultura indígena	Chi-Square/ Kruskal-Wallis	0.016		0.007						
8	Opinión condiciones actuales educación en medio indígena	Chi-Square/ Likelihood Ratio	0.014								0.008
9	Problemas educación: déficit de talento humano	Chi-Square/ Likelihood Ratio	0.002			<0.001			0.014		
10	Mejorar la calidad: mejorar infraestructura y equipamiento	Likelihood Ratio					0.035				

4.5 Análisis cuantitativo inferencial de cruce de participantes: estudiantes, padres y madres de familia y docentes

A continuación, se realiza el análisis de cruce de participantes del cuestionario I, común a las muestras de estudiantes, madres y padres de familia y docentes. Este cuestionario recoge los datos relacionados a factores de la lengua kichwa en diversos contextos. El análisis está organizado en tres grupos: **Grupo 1 entre todos los participantes; Grupo 2 entre estudiantes y docentes; y Grupo 3 entre de familia y madres de familia.** Los ítems analizados que se cruzan son: 1) *Importancia de la lengua kichwa*, 2) *Lengua de comunicación*, 3) *Asignaturas que se redactan en kichwa*, 4) *Asignaturas que evalúan en kichwa*, 5) *Asignaturas prefiere ser evaluado de forma escrita*, 6) *Asignaturas prefiere ser evaluado de forma oral*, 7) *Asignaturas textos escolares en kichwa*, 8) *Asignaturas prefiere textos escolares en kichwa*, 9) *Le enseñan aspectos de la cultura indígena.*

Se muestran en la tabla (14) aquellos resultados donde se obtienen diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$). El *análisis estadístico* ha sido realizado con el software: SAS v9.4, SAS Institute Inc., Cary, NC, USA.

Tabla 14: *análisis de factores asociados a la lengua kichwa entre el cruce de participantes: estudiantes, madres y padres de familia y docentes*

#	Ítems	Test	Estudiantes	Padres y madres de familia	Docentes
1	Importancia de la lengua kichwa	Chi-Square Test	0.138	0.138	0.138
2	Lengua de comunicación	Likelihood Ratio Test	<0.001	<0.001	<0.001
3	Asignaturas que se redactan en kichwa	Chi-Square Test	<0.001	<0.001	<0.001
4	Asignaturas que evalúan en kichwa	Chi-Square Test	<0.001	<0.001	<0.001
5	Asignaturas prefiere ser evaluado de forma escrita	Chi-Square Test	<0.001	<0.001	<0.001
6	Asignaturas prefiere ser evaluado de forma oral	Chi-Square Test	<0.001	<0.001	<0.001
7	Asignaturas textos escolares en kichwa	Chi-Square Test	<0.001	<0.001	<0.001
8	Asignaturas prefiere textos escolares en kichwa	Chi-Square Test	<0.001	<0.001	<0.001
9	Le enseñan aspectos de la cultura indígena	Chi-Square Test	<0.001	<0.001	<0.001
Total n=			505	293	100

4.5.1 Grupo 1: entre todos los participantes

En este primer cruce de participantes están involucrados estudiantes, padres y madres de familia y docentes. Se encuentra significatividad estadística en 3 factores: 1. Importancia de la lengua kichwa ($p=0.038$), es muy importante para padres, madres de familia y docentes; 2. Lengua de comunicación ($p=0.001$) en este ítems los padres y madres de familia se comunican más en castellano, en cambio, las y los docentes se comunican más en ambas lenguas; 3. Asignaturas que evalúan en kichwa ($p=0.001$) en este cruce resulta que las y los estudiantes tienen un mayor porcentaje en *solo una asignatura*.

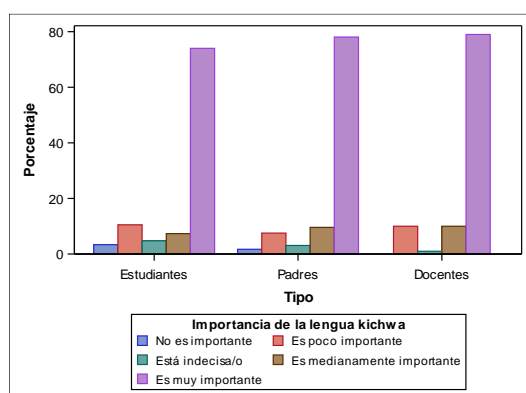


Gráfico 4. Importancia de la lengua kichwa

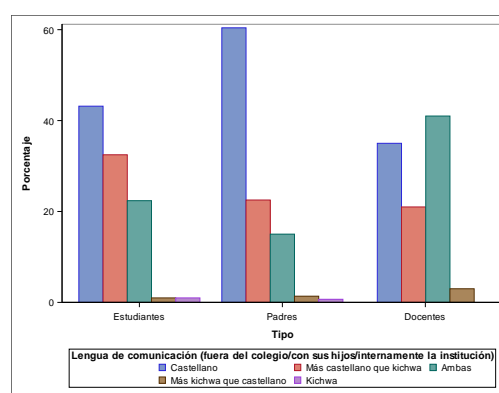


Gráfico 5. Lengua de comunicación

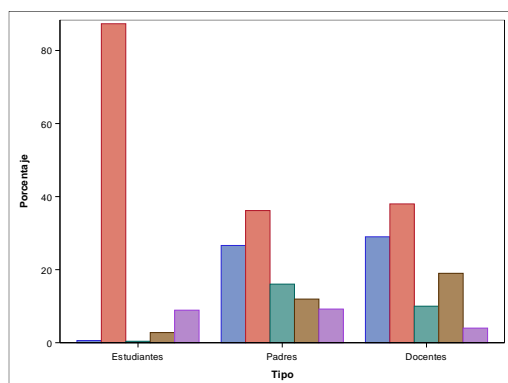


Gráfico 6. Asignaturas que evalúan en kichwa

4.5.2 Grupo 2. entre Estudiantes y Docentes

En este segundo cruce participan estudiantes y docentes. Se encuentra significatividad estadística en 5 factores: 1. Asignaturas que se redactan en kichwa ($p=0.001$) donde los estudiantes asumen un mayor porcentaje de *solo una asignatura* y los docentes un mayor porcentaje de 25%; 2. Asignaturas evaluadas de forma escrita ($p=0.001$) en este caso los estudiantes tienen un mayor porcentaje de *solo una asignatura*; 3. Asignaturas prefieren ser evaluado de forma oral ($p=0.001$) aquí también los estudiantes presentan un mayor porcentaje de *solo una asignatura*; 4. Asignaturas textos escolares en kichwa ($p=0.001$) aquí los estudiantes obtienen un mayor porcentaje de que *solo una asignatura* tienen texto en kichwa; 5. Asignaturas prefieren/deberían textos escolares en kichwa ($p=0.001$) en este caso los estudiantes prefieren en *solo una asignatura*.

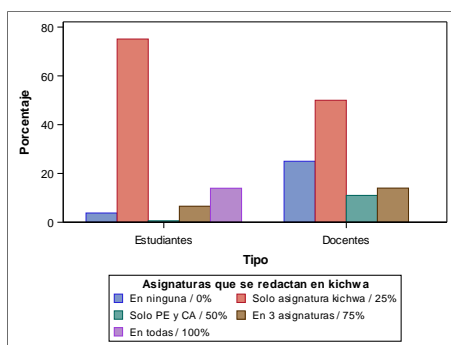


Gráfico 7. Asignaturas que se redactan en kichwa

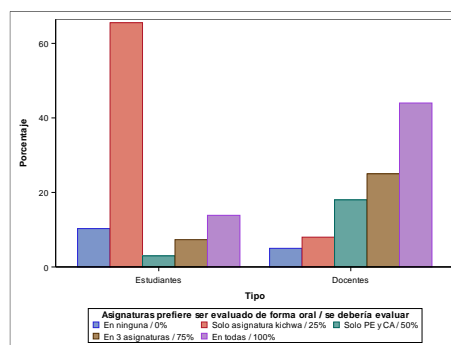


Gráfico 8. Asignaturas evaluadas de forma escrita

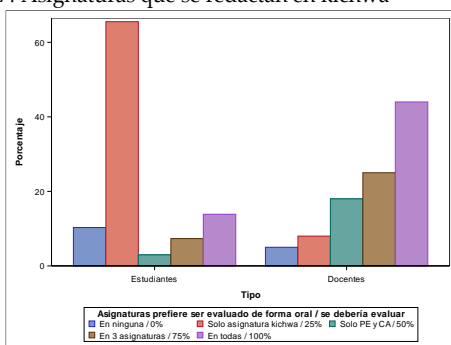


Gráfico 9. Asignaturas prefieren ser evaluado de forma oral

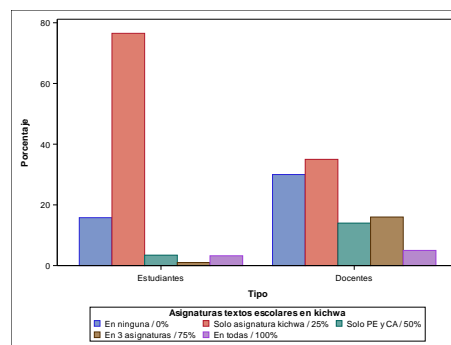


Gráfico 10. Asignaturas textos escolares en kichwa

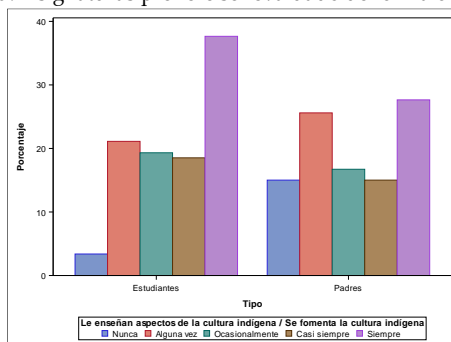


Gráfico 11. Asignaturas prefieren /deberían textos escolares en kichwa

4.5.3 Grupo 3: entre Estudiantes y Padres y madres de familia

En el último cruce participan estudiantes y padres y madres de familia. Se encuentra significatividad estadística en 1 factores: 1. Le enseñan aspectos de la cultura indígena ($p=0.001$) los estudiantes tienen un mayor porcentaje de *siempre* y los padres y madres un mayor porcentaje de *nunca*.

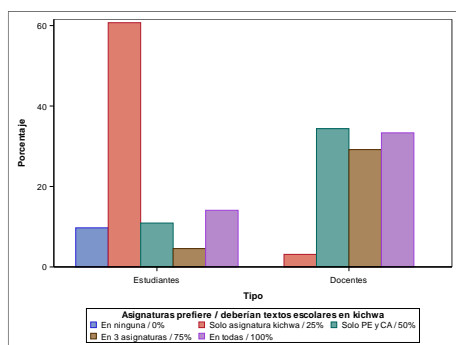


Gráfico 12. Le enseñan aspectos de la cultura indígena

4.6 Resultado del análisis cualitativo

El análisis de los ítems 17 del Cuestionario I y 18 del Cuestionario II más las notas del Diario de campo, dieron como resultado categorías cualitativas que se muestran en la siguiente tabla (15) organizada por las Dimensiones resultantes de los postulados teóricos. Las categorías de la dimensión *Expresión gráfica y cosmovisión kichwa* son el resultado *emergente* de los 225 dibujos de niños y niñas de 5 7 años.

Tabla 15: Dimensiones y categorías cualitativas

#	Dimensión	Categorías cualitativas	Fuente	Participantes
1	La educación comunitaria intercultural bilingüe (ICIB) kichwa en las escuelas estudiadas	valoración del sistema educativo en la escuela la lengua y debilitamiento cultural en las comunidades	Cuestionario I, ítem 17 Cuestionario II, ítem 18 Diario de campo	Estudiantes Padres y madres de familia Docentes
2	Saberes ancestrales y la educación intercultural bilingüe	pérdida de la lengua en el rito actitud frente a la lengua kichwa	Cuestionario I, ítem 17 Cuestionario II, ítem 18 Diario de campo	Estudiantes Padres y madres de familia Docentes
3	Percepción de la Cosmovisión kichwa	recuperación del sentir indígena, la escuela y la comunidad frente a la lengua la revitalización de la lengua	Cuestionario I, ítem 17 Cuestionario II, ítem 18 Diario de campo	Estudiantes Padres y madres de familia Docentes
4	Expresión gráfica y cosmovisión kichwa	casa, familia, sol, árbol, montaña, animales domésticos, nubes, huertos familiares, flores, agua, yo y pájaros.	Dibujos	Niñas y niños estudiantes de 5 a 7 años
5	Cultura indígena y educación bilingüe	cultura indígena lengua como comunicadora de cultura	Cuestionario I, ítem 17 Cuestionario II, ítem 18 Diario de campo	Estudiantes Padres y madres de familia Docentes
6	Políticas educativas para la educación bilingüe	materiales en kichwa currículo y lengua valor de la lengua lengua en el aprendizaje escolar	Cuestionario I, ítem 17 Cuestionario II, ítem 18 Diario de campo	Estudiantes Padres y madres de familia Docentes
7	Contacto cultural en la educación bilingüe kichwa	lengua en las relaciones interculturales la desmotivación para hablar kichwa la aculturalización	Cuestionario I, ítem 17 Cuestionario II, ítem 18 Diario de campo	Estudiantes Padres y madres de familia Docentes
8	La lengua nativa kichwa en la educación bilingüe	preferencia de lengua en la escuela lengua común en la familia	Cuestionario I, ítem 17 Cuestionario II, ítem 18 Diario de campo	Estudiantes Padres y madres de familia Docentes

4.6.1 Obtención de las categorías de *dibujar y escribir*

Los métodos visuales, que son cada vez más comunes en la investigación, pueden ser una forma eficaz de permitir a los investigadores a participar con los niños y niñas, ya que se ha sugerido que la comunicación de los niños es naturalmente multimodal (Christensen y James, 2000). Sobre los dibujos en niños y niñas, en la actualidad, existe un creciente cuerpo de investigación reconociendo que para entender mejor las trayectorias, experiencias y compromisos socioculturales en los niños y niñas, deben ser colocados como participantes competentes en el centro del proceso de investigación (Dell Clark, 2011).

Cuando los niños indígenas generaron sus propios dibujos facilitaron la comunicación gráfica; sin embargo, hubo la exposición de que un niño o niña pueda transmitir, en su dibujo, un tema o pensamiento que no quieren expresarlo de forma consciente (Mitchell, 2006). Lo que genera un problema de dimensiones éticas (Martin, 2019) y aún más cuando se agrega la exploración de la modalidad reflexiva en los niños, entonces los problemas prácticos y éticos se amplifican (Pole, 2009) en tal contexto las categorías que se estudia se enfatizan en los elementos incorporados a los dibujos como expresión de cultura (Tatlow y Guerin, 2010) el uso espontaneo de una lengua cuando nombran los elementos de los dibujos (McWhirter (2014) y sociedad. En inicio, sobre el análisis de los dibujos, solo se debía codificar el contenido escrito (Gabhainn y Kelleher, 2002). Recientemente, sin embargo, se ha vuelto común incluir los dibujos en los análisis, ya que los dibujos de los niños pueden permitir la descripción de sus experiencias, representaciones y su visión del mundo (Golomb, 2002).

La categorización de los dibujos ha sido la consecuencia del proceso de análisis que partió de un primer ciclo de observación en el que se obtuvieron 40 categorías primarias; luego, en un segundo ciclo se han depurado para obtener 12 categorías estudiadas a detalle es sus dimensiones pequeñas, medianas y grandes. Las categorías han surgido de forma emergente, es decir que han sido las composiciones de los dibujos los que han definido los criterios para su estudio.

La edad de los niños y niñas indígenas que dibujan es de 5 a 7 años. Es una edad apropiada para dibujar porque sus habilidades verbales y escritas tienden a estar menos desarrolladas (Tatlow y Guerin, 2010) para comunicar mejor su comprensión como individuo, la experiencia autoconcepto y su autoestima. Una ventaja potencial de esta metodología es que ofrece a los niños la opción de dos modos de comunicación, lo visual y lo verbal. Además, como una actividad basada en papel, puede ofrecer a los niños y niñas la oportunidad de responder a la pregunta de investigación a su propio ritmo. Los dibujos de niños y niñas han sido vistos

positivamente como un modo libre, de experiencia, que la mayoría de los niños y adolescentes jóvenes perciben como agradables y que tiene la ventaja de no estar sujeta a las disciplinas de las tareas de escritura en las escuelas (Christensen y James, 2000). Ha habido significativos debates sobre qué métodos de investigación pueden ser los más adecuados para su uso con niños, niñas y jóvenes (Greene y Hill, 2005) porque ha permitido el crecimiento de la investigación centrada en el niño, que, en lugar de mirar la capacidad de los niños desde los dominios determinados por los adultos, trata de comprender sus experiencias desde sus propias perspectivas (Hogan, 2005).

A continuación, se muestra tabla 16 sobre el análisis de categorías de los dibujos y más abajo la tabla 17, la que expone la codificación de los dibujos.

Tabla 16: análisis de las categorías de los dibujos de niños de 5 a 7 años

Grupo	Dimensiones	Casa	Familia	Sol	Árbol	Montaña	Animales	Nubes	Huertos	Flores	Agua	Yo	Pájaros
							domésticos		familiares				
CASTELLANO (104)	<i>pequeños</i>	11	24	10	14	–	12	8	2	9	2	3	6
	<i>medianos</i>	29	19	14	18	3	11	6	11	4	7	3	1
	<i>grandes</i>	22	20	11	8	26	1	1	–	2	1	–	1
KICHWA (30)	<i>pequeños</i>	7	9	2	2	1	3	1	1	1	1	–	1
	<i>medianos</i>	4	–	7	3	–	1	1	5	–	1	–	–
	<i>grandes</i>	7	1	4	4	7	1	1	1	1	1	–	–
BILINGÜES (28)	<i>pequeños</i>	1	6	1	–	–	–	1	–	3	1	2	–
	<i>medianos</i>	6	4	4	4	1	3	1	1	4	1	–	–
	<i>grandes</i>	10	4	1	6	3	1	2	–	1	1	–	–
SIN LENGUA A ESPECIFICAR (63)	<i>pequeños</i>	9	19	9	10	1	10	4	4	5	1	7	1
	<i>medianos</i>	24	14	16	7	4	7	9	11	6	–	1	1
	<i>grandes</i>	25	12	12	10	17	1	4	2	1	4	2	–
	Total	155	132	91	86	63	51	39	38	36	21	18	11

Tabla 17: codificación de dibujos

grupo	Dimensiones	Casa	Familia	Sol	Árbol	Montaña	Animales	Nubes	Huertos	Flores	Agua	Yo	Pájaros
							domésticos		familiares				
CASTELLANO	<i>pequeños</i>	A56	A51	A1	A28	--	A30	A27	A45	A5	A18	A70	A37
	<i>medianos</i>	A25	A5	A22	A26	A31	A18	A58	A10	A29	A31	A49	A39
	<i>grandes</i>	A52	A15	A30	A69	A24	A36	A11	A14	A8	A37	--	A24
KICHWA	<i>pequeños</i>	B2	B14	B1	B8	B1	B11	B11	B11	B17	B14	--	B11
	<i>medianos</i>	B12	--	B3	B10	B3	B13	B14	B3	--	B3	--	--
	<i>grandes</i>	B15	B13	B6	B4	B6	B6	B3	B13	B12	B13	--	--
BILINGÜES	<i>pequeños</i>	C7	C3	C14	--	--	--	C5	--	C5	C14	C3	--
	<i>medianos</i>	C10	C7	C5	C6	C12	C3	C12	C4	C1	C6	--	--
	<i>grandes</i>	C13	C9	C6	C8	C5	C6	C11	--	C9	C12	--	--
SIN LENGUA A	<i>pequeños</i>	D12	D6	D20	D27	D28	D25	D9	D32	D5	D51	D2	D16
ESPECIFICAR	<i>medianos</i>	D7	D13	D2	D25	D34	D22	D4	D31	D3	D45	D25	D30
	<i>grandes</i>	D48	D1	D44	D4	D3	D54	D2	D37	D7	D9	D13	--

4.6.2 Análisis de dibujos

4.6.2.1 Organización de dibujos en grupos

Los 225 dibujos obtenidos son clasificados de acuerdo con la lengua que utilizan para referirse a los elementos presentados. Así, se han obtenido cuatro grupos: A) El primer grupo con 104 dibujos, cuya lengua utilizada para nombrar los elementos es el castellano; B) el segundo, es de 30 dibujos en lengua kichwa; C) el tercero, con 28 dibujos bilingües en castellano y kichwa y D) el cuarto grupo, de 63 dibujos en los que no hay presencia de lengua escrita.

4.6.2.2 Categorías

Las categorías que se extraen para todos los grupos son doce y corresponden a los siguientes conceptos: 1) *sol*, 2) *montaña*, 3) *familia*, 4) *casa*, 5) *animales domésticos*, 6) *yo*, 7) *árbol*, 8) *nube*, 9) *agua*, 10) *flores*, 11) *huertos familiares* y 12) *pájaros*. El análisis por categoría está determinado de acuerdo con las dimensiones exhibidas en el dibujo. Así se puede percibir el nivel de importancia que cada estudiante le asigna a los elementos de la naturaleza, cultura, identidad y formas de pensar. Las tres dimensiones de tamaño de los elementos representados, según su importancia, se describe en: *p*= pequeña, *m*= mediana y *g*= grande.

4.6.2.3 Grupo A: castellano

Este es el grupo más numeroso con 104 dibujos que están codificados con la serie desde a1 hasta a104. En este grupo la categoría con más presencia es la *familia* con 63, seguida de la categoría *casa* con 62 representando el 60,6% de la muestra del grupo. En la categoría *familia* predominan las representaciones de tamaño pequeño: 24 como se observa en el dibujo a51; 20 grandes como el a15 y 19 medianos como el caso del dibujo a5.

La categoría *casa* tiene 29 representaciones medianas como en el a25; 22 grandes como se puede apreciar en el dibujo a52 y 11 pequeñas.

La categoría *árbol* aparece 40 veces los medianos como el a26 y los pequeños a28 son más frecuentes con mucha diferencia de los grandes que solo se repiten ocho veces. Sigue el *sol* con 35 reiteraciones de tamaño parejo entre los pequeños a1, medianos a22 y los dibujos grandes a30. La *Montaña* aparece en 29 ocasiones, de las cuales 26 grandes como el dibujo a24.

Entre pequeños y medianos aparece la categoría *animales domésticos* con 25, el dibujo a30 contiene una muestra de animales domésticos pequeños y medianos aparecen en el dibujo a18,

de tamaño grande solo está el a36. La categoría *nubes* 15 muestras, pequeñas el a27 y medianas como a58. También hay 15 *flores*, la mayoría pequeñas como el a5. *Huertos familiares* han sido incorporados 13 veces como a10. *Agua* aparece 10 veces y casi todas medianas como el a31. Las dos últimas categorías son *pájaros* con 8 ocasiones y son casi todos pequeños a37 y *yo* con 6 veces, tres son pequeñas y las demás medianas como se muestra en el a49.

En las Figuras 1-7, podemos ver un claro ejemplo del hecho de que la categoría *familia* se la representa como pequeña, la categoría *casa* como mediana, siendo la mayoría en este grupo.



Figura 1. Dibujo (a51), seis años.



Figura 2. Dibujo (a15), cinco años



Figura 3. Dibujo (a5), siete años.



Figura 4. Dibujo (a25), cinco años



Figura 5. Dibujo (a52), seis años.



Figura 6 Dibujo (a26), siete años.



Figura 7 Dibujo (a28), cinco años

4.6.2.4 Grupo B: Kichwa

En este variable hay 30 dibujos que representa un 13,3 % del total de dibujos. Los códigos representan el total de dibujos con la letra *b*. La categoría *casa* es primera con 18 veces, pequeñas y grandes por igual como la *b2* y *b15*. La categoría *Sol* trece ocasiones, el dibujo *b3*, por ejemplo, es de tamaño mediano. La categoría *familia* de tamaño pequeño como el dibujo *b14*. Luego *árboles*, cuatro grandes *b4*, tres medianos *b10* y dos pequeños *b8*.

En la categoría *Montaña*, son mayoritariamente grandes como en el dibujo *b6*. Con 8 están *huertos familiares* pequeños *b3* y *animales domésticos*, todos pequeños *b11*. Con menos de cuatro están *nubes* *b14* mediana, *agua* *b13* grande, *flores* *b17* pequeña y *pájaros* *b11* pequeño. En este grupo no aparece la categoría *yo*. Las figuras 8 y 9 presentan dos categorías: *casa* (*wasi*) se representa como pequeño/mediano si se compara con el tamaño de los árboles (figura 9) o de las montañas (figura 8) y el *sol* como mediano. Casa y sol son las categorías más representadas en el grupo B, con dibujos etiquetados en kichwa.



Figura 8. Dibujo (b1) seis años

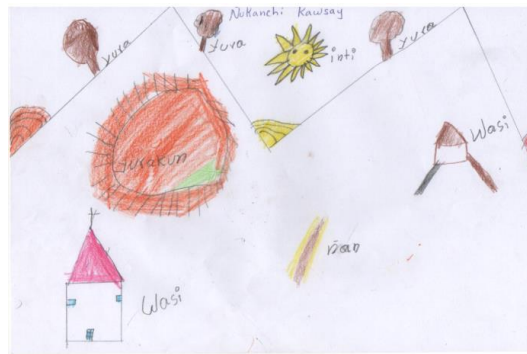


Figura 9 Dibujo (b4) siete años

4.6.2.5 Grupo C: Bilingüe

El tercer grupo está conformado por 28 dibujos que representan el 12,4 % de los 225 dibujos. Están representados por el código *c*. Hay 17 de categoría *casa*, priman las grandes *c13* y de mediana seis ejemplares que se puede ver en el dibujo *c10*. Luego *familia*, la mayoría pequeñas *c3* y entre medianas *c7* y grandes *c9* hay cuatro. Diez *árboles*, seis grandes y cuatro medianos, de los grandes *c6* y medianos *c8*. *Flores*, ocho frecuencias, cuatro medianas como *c1*.

De *sol*, cuatro medianos como el *c5*. *Montaña*, *animales domésticos* y *nubes* cuatro cada uno. Las montañas son grandes como el *c5*, animales domésticos son medianos *c3* y *nubes* son grandes, *c11*. Una pequeña *c14*, una mediana *c6* y una grande *c12* de *agua*. *Yo*, dos pequeñas *c3* y *c6*. Hay un *huerto familiar* mediano *c4* y no hay de *pájaros*. En las Figuras 10 y 11 podemos ver un ejemplo de un dibujo de gran tamaño en la categoría *casa*.



Figura 10 Dibujo (c14) seis años



Figura 11 Dibujo (c4) cinco años

4.6.2.6 Grupo D: Sin lengua a especificar

En el último grupo hay 63 dibujos con código *d*. *Casa* es la de más presencia con 58, veinticinco grandes *d48*, veinticuatro medianas *d7* y nueve pequeñas *d12*. La *familia* 48 repeticiones, 19 pequeñas *d6*, 14 medianas *d13* y 12 grandes como en el dibujo *d1*. *Sol*, 37 veces, dieciséis medianos *d2*, grande *d20* y el *d44* de los pequeños. Luego, se tiene 27 de *árbol*, diez grandes *d4* y diez pequeños *d27* y siete medianos *d25*. *Montañas*, 22, de las cuales 17 son grandes como el *d3*. Hay 17 dibujos de *nubes*, *huertos familiares* y *animales domésticos*, de los primeros la mayoría medianas como el *d4*; de los segundos casi todos medianos como el dibujo *d31* y de los terceros, diez pequeños *d25*. Entre pequeñas *d5* y medianas *d3* se reparten las 11 *flores*.

Yo, aparece 10 veces, siete pequeños *d2*, dos grandes *d13* y un mediano *d25*. *Agua* en 5 ocasiones y cuatro son grandes con el *d9*. Finalmente, *pájaros* *d17* pequeño y *d30* grande.

La Figura 12 ofrece un ejemplo del hecho de que la categoría *casa* está representada por un dibujo de detalle grande y se presenta de esta manera en la mayoría del lenguaje no especificado.



Figura 12 Dibujo (d48), siete años

4.6.3 Análisis cualitativo: padres y madres de familia

En esta parte se expone una tabla (18) con las categorías y códigos como resultado del análisis cualitativo sobre las opiniones de padres y madres de familia

Tablas 18: análisis cualitativo de factores relacionados a la lengua kichwa en padres y madres de familia

Análisis cualitativo padres y madres de familia				
Se explica en las escuelas que “la cultura de las comunidades indígenas se está debilitando” y por eso la lengua kichwa se está perdiendo ¿qué opina al respecto?				
#	Categorías	#	%	Códigos
a.	No lo valoramos ni practicamos. Los padres y madres no nos dedicamos a enseñar a nuestros hijos y por eso no tienen interés.	104	35,5	1, 2, 4, 11, 12, 14, 17, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 31, 32, 37, 38, 39, 43, 51, 54, 55, 61, 62, 63, 69, 71, 76, 85, 86, 87, 88, 94, 96, 103, 104, 105, 106, 109, 110, 117, 118, 120, 121, 127, 128, 132, 134, 141, 142, 143, 144, 145, 153, 154, 156, 158, 160, 165, 174, 176, 177, 178, 182, 183, 185, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 209, 211, 221, 224, 234, 237, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 250, 256, 270, 271, 272, 274, 276, 285, 288, 293 y 294.
b.	Por el tipo de educación los profesores no la enseñan. No hay estrategias entre escuela, familia y comunidad.	59	20,1	3, 28, 35, 36, 47, 49, 59, 57, 64, 65, 66, 68, 73, 74, 75, 97, 98, 112, 113, 114, 115, 122, 123, 124, 125, 126, 133, 136, 137, 139, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 159, 167, 168, 170, 173, 179, 186, 194, 204, 208, 117, 123, 231, 238, 249, 257, 258, 269, 273, 277, 279 y 281.
c.	Preferimos el español al kichwa; pues falta motivación, consciencia y apoyo para recuperarnos.	48	16,4	5, 6, 16, 30, 33, 34, 42, 56, 79, 80, 83, 84, 91, 92, 93, 107, 108, 111, 119, 129, 130, 131, 135, 138, 140, 157, 161, 162, 163, 166, 175, 200, 210, 215, 216, 218, 239, 252, 253, 254, 255, 259, 260, 264, 278, 184, 286 y 287.
d.	Nuestra cultura se pierde y es por la migración, la tecnología, el racismo, la explotación de antes y baja autoestima.	35	11,9	8, 9, 18, 19, 23, 44, 45, 46, 48, 50, 52, 58, 67, 70, 72, 78, 102, 116, 152, 164, 184, 195, 225, 226, 230, 235, 251, 261, 262, 263, 267, 280, 282, 283 y 289.
e.	Nuestros abuelos la hablaban, nuestros padres y madres poco y nosotros no entendemos para enseñar a nuestros hijos.	26	8,9	13, 41, 81, 89, 90, 171, 172, 205, 206, 207, 212, 213, 214, 219, 222, 227, 228, 229, 232, 233, 236, 248, 268, 290, 291 y 292.
f.	Se está perdiendo; pero en las comunidades hacemos mingas, eventos y talleres para fomentarla.	21	7,2	7, 10, 15, 29, 40, 59, 60, 77, 82, 95, 99, 100, 101, 155, 169, 180, 181, 203, 220, 265 y 266.
Total		293	100,0	

En los ítems del cuestionario II para los padres y madres de familia, se incluye una pregunta de carácter abierta. Esta con la intención de recoger información relacionada con la opinión de los padres y madres de familia respecto de la actualidad de la lengua kichwa en seis escuelas comunitarias interculturales bilingües. Esto porque, en la aplicación de los cuestionarios para docentes, previos a éste, había datos que involucraban a una pérdida progresiva del kichwa con el no uso en las comunidades indígenas y al debilitamiento cultural en las comunidades y en la familia. Los padres y madres de familia respondieron al siguiente planteamiento: **Se explica en las escuelas que “la cultura de las comunidades indígenas se está debilitando” y por eso la lengua kichwa se está perdiendo, ¿qué opina al respecto?** Se obtuvo 293 respuestas que son de todas las escuelas bilingües y que ahora son analizadas cualitativamente aplicando el análisis In Vivo. A la muestra se la organiza en seis grupos que coinciden en las ideas y opiniones sobre lo que se les pregunta y aparecen en orden de la cantidad de veces que aparecen.

En el primer grupo están ciento cuatro padres y madres de familia que manifiestan su opinión de la siguiente forma: *No lo valoramos ni practicamos. Los padres y madres no nos dedicamos a enseñar a nuestros hijos y por eso no tienen interés.* Así lo enuncian la muestra de participantes 1, 38, 86, 110, 134, 177, 189, 198, 209, 242, 250 y 294. Hay una manifestación significativa de los padres y madres de familia sobre el debilitamiento cultural como explicación para comprender la pérdida de la lengua kichwa en las comunidades indígenas y las escuelas bilingües de Saraguro. Esta manifestación habla primero de una autoevaluación y reflexión de **sí** mismos respecto del problema. La reflexión que hacen involucra aspectos muy importantes y que dan una visión más clara sobre las causas. Primero arguyen que, como padres y madres de familia, no valoran la lengua kichwa y que tampoco la practican en el contexto familiar. Añaden luego la despreocupación al no dedicarse a enseñarla a en casa con lo que justifican el desinterés de los hijos por aprender la lengua indígena.

En seguida está la opinión de 59 padres y madres de familia que relacionan la pérdida de la lengua kichwa en las comunidades indígenas a: *Por el tipo de educación los profesores no la enseñan. No hay estrategias entre escuela, familia y comunidad.* Así se puede observar en los casos 3, 28, 35, 47, 57, 66, 75, 97, 115, 126, 139, 146, 149, 159, 168, 170, 186, 194, 204, 117, 123, 231, 249, 257, 269, 277 y 281.

En estas respuestas hay una autocrítica para explicar la situación de la lengua en las comunidades en la que se enfatizaba en la no valoración. Sin embargo, ahora la reflexión se centra en la escuela de las comunidades, quienes responsabilizan al *tipo* de educación escolarizada que reciben sus hijos y a los *profesores* que tampoco la enseñan. Acentúan en algo muy importante

cuando se refieren a la división de la escuela, la familia y el resto de la comunidad indígena. Entonces en orden de factores que influyen en la situación actual de la cultura y la lengua kichwas está la indiferencia familiar y la falta de estrategias de la escuela para que los estudiantes aprendan en lengua indígena.

Cuarenta y ocho padres y madres de familia tienen la siguiente opinión: *Preferimos el español al kichwa; pues falta motivación, consciencia y apoyo para recuperarnos*. Tales opiniones se pueden apreciar en los informantes 5, 16, 34, 42, 56, 79, 84, 93, 108, 111, 129, 138, 140, 157, 166, 175, 200, 210, 215, 239, 253, 260, 278, y 287, entre otros. En este caso se aprecia una consecuencia clara de los dos primeros factores. Pues se observa una inclinación a preferir el español a la lengua kichwa. Aducen que esta preferencia se justifica por el hecho de no sentirse motivados para hablar kichwa, tampoco, expresan, que son conscientes de la situación lingüística y cultural de las comunidades y aunque quisiesen emprender algún tipo de reivindicación, no se sienten apoyados. En fin, se va conectando factores en orden de importancia; primero la desvalorización que surge desde la familia; segundo, el tipo de escuela que no se esfuerza en armar estrategias en colectivo; y tercero la preferencia por el español porque al kichwa no lo ven como lengua de progreso ni aprendizaje.

Ahora sigue el grupo de treinta y cinco opiniones cuyo texto es: *Nuestra cultura se pierde y es por la migración, la tecnología, el racismo, la explotación de antes y baja autoestima*, como muestra están los casos siguientes: 8, 19, 23, 44, 50, 67, 78, 102, 116, 152, 164, 184, 195, 225, 230, 251, 261, 282 y 283. En este comentario se nota una aceptación de que su cultura indígena se pierde. Hecho que tiene una diversidad de causas tales como la migración pues hay índices importantes de migración al exterior; la tecnología; el racismo pues aún se sienten segregados por las demás culturas coexistentes. También hablan de que es producto de la explotación histórica de los pueblos indígenas andinos por parte de los colonizadores y feudales; además se refieren a una baja autoestima como originaria de la pérdida de la cultura.

A los factores que se vienen dando en el análisis, es esta parte se le añade la pérdida de la cultura por efectos sociales y de autopercepción. Pasamos a la penúltima fase del análisis. Nos encontramos con veintiséis informantes que coinciden en lo que sigue: *Nuestros abuelos la hablaban, nuestros padres y madres poco y nosotros no entendemos para enseñar a nuestros hijos* pues así se puede leer en los casos: 13, 41, 81, 90, 171, 205, 219, 222, 236, 248, 268, 290 y 292. Como se puede apreciar hay una *cronología* de la lengua kichwa en el devenir de cuatro generaciones hasta la actualidad. Encontramos una decadencia progresiva de kichwahablantes desde la generación de los abuelos de los padres y madres de familia, los que manifiestan que la hablaban; de los abuelos a los padres

y madres de familia ya se nota una merma cuando explican que la hablaban poco, por lo que les heredaron una lengua débil pues ya no la entienden y aunque quisieran no pueden enseñarles a sus hijos, pues como se dijo más arriba no la valoran, no hay estrategias para reivindicarla. Por último, veintiuna personas dijeron, refiriéndose a la lengua, que *Se está perdiendo; pero en las comunidades hacemos mingas, eventos y talleres para fomentarla*. 7, 10, 15, 29, 40, 59, 60, 77, 82, 95, 99, 100, 101, 155, 169, 180, 181, 203, 220, 265 y 266.

Por un lado, persiste la idea que la lengua kichwa se está perdiendo en las comunidades, sin embargo, en este caso hay iniciativa en las comunidades por fomentarla. Para ello se han basado en estrategias propias de la organización social saraguro como la minga que, al tener un objetivo cooperativo y solidario, permite la interacción y la comunicación; los eventos que hacen comúnmente son culturales en los que aprovechan para mostrar rasgos característicos y distintivos de otras culturas vecinas; además, organizan talleres donde aprenden haciendo, también permite la interacción más cercana desde el punto de vista cultural y lingüístico.

En definitiva, hay factores muy marcados que explican desde la visión de los padres y madres de familia, la percepción de que hay una merma de la lengua kichwa en el aprendizaje escolar como en la comunicación familiar y comunitaria. Los más importantes por la cantidad de repeticiones son la desvalorización y falta de práctica, le sigue, la ineficiencia educativa de la comunidad y una inclinación o favoritismo forzado para usar como lengua de preferencia al español. De ahí factores como la migración, el racismo y la decadencia del kichwa en las últimas cuatro décadas.

4.6.4 Análisis cualitativo: las y los estudiantes

En esta segunda parte se expone una tabla (19) con las categorías y códigos como resultado del análisis cualitativo sobre las opiniones de las y los estudiantes.

Tabla 19: análisis cualitativo de factores relacionados a la lengua kichwa en estudiantes

Análisis cualitativo de estudiantes			
Se expresa en las escuelas que “la cultura de las comunidades indígenas se está debilitando” y por eso la lengua kichwa se está perdiendo en las escuelas y en la comunidad, ¿qué opina al respecto?			
^a	Categorías	#	%
a.	No debemos olvidarla; hay que practicarla más en la familia y en la escuela, antes que desaparezca.	154	30,5
b.	En la familia y con los amigos se le dedica poco tiempo para hablarla, además no la entendemos.	120	23,8
c.	No tiene Importancia e interés y por eso nos da vergüenza practicarla.	69	13,7
d.	No se le da el valor en las escuelas, y porque no se educa sobre la influencia tecnológica.	67	13,3
e.	En las comunidades la practican solo los abuelos; nuestros padres y madres y nosotros, ya no.	60	11,9
f.	Falta de consciencia, valoración y motivación para hablar y escribir nuestra lengua.	35	6,9
Total		505	100,0

En el cuestionario I para 505 estudiantes indígenas de las seis escuelas comunitarias interculturales bilingües de Saraguro, también se incluye un ítem de abierto. Esto para estudiar las opiniones y puntos de vista específicos acerca de la situación de la lengua kichwa y qué relación se le puede atribuir al fenómeno de debilitamiento cultural de las comunidades indígenas, tal como lo arguyen los docentes y directivos de las escuelas para explicar la merma significativa de kichwa en los estudiantes. El ítem abierto está planteado así: **En las escuelas se expresa que “la cultura de las comunidades indígenas se está debilitando” y por eso la lengua kichwa se está perdiendo en las escuelas y en la comunidad, ¿qué opina al respecto?** Del análisis cualitativo de las respuestas, surgen las categorías que son organizadas por grupos de análisis. Al igual que el caso de los padres y madres de familia aquí también se marcan seis grupos en orden de repeticiones de las categorías que han surgido para estudiar las opiniones de estudiantes de ocho a 18 años.

En el grupo de 154 estudiantes se muestra como primera categoría: *No debemos olvidarla; hay que practicarla más en la familia y en la escuela, antes que desaparezca.* Así se puede verificar en los ejemplos 7, 17, 29, 39, 47, 59, 69, 78, 89, 96, 101, 119, 127, 139, 140, 159, 160, 177, 188, 193, 207, 219, 227, 239, 247, 258, 267, 277, 289, 349, 357, 369, 379, 388, 410, 419, 429, 430, 449, 456, 475, 499 y 503. Se destaca en la categoría dos ideas relevantes respecto de lo que se pregunta. La primera es la identificación clara del compromiso que se ha marcado frente al kichwa; la segunda, es la coherencia con la primera porque puntualiza en la medida que posibilitaría el fortalecimiento de la lengua kichwa, frente a la situación desfavorable. En esta parte hay una correspondencia con la primera categoría de los padres y madres de familia en la que había una autocrítica como familia al no enseñar más lengua indígena a sus hijos, situación también sentida por los estudiantes al opinar que debe haber más práctica en la familia con el fin de que no desaparezca.

La segunda categoría está en el grupo de 120 estudiantes y dicta: *En la familia y con los amigos se le dedica poco tiempo para hablarla, además no la entendemos.* Los participantes que lo escribieron son, entre otros: 8, 12, 37, 43, 76, 82, 95, 100, 137, 362, 173, 178, 189, 199, 208, 218, 236, 246, 259, 265, 279, 288, 299, 305, 319, 329, 337, 343, 359, 368, 389, 393, 409, 411, 446, 459, 463, 474 y 493. La categoría primero indica que hay un involucramiento de la familia y el grupo de amigos con el poco tiempo que declaran dedicarle al kichwa. Luego, hay una idea que de alguna forma justifica la primera sentencia al decir que, se da el caso porque no la comprenden. Esto se relaciona con la premisa de la pregunta en la que se escribe, en base a los docentes de las comunidades indígenas estudiadas, que el kichwa se está perdiendo por el debilitamiento cultural de las comunidades, idea que también se encuentra en los padres y madres de familia al decir que sus hijos ya no la hablan. Hay por tanto una correspondencia de criterios entre padres y madres de

familia y estudiantes no solo en empatar en los criterios sobre la situación de la lengua indígena, sino en la determinación de los factores que lo explicarían como la poca práctica en la familia y a la poca dedicación y comprensión.

La categoría: *No tiene importancia e interés y por eso nos da vergüenza practicarla*, aparece con 69 informantes con la tercera categoría; así los manifiestan por ejemplo, los estudiantes, 3, 10, 33, 41, 53, 68, 74, 85, 98, 109, 122, 141, 155, 161, 170, 232, 251, 263, 292, 305, 311, 346, 361, 398, 405, 413, 444, 457, 460, 471, 480, 502 y 504. Aquí los estudiantes opinan destacando sensaciones de importancia y vergüenza. Para ellos la lengua kichwa no significa un elemento relevante en su vida y revelan sentir poco interés, como consecuencia experimentan emociones de vergüenza si la practican. Esto ya es propio de la opinión estudiantil porque no se puede liar o correlacionar con las categorías analizadas en las respuestas de los padres y madres de familia. Puede deberse, sin embargo, a la idea de jerarquización cultural que no reconoce lo diverso.

No se le da el valor en las escuelas, y porque no se educa sobre la influencia tecnológica, es la cuarta categoría con 67 informantes, de los cuales citamos al 31, 48, 56, 66, 103, 112, 129, 130, 143, 150, 194, 206, 211, 245, 257, 162, 300, 320, 341, 363, 387, 391, 401, 422, 441, 452, 464, 470, y 483. En esta categoría llega el factor *escuela* y se le atribuye el nulo valor que le prestan al kichwa en el aprendizaje y como aspecto de la cultura saraguro. También, se refieren no sentirse que se les esté educando en el uso de la tecnología; se infiere que hacen relación de la tecnología con los factores que han relacionado con la disminución de kichwa como la poca práctica en la escuela y la familia el no entenderla y la poca importancia e interés que les genera. En las respuestas de los padres y madres de familia se cuestiona el trabajo de las escuelas respeto a la cultura local. Sin embargo, en los dos casos la familia y aspectos ligados a las percepciones de su lengua ay cultura siguen siendo las categorías más confirmadas.

La penúltima categoría expresa que: *En las comunidades la practican solo los abuelos; nuestros padres y madres y nosotros, ya no*. En esta categoría hay 60 estudiantes como el 19, 20, 45, 52, 64, 70, 86, 106, 133, 153, 166, 181, 213, 234, 248, 250, 298, 303, 315, 344, 375, 423, 433, 440, 465, 484 y 490. Entre las últimas tres categorías la diferencia de participantes no es muy significativa, entre la tercera y la quinta la diferencia es de solo siete. Con esta respuesta, se reafirma la idea planteada por los padres y madres de familia, sobre la decadencia de la lengua indígena en el orden cronológico desde sus abuelos, padres y madres y ellos mismos especificando en el contexto de la comunidad.

Por último, está la categoría, con 305 reproducciones, de: *Falta de consciencia, valoración y motivación para hablar y escribir nuestra lengua* por ejemplo, tenemos los casos 9, 40, 55, 65, 79, 80, 90, 102, 128, 148, 163, 174, 180, 237, 253, 260, 278, 338, 383, 396, 407, 462 y 478. Aquí se hace énfasis

en condiciones más abstractas que consideran explicaciones para entender el porqué de la situación de la lengua en las escuelas, familia y comunidades. Citan conceptos interesantes como consciencia, valoración y motivación, enfatizando en su carencia a la hora de escribir y hablar en kichwa. Lo que conlleva a pensar que se le suma esta carencia a la escuela porque la escritura es casi un rasgo exclusivo que lo desempeña la educación escolarizada.

Hemos analizado en orden de reproducciones aquellos criterios expresados por los estudiantes sobre la situación puntual de la lengua en la educación comunitaria intercultural bilingüe de Saraguro, las familias y las comunidades. Desde la opinión de los estudiantes los factores más importantes son la poca enseñanza en la familia y comunidad, la ineficiencia de la escuela y el efecto de la pérdida cronológica. Luego, acuñan criterios más abstractos como desmotivación, desinterés, poca importancia, vergüenza y desvalorización.

4.6.5 Análisis cualitativo: las y los docentes

El análisis cualitativo de docentes se muestra en la tabla (20). Es el resultado del estudio del ítem abierto en el Cuestionario III.

Tabla 20: *análisis de factores relacionados a la lengua kichwa en docentes*

Análisis cualitativo de docentes				
¿Qué impedimentos <i>dificultan el uso</i> de la lengua kichwa en la medida necesaria para la Educación Intercultural Bilingüe?				
#	Categorías	#	%	Códigos
a.	Porque ya no se usa en la comunidad.	45	45,0	6, 7, 9, 15, 16, 17, 20, 22, 26, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73 y 74.
b.	Porque no hay materiales ni contenidos en lengua kichwa.	26	26,0	75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99 y 100.
c.	Los estudiantes no la entienden.	18	18,0	1, 2, 4, 5, 10, 12, 14, 19, 21, 23, 25, 30, 31, 33, 34, 35, 36 y 37.
d.	No la entiendo totalmente.	10	10,0	3, 8, 11, 13, 18, 24, 27, 28, 29 y 32.
e.	Porque el currículo determina los porcentajes de uso de la lengua kichwa.	1	1,0	38.
Total		100	100,0	

En el cuestionario **III** para docentes se incluye una pregunta de característica abierta. El cuestionario es resuelto por 100 docentes indígenas y no indígenas de seis escuelas comunitarias interculturales bilingües del cantón Saraguro al sur de Ecuador. Los docentes debían responder basándose en sus opiniones el siguiente ítem: *¿Qué impedimentos dificultan el uso de la lengua kichwa en la medida necesaria para la Educación comunitaria Intercultural Bilingüe?* El análisis de las respuestas nos conlleva a esquematizar los resultados en cinco categorías organizadas en disposición a la cantidad de informantes. La primera categoría tiene una cantidad de 45 docentes y señala así: *Porque ya no se usa en la comunidad*. Como muestra están el 6, 15, 20, 39, 40, 50, 60, 70 y 74.

La primera percepción de los docentes que explicaría los impedimentos que dificultan el uso de la lengua en la educación bilingüe de la zona es hacer notar que en las comunidades indígenas, de donde provienen los estudiantes, actualmente ya no usan el kichwa para comunicarse. Esta opinión que aparece como principal también es notoria en la opinión de los padres y madres de familia y los estudiantes. La parte en que coinciden está establecida por la identificación de la familia y la comunidad como factores más importantes para comprender por

qué la lengua indígena ha perdido la vitalidad. Se puede decir entonces que en el seno familiar y las interrelaciones de la comunidad está la clave para entender el contexto lingüístico de Saraguro y desde las cuales se puede iniciar estrategias de reivindicación lingüística.

Con 26 frecuencias aparece como segunda en importancia numérica la categoría: *Porque no hay materiales ni contenidos en lengua kichwa*. Así se puede leer en las respuestas 75, 76, 80, 81, 82, 90, 91, 99 y 100. Esta categoría contiene un elemento explicativo que conduce a comprender, en cierta parte del kichwa, la carencia progresiva de su uso. En las escuelas bilingües de Saraguro se enseña kichwa como asignatura lo que lleva a que solamente se la estudie un par de horas a la semana, el resto del tiempo les corresponden a asignaturas del pensum nacional. Los materiales y los contenidos en lengua nativa están establecidos solo para esas dos horas, el resto es castellano. Por tanto, se convierte en un aprendizaje secundario. Asimismo, lo exteriorizan los estudiantes cuando opinan que carece de importancia y casi no se practica en las escuelas; los padres y madres de familia también reclaman una educación inapropiada impulsada desde la escuela.

Los estudiantes no la entienden, continúa la cuarta categoría, como evidencia se muestra de los 18 casos, los siguientes: 1, 5, 10, 21, 23, 25, 36 y 37. En este caso los docentes refirman la idea de que los estudiantes no entienden la lengua kichwa, eso también fue expuesto por los padres y madres de familia y los estudiantes mismos. Los padres y madres de familia argüían que sus hijos ya no la hablan porque en la familia no les enseñan y no les enseñan una porque no se sienten motivados a hacerlo y otra porque tampoco la comprenden bien tanto como sus padres y madres y abuelos. Los estudiantes lo corroboran al que no la saben, no les enseñan ni en casa ni en la escuela y porque no representa algo de importancia en sus vidas. Lo docentes 18 tienen la certeza de que los estudiantes no la dominan lo que es un impedimento para aprender en esa lengua. Lo que deja notar al mismo tiempo, la ineficacia de la escuela para asumir el rol de protagonismo en la escritura y habla del kichwa en las escuelas bilingües de Saraguro.

La penúltima categoría aparece 10 veces y se define así: *No la entiendo totalmente*. Están los casos 3, 8, 18, 24, 29 y 32. Los padres y madres de familia lo habían advertido y los estudiantes corroborado. Con la diferencia que para los dos grupos primeros era más relevante que los docentes no la entendieran y no la supieran que para los docentes mismos. La categoría última aparece así en un solo caso (38): *Porque el currículo determina los porcentajes de uso de la lengua kichwa*. El solo caso es significativo porque, desde la opinión de los docentes, permite descartar la hipótesis que se pudiere atribuir a cierta responsabilidad mayor a la planificación nacional para regular la educación intercultural bilingüe. Al parecer no es tan importante como la familia la escuela y las comunidades locales. Para los docentes, es la comunidad, la falta de materiales y

contenidos (asunto exclusivo de la escuela) los impedimentos más importantes que se relacionan con la situación desfavorable del kichwa en los estudiantes y en el sistema en general. Luego hay una atribución de responsabilidad los propios estudiantes que no la entienden. Que los docentes no la entiendan no es significativo, para ellos; y no le atribuyen mucha responsabilidad al currículo, factor que puede dar luces para asumir responsabilidades concretas desde los propios contextos culturales, educativos y sociales.

4.6.6 Resultados del Diario de campo

Se presenta el Diario de campo resumido y organizado en elementos de: *fecha, institución, fuente y apuntes*. El Diario de campo fue desarrollado a partir de observaciones y conversaciones no programadas en los instrumentos de recogida de datos. Contiene comentarios, opiniones, observaciones, resúmenes de conversaciones informales e información de carácter visual. Los informantes en la columna de *fuente*, son pseudónimos.

Tabla 21: resultados del Diario de Campo

Fecha	Institución	Fuente	Apuntes
02/03/2018	Distrito de Educación 11D01 Loja	Carmen Guaiñas, Departamento de Asesoría Educativa.	<i>“Los estudiantes del medio indígena que conoce, comienzan con un buen nivel de kichwa hablado y a medida que ingresan a las escuelas y van superando cursos, disminuyen los porcentajes de lengua kichwa hablada, escrita menos. ...tenían importantes porcentajes de estudiantes desertores del sistema bilingüe, por la desmotivación, el estigma social, la baja autoestima que comúnmente afecta a los indígenas”.</i>
14/03/2018	Dirección Zonal de Educación, Zona 7 Loja	Mariano González, Departamento de educación intercultural.	<i>“...si bien, las pérdidas de aspectos culturales en las comunidades indígenas han sido evidentes históricamente; sin embargo a no ser por la intervención del sistema de educación bilingüe, las pérdidas hubieran sido mucho más lamentables”.</i>
12/07/2018	UNIEB Tupak Yupanki, Oñacapac	Lucrecia Poma, Directora.	<i>“...solo en los espacios libres desarrollamos aspectos relacionados con la cultura y las costumbres indígenas. Potenciamos los trabajos manuales, como collares, vestimenta, bordado; aspectos relacionados al arte como la danza, la música andina, la medicina tradicional, el cultivo de productos agrícolas locales, etc. ...los profes están desmotivados porque el Estado no reconoce su labor económicamente; sin embargo las exigencias son bastante altas y van cargadas de presión. ...le reconforta su labor de servicio a la comunidad. Tiene dos hijos con discapacidad intelectual, caso que también afecta a varias familias en la comunidad que de igual forma deben asistir a las escuelas normales donde van los demás chicos”.</i>
13/07/2018	CECIB Inti Raymi, Las Lagunas	Sergio Saca, Director.	<p>Se refiere a las experiencias anteriores que han hecho investigación en la institución. A todas las relaciona con incidencia o interés político.</p> <p>...ha sido echado de anteriores puestos de trabajo. Fundamentalmente por iniciar un levantamiento en contra de las formas de organizar la educación bilingüe. En la que, puede evidenciar un “adoctrinamiento” de la mayoría cultural a las minorías culturas indígenas. Muestra de ello, comenta, la alarmante disminución de kichuhablantes jóvenes en los contextos educativos y en actividades vernáculas.</p> <p><i>“Al ser el kichwa una lengua de inmersión, se le debería de prestar la atención debida. Fomentarla en los procesos educativos de las comunidades indígenas. Las comunidades indígenas se debilitan. Un síntoma es el poco uso del kichwa y, al perderse la lengua nativa se pierde junto a ella todo el bagaje cultural, de conocimiento acumulado y contenido en la lengua por milenios”.</i></p> <p><i>... a los jóvenes no se les brinda la oportunidad de escuchar la lengua en las familias y mucho menos en las escuelas y si no la escuchan no la aprenden. Los que si la saben sin embargo no la usan y no la usan porque no se les pide o incentiva a hacerlo”.</i></p>

			<p>Ha diseñado un proyecto, que se implementará desde el periodo 2018-2019, para ofertar un Bachillerato Técnico en Música y otro en Manualidades y con esto se proyecta a fortalecer la cultura andina a través del rescate de la identidad y artesanal de la comunidad.</p> <p><i>“La Institución ha implementado Talleres para los padres y madres de Familia, con el objetivo de hacerles partícipes de los procesos de formación de los estudiantes y también para tratar asuntos relacionados con las condiciones a la cultura, idioma que van perdiendo terreno en la educación y en el conocimiento”.</i></p>
1/09/2018	CECIB Inti Raymi, Las Lagunas	Mercedes (1), madre de familia. Camilo Lozano (2), profesora. Sisa Medina (3) profesora	<p>Tiene como 60 años de edad. Comenta:</p> <p>1, “la escuela es muy buena. Todos mis hijos han estudiado aquí y yo me siento feliz que haya sido en este lugar. Yo soy curandera, es decir uso medicina natural y el conocimiento ancestral para recetar y curar. Los padres y madres de familia somos unidos. Por ejemplo, la construcción del colegio la hicimos a punta de Mingas. El Estado nunca se hizo presente en la comunidad (Las Lagunas) ha sido la unión comunitaria la que ha construido lo que ve (...). El colegio está construido sobre una falla geológica” 2. “con los niños de 5 y 6 años estamos iniciando un proyecto de CULTIVO DE PLANTAS DE LA ZONA, como el maíz, o la papa. Hoy vamos a seleccionar las semillas” 3. “los niños son los más entusiasmados en pintar y en aprender la lengua, cuando vanas creciendo el interés se concentra en otras cosas y descuidan aspectos de la cultura.”</p>
16/07/2018	UNIEB ABC, Membrillo	Isaac José Quito, Director.	<p>“aquí no todos somos indígenas, por tanto, a lo mejor, vaya usted a no encontrar lo que está buscando, o si lo encuentra no lo va a gustar”.</p> <p>Llegué en la fecha que habían programada los exámenes de supletorios. Había entre 20 a 30 estudiantes, algunos me saludaban allí puncha (buenos días).</p>
17/07/2018	CECIB San Francisco, Gera	Benjamín Gunudel, Director.	<p>Es indígena bilingüe. Le han encargado la Dirección de la Institución hace tres meses. No ha tenido experiencia en administrar centros educativos.</p>
26/08/2018	UNIEB Mushuk Rimak San Lucas	Aura Sanmartín, Directora.	<p><i>“Tradicionalmente la educación en Ecuador, era excluyente e irrespetuosa de la diversidad cultural. Así mismo había evidente desvaloración por los saberes, cultura y tradiciones de los pueblos indígenas. Aunque ahora las circunstancias han cambiado, pero no vemos un resultado satisfactorio. De este contexto parte que en la actualidad los padres y madres de familia tampoco valoren su propio contexto cultural. Parte de la pérdida del idioma es responsabilidad de las comunidades indígenas. Cuando hacen actividades cotidianas como ir al mercado y conversar entre grupos lo hacen en castellano. Solamente las personas consideradas viejos lo utilizan habitualmente, pero solo entre ellos. En la institución, nos proponemos comunicarnos solo en kichwa para escucharnos y provocar el aprendizaje entre los estudiantes, pero nos mantenemos por unos días y luego volvemos al castellano. Es porque al inicio la comunicación en kichwa significa esfuerzo y enseñanza y no estamos empoderados en superar esas barreras. Las instituciones educativas de carácter bilingüe no mantenemos comunicación ni colaboramos en proyectos colectivos para resolver problemas en conjunto para resolver problemáticas relacionadas a nuestra cultura. Por ejemplo ya ni siquiera organizamos mingas, las cuales estaban concebidas con la intención del fortalecimiento comunitario en cooperación, característica de la cultura indígena. Entonces los chicos observan esto y</i></p>

			<p>actúan igual. Nos hace falta orientación de calidad. Hay un proyecto, ya estructurado para la EIB ecuatoriana. Consiste en la creación de una SECRETARIA para la EIB. Existe por lo tanto un secretario definido ya; debe de ser difícil porque aún no conocemos su trabajo”</p>
26/08/2018	UNIEB Mushuk Rimak San Lucas	10 estudiantes	<p>“En el colegio solo castellano hablamos. Hay una materia para aprender kichwa, pero sabemos poquito (lo dicen con seguridad y parece que hasta preocupación). En los centros de salud nos atienden castellano; en el mercado también. Si se usara kichwa no vendieran nada (risas). En la casa también nos comunicamos en castellano. Nuestros abuelitos, ellos sí hablan kichwa”.</p> <p>Les pregunto si quisieran comunicarse en lengua nativa más veces y contesta “claro que sí”...“Cuando armamos juegos en grupo de amigos, nos hablamos en castellano; en kichwa solo decimos frases”.</p>
26/08/2018	Parque de San Lucas	Patricio, músico y profesor de Arte; 28 años.	<p>“Me siento parte de la cultura indígena. Porque a pesar de 500 años de sobajamiento, seguimos vivos; débiles pero vivos aun. Yo fui parte de una educación injusta y partidaria de imponer modelos de ser. Los profesores me preguntaban con cierto desdén ¿Por qué no te cortas el pelo? Ahora también el ingreso a las Universidades está priorizado y los indígenas no estamos en prioridad y no deberíamos estar por el hecho de ser indígena sino por un tema de igualdad de derechos....El Estado debe generar políticas permanentes para el sistema educativo medio. Por ejemplo para las comunidades indígenas, pensar en una oferta de bachillerato de acuerdo a los contextos y necesidades de la comunidad. Por ejemplo, la agricultura, la artesanía, la ganadería está en declive; sin embargo no hay educación es esas áreas. Qué pasa entonces, los jóvenes se deben ir a buscar empleo en las ciudades para poder vivir pues el ingreso a las universidades está difícil. Quiero decir nos educan para un sistema inexistente. Hay que volver los ojos al campo...El diseño curricular para la EIB tuvo asesoría alemana y era muy bueno. Pero no había la preparación calificada a la altura de lo que se esperaba. Era también un modelo que no tenía reconocimiento social por parte de las comunidades que no llegaron a comprenderlo. Una porque el tradicionalismo educativo estaba tan introducido en las familias que pensaban que no había más opciones...El motivo de la decadencia del idioma nativo comenzó, hace dos décadas atrás más o menos, fue por la religión y sus efectos en las comunidades indígenas que se pueden deducir. También el sistema educativo anterior no permitía hablar en kichwa. Por ejemplo yo decía mishi, me violentaron y me obligaron a decir gato. Y así con todos...Sé de fuentes familiares que hasta 1913 todos aquí (...) hablaban kichwa...Los indígenas nos dejamos. No podíamos reaccionar porque no éramos reconocidos en ningún campo. Por ejemplo si íbamos a denunciar actos de violencia o más casos, no podíamos porque éramos indígenas y no había justicia ni igualdad de derechos para nosotros. Y esto en gran parte es culpable de la situación actual de los indígenas. Pues la memoria no se olvida. Ser indígena era una desventaja en un país de desigualdades. Si queríamos manifestarnos en protesta del sistema, había opresión, régimen. Por eso la EIB debe primero reivindicar la historia por medio del reconociendo social. Porque qué piensa el padre de familia para elegir la educación escolarizada de sus hijos, la indígena no porque ¿para qué?...En definitiva, gran parte la pérdida del idioma nativo fue la desigualdad y si no se contrarresta primero la desigualdad, todo proyecto de reivindicación será un fracaso. Y a desigualdad de poco fue siendo parte de los pensamientos de las comunidades indígenas que se negaban por no ser víctimas...Estamos en proceso recuperarnos. Ha surgido no se la iniciativa educativa, sino de los líderes comunitarios que organizan las comunidades para la revitalización de toda nuestra forma de vivir...Hay que vincular el sistema educativo con la comunidad y que se comuniquen. Porque eso son sistemas educativos comunitarios lo que significa en esencia que actúa de acuerdo a las formas de vivir de la comunidad...También hay influencia mediática de corrientes culturales de corte occidentales. Aún hay racismo en la mayoría de estancias sociales. Donde vamos nos llaman los primos pero lo dicen de forma despectiva. Nosotros les decimos (a los mestizos y blancos) los laichos de forma que les expresamos resentimientos. Y eso está mal porque ahondan las diferencias...Como profesores,</p>

			<p>trabajamos por una sociedad intercultural que se adapte a los cambios evidentes y necesarios para el desarrollo integral del país...Los cambios evidentes han sido que, por ejemplo, nosotros no éramos capitalistas, éramos recíprocos y organizábamos la minga. Hoy sin embargo hay acumulación de capital y se ha cambiado de modelo de desarrollo económico y social...Hay comunidades que son más fuertes que otras. En las fuertes se habla kichwa en todas las actividades. En todas las comunidades, fuertes o débiles, culturalmente hablando, se habla solo kichwa en eventos especiales como fiestas comunitarias, noviazgos, los raimys, mingas, etc. Entonces es un punto a fortalecer como mecanismo para detener la pérdida progresiva de la lengua. Los profesionales que vienen a las comunidades, a trabajar en el campo de la medicina, ingeniería, o educación deberían hablar kichwa para comunicarse con los demás ya que son áreas estratégicas en la vida de la gente.</p>
11/09/2018	UECIB Inka Samana Las Lagunas	Ángel Miguel Mororcho, director.	<p>“Yo quisiera que se pudiera sacar algún provecho de esto. Necesitamos muchas cosas. Y es difícil la autogestión y lo que es peor, esperar del Estado...las familias y las comunidades en general, no hacen el mismo esfuerzo que el de las escuelas. Los estudiantes grandes son indóciles y su actitud es siempre la negativa no solo para aprender el idioma, sino para todo. En cambio los pequeños, uff, tienen un entusiasmo para aprender, ya saben el idioma”.</p> <p>El lugar es laderoso. Hay poca producción agrícola o ganadero a los alrededores. El acceso es bastante empinado. La infraestructura está en remodelación y se encuentra escombros en el camino. En las aulas se percibe humedad y les hace falta claridad, aun en el día se debe alumbrar con luz eléctrica. Funciona en dos edificios como a 100 metros de distancia.</p>
14/09/2018	Inka Samana Ilincho	Dante Cevallos Inspector (conversación)	<p>07.30 de la mañana, me invita al Mishkiy Achay, lugar de ritualidad andina donde se encuentra la CRUZ CUADRADA, Chacana, desde la cual se puede orientar hacia los cuatro puntos cardinales.</p> <p>el idioma y la cultura Saraguro en tiempos de sus padres y madres</p> <p>“La realidad es que, con el reconocimiento de la educación intercultural bilingüe en la década de los 80s en el Gobierno de Rodrigo Borja, es que se ha podido rescatar la lengua kichwa. Antes se prohibía su uso. Es decir a mis padres y hermanos mayores, por ejemplo, no les permitían hablar kichwa en la escuela. Los curas decían que el castellano era la lengua de Dios y censuraban y prohibían el kichwa en la iglesia en específico y en general también. Es hasta ahora que se quiere restaurar su uso que por suerte, no se ha perdido del todo”</p> <p>reivindicación del kichwa</p> <p>“Creo que para rescatar la lengua no hay que centrarse fundamentalmente en enseñarla o imponerla. Primero, las escuelas y las comunidades debemos recuperar el SENTIR INDÍGENA. Esa emoción satisfactoria que se ha perdido y que es más evidente en los jóvenes. Si recuperamos el SENTIR, la lengua se fortalecerá por añadidura. Eso significa también que, la pérdida del kichwa, o no más bien pérdida sino desvalorización, ha sido un síntoma de no sentirse individualmente como runa saraguro, runa andino o latinoamericano. Sentirse como individuos así, entonces llega a ser parte de una identidad colectiva que también tambalea”.</p> <p>labor de las escuelas</p> <p>“Es decir, que las escuelas bilingües tienen mucho por hacer. Y el quehacer educativo debe integrar al proceso educativo, la parte cultural y también científica”.</p>

¿Qué tiene el kichwa de especial?

“Al kichwa hay que hablarlo con el Shungo (corazón). Allí se manifiesta el SENTIR indígena. Por ejemplo qué gusto y motivación que provoca al escuchar a nuestros viejos hablarlo; lo hacen con sentimiento y armoniosamente. En cambio, cuando lo hablan los jóvenes, se lo siente forzado como que lo hacen por obligación. Y es como te decía, es porque no hay sentir. Recuperarlo es la clave”.

¿Por qué los jóvenes no han desarrollado la capacidad de ese SENTIR que me habla?

“Porque no crecieron con él. Como decía, la iniciativa de la escuela, de la Iglesia y demás por vedar todo lo relacionado a nuestra cultura hizo que la gente, la familia se cohibieran de hacerlo. Entonces las generaciones ya crecieron en otro ambiente, en otro idioma. Por ejemplo, durante muchísimo tiempo ya no se celebraban los Raymis (Fiestas) y eran festividades en las cuales se manifestaba la cultural, los valores y saberes locales y como se dejó de hacer se dejó de sentir también. Me parece que después del 95 se recobra la celebración de los Raymis en las escuelas con participación de las comunidades, pero, ya no tenía significado para quienes no lo vivieron. Para los jóvenes es fanatismo y diversión cosa que no tiene nada que ver con el sentido original que era el de manifestar la simbología, la cultura y religión de Saraguro”.

¿Qué reacción hubo en la gente?

“Se produjo para suerte nuestra el Sincretismo cultural que llaman los antropólogos. En actividades impuestas por la Religión católica, en el determinismo de lo que era verdadero y en lo que se debía creer, es eso, se manifestaba también la cultura indígena. Sin embargo, ahora no creo que sea sincretismo sino espectáculo o fanatismo para encontrar diversión, dejar salir la euforia y no como manifestación cultural”.

El proceso de reivindicación cultural que han asumido las escuelas

“Primero esforzarse en incorporar valores indígenas que promuevan la valorización del runa saraguro como iniciativa para reafirmarse como parte de nuestra identidad. De antemano que se va desarrollando así el SENTIR indígena. No hablo de imposiciones o adoctrinamientos sino de reconocer una realidad que está dada y que la hemos heredado desde hace tiempos inmemoriales de nuestros ancestros”.

La lengua kichwa Saraguro respecto del resto de comunidades andinas del país

“Estamos en desventaja. En el norte por ejemplo se habla más y en casi todos los ambientes. Se debe a que, en tiempos de nuestros padres, en el norte hubo un bajísimo nivel de indígenas que asistían a la educación escolarizada, claro eso produjo también altos porcentajes de analfabetas en términos de mediciones occidentales. En cambio en Saraguro hubo, no sé decir exactamente porqué, bastante afluencia de personas indígenas que asistían a los sistemas educativos escolarizados donde, como te decía, se prohibía y castigaba también las manifestaciones culturales de nuestra gente”.

la gente que se preparaba en las escuelas no indígenas

“Ahora viven como mestizos. Hay músicos, educadores y de toda rama profesional. Pero el aporte que han hecho es casi nulo. Un investigador, Polivio Chalán, ha escrito algo de nuestra cultura. Pero en general es gente de un egoísmo increíble para con la cultura nuestra. Una vez le digo a un músico que me enseñe su saber y me contesta paga si quieres aprender, esto a mí me ha costado plata. Es gente que no aporta. Nosotros como escuela no queremos repetir aquellos contextos. Queremos que de a poquito volver a lo nuestro”.

otras dificultades debe sortear la lengua kichwa

“El kichwa tiene algo que no sé si podría ser ventaja o desventaja o tendrá de las dos. Es una lengua tradicionalmente oral. Hay poca cultura de escribir en kichwa, por tanto no hay literatura para agruparla en bibliotecas y pueda servir para consultas respecto de nuestra historia religiosa, cronológica y demás. Sin embargo que haya sido mayoritariamente oral, motivaba las reuniones comunitarias, las charlas entre tantos y eso ha sido una fortaleza de nuestra lengua. Hasta la actualidad, por decir de un grupo, los profesores no escriben, no producen nada en forma escrita”.

Qué aportes pueden hacer los profesores no indígenas?

“Mucho. No estamos negando la interculturalidad. No podemos pedirles que se sientan parte de nuestra cultura y que se aculturalicen para poder trabajar aquí. Pero hay una política mal lograda y de visión borrosa respecto de eso, pues los dirigentes han definido que si no aprenden kichwa no podrán seguir trabajando en nuestro sistema. Creo que no debe ser así”.

Gracias don Daniel. Gracias Mashí (compañero) Miguel Ángel

“Respecto de recuperar el SENTIR que tú me dices, yo le llamo recuperar el VIVIR CULTURAL que va a lo mismo casi a no ser porque me refiero a las formas de llevar a la práctica cotidiana los elementos de nuestra cultura. Esos elementos como el idioma que no se viven en las familias...Aquí en la escuela hacemos un esfuerzo por recuperar ese VIVIR CULTURAL, pero en las familias no lo hacen. Y no lo hacen porque ya están culturalizados y es difícil volver a una cultura tradicionalmente perseguida y maltratada por el Estado y por la sociedad en general que no pertenece a nosotros”.

¿Si en la escuela hacen una cosa y en casa otra, qué ha generado esto en los estudiantes?

“Confusión. Y esos roles tan dispares que viven es estos dos ambientes ha generado una especie de crisis existencial en los chicos. En esta situación es mucho más fácil la enajenación cultural”

¿Por qué esas situaciones han desmejorado la cultura indígena y en específico la lengua kichwa?

“Porque son situaciones en las cuales se cierran a la ventaja o la oportunidad de que los estudiantes escuchen el kichwa. Mira, si en esencia no se debería enseñar el kichwa en las escuelas, se debe generar espacios y actividades en la escuela, en la familia y en las comunidades y en las que deben estar involucrados los chicos y puedan escuchar la lengua. Eso, hay que escuchar para aprender una lengua”.

¿Por qué esa falta de comunicación entre la familia, la escuela y la comunidad?

14/09/2018 Inti Raymi Carlos
Las Lagunas Sacramento,
Director

			<p><i>“Porque las comunidades y familias ya están aculturalizadas. Se han enrumado en un modo de vida diferente al tradicional. Y se entiende en cierta parte puesto que, como eran no eran nadie para el sistema. Y en esa preocupación por vivir es que se ha adoptado actitudes y comportamientos socialmente aceptados. Claro los estudiantes son más determinados como viven en casa. A las escuelas nos toca luchar duro para poder encontrar la cooperación de los padres y madres de familia...Cuando el Estado ha elaborado el Currículo para nuestras comunidades lo ha hecho en un desconocimiento puro y luego lo ha elaborado con un carácter hermético. Decían que las cosas son de esta forma y había que hacerlas del modo que decían, de lo contrario, no servía nada que fuese añadido o cuestionado”.</i></p> <p>¿Qué puede decir de la actual situación que las escuelas bilingües en saraguro: no mantengan comunicación y estrategias educativas compartidas, si al parecen les atañen las mismas preocupaciones?</p> <p><i>“Hasta el 2010 hubo una ASOCIACIÓN DE PROFESORES DE SARAGURO. Nos reuníamos seguidamente para definir los procedimientos, las posturas y los procesos educativos con los que nos registraríamos todos. Todo era consensuado. Entonces apareció el Currículo para nuestras comunidades y nos dividió, pues como te decía ya venía todo definido y determinado. Como asociación, las conclusiones a las que llegábamos para tomar decisiones, dejaron de tener impacto porque ya habían decidido por nosotros”.</i></p> <p>¿Usted qué hizo al respecto?</p> <p><i>“Yo tenía un proyecto llamado SUEÑO PEDAGÓGICO. Lo implantaba arbitrariamente, por eso perdí mi trabajo anterior en INKA SAMANA.</i></p>
20/09/2018	UECIB ABC Membrillo	Amaru Inspector	<p>Se puede sentir la empatía de los moradores. Saludan con mucha atención y entablan conversación. Siempre en castellano.</p> <p><i>“...creo yo que los profesores que no pertenecen a la comunidad indígena pueden aportar muy poco sobre lo relacionado a los saberes y cultura indígena. Es porque no hay ese sentimiento de ser. Pues no han vivido nuestra historia aunque sean el resultado del mestizaje. La verdad es que le aportan poco sobre todo al ideal de educación intercultural bilingüe que debe ser una educación para formar la identidad y el saber ancestral y como es obvio incorporando las influencias de las culturas que se globalizan...El hermetismo y el determinismo del Gobierno anterior a través de los impuestos sistemas para nosotros tuvieron dos efectos terribles: Cohibió el aporte que hacíamos las asociaciones de profesores que periódicamente nos juntábamos para tratar asuntos de educación. Claro que teníamos problemas, pero empezaba a aparecer el sentido de la educación bilingüe. Terminó con un proceso que se desarrollaba desde muchos años atrás y que comenzaba a implementarse porque era consensuado por los involucrados directos. Tolo lo hecho ¡para nada! Con el Gobierno actual parece que hay apertura”.</i></p>
20/07/219	UECIB ABC Membrillo	Padre de familia	<p>En camino de regreso un indígena (36 años) me pide que lo lleve en el automóvil hasta Saraguro. En el trayecto me comenta y me permite grabarlo:</p> <p><i>“La pérdida de los conocimientos, saberes y valores indígenas ha sido responsabilidad de la educación y de las formas que adoptó la iglesia católica para evangelizar. A mis padres y hermanos mayores les tocaba asistir a escuelas tradicionales, allí, todo se centraba en la influencia occidental y además de exprofeso, a terminar con la cultura indígena. Mi caso fue el mismo. Pero en la comunidad era diferente. En la comunidad se hablaba kichwa, la gente misma se reunía para hacer rituales festivos, pero iba a la escuela y</i></p>

21/07/2019

Inka Samana
Ilincho

Rosario
Gualán,
Profesora

*parecía que era otro mundo para vivir. Al pasar el tiempo la influencia de la escuela fue ganando. Ahora creo que estamos destinado a desaparecer. Y es parte responsable la escuela, la iglesia, la tecnología entre otros. La tecnología porque apareció en un momento pleno de decadencia. Por ejemplo antes había la minga y no solo era trabajo sino que significaba un valor importante para nosotros. Se terminaba el trabajo y comenzaba la reunión, las conversaciones y así se iban fortaleciendo todo. Ahora el tractor hace el trabajo de las yuntas (par de toros utilizados para arar) termina su trabajo que lo hace un solo seño y no hay necesidad de reunirse. No está mal el tractor, pero no pudimos asumir esos cambios como ayuda en un sentido que no tenga efectos en tradiciones. Tradiciones como el randy que consistía en dar para recibir. Yo daba maíz por ejemplo y recibía algo que necesitaba y eso también se ha perdido. No todo está perdido. Quedan aún cosas que viven y se le puede manifestar de forma sincrética como dicen. Por ejemplo **se usa el castellano para hablar de nuestros valores, para reflexionar del presente, para rituales y para muchas cosas más**".*

El 21 de septiembre, las pueblos indígenas andinos celebran e Cuyay Raymi (Fiesta de la siembra). Rosa Gualán que se acerca a saludarme y de paso aprovecho para enterarme de la festividad.

"celebramos la preparación de la Pacha Mama para la siembra en cuanto a la parte evidente; sin embargo lo que en realidad celebramos en la preparación espiritual del runa (hombre) que se dispone a echar la suerte en la siembra.

Ayudo a preparar las el sitio para la ritualidad posterior. Llevamos pañuelos de colores, semillas de maíz, fréjol, zapallo, papa, melloco, entre otras. Las semillas son llevadas a la escuela por los docentes y alumnos. Esta celebración no la hacen con los padres y madres de familia.

"Los estudiantes que vienen al ritual lo saben. Pero no lo sienten como esa energía para revitalizarse o como un proceso de preparación espiritual. Es porque no se les dio en la familia o comunidad la oportunidad de vivirlo"

Le pregunto la razón lo la que no se les ha dado esa oportunidad.

"ha sido culpa de la evangelización y del tipo de educación introducido por el catolicismo en las comunidades. Los franciscanos por ejemplo, no permitían la expresión de nuestra cultura en el proceso de aprender, mucho menos hablar kichwa".

Le pregunto cómo era antes

"Antes se vivía más que ahora la cultura en las comunidades, labrar la tierra, hacer las mingas, las festividades, hilar lana, tejer nuestra propia ropa. Pero en la escuela era diferente tal como le digo. Entonces se vivía como dos realidades. Pero la realidad en la familia y en la comunidad era más fuerte que en la escuela porque los valores estaban casi intactos. De a poquito la situación se ha invertido. Ahí podemos evidenciar la importancia del tipo de educación que se recibe".

Me cuenta la siguiente historia:

"hace muchos años acudí al a YACHAY (runa que sabe de energía) me llevó, junto a mi bebé, al cerro donde había una cascada. La cascada resonaba y no nos permitía escucharnos. Entonces el YACHAY me dijo que atraparía la energía de la cascada e hizo algo y me invitó a que lo hiciera también; entonces ya no pude escuchar la cascada, se amansó. Y pude escuchar al Yachay y me explicó el SAMAY (energía) y la dualidad de los elementos y la forma en que se correspondían, por ejemplo, el fuego con el agua (rojo y azul) y el viento con la tierra (amarillo con verde). Me fui caminando y de pronto decía desde alguna parte del cerro ROSA, ROOOSA, pero no aparecía quién y seguía la voz de ROSA... El YACHAY, una vez que le hube contado, me dice que el cerro está enfadado conmigo. Entonces había que hacerle ofrendas de la cosecha para que se apaciguase conmigo" Por eso le digo que las cosas todas tienen samay y se relacionan con todo.

¿Cómo trabajan estas cosas en la escuela?

“Primero trabajamos lo relacionado a lo emocional. Luego lo hacemos con actividades que involucren como eje transversal este tipo de valores. Por ejemplo al inicio de actividades académicas hacemos rituales como, en silencio nos pasamos energía al tomarnos de la mano y tratar de concentrarnos en transmitir SAMAY positiva”.

¿Cómo ha cambiado la escuela la vida de la gente en la comunidad?

“Ha sido la escuela tradicional que ha intentado universalizar el saber y la verdad por medio de la ciencia que promulga. El efecto que ha tenido en las comunidades ha sido la expansión de una forma de vida ajena a la histórica para nosotros. Y como le te decía el tipo de escuela ha ido influyendo de a poco en las comunidades”.

¿Ahora cómo viven?

“En mi casa queda poco de lo tradicional. Sin embargo en los más chicos de la casa, se nota interés en las cosas propiamente indígenas. En los más grandes no y pienso que es porque no han podido vivir la cultural.

La lengua se ha perdido de a poco, sin embargo otros rasgos siguen estando”.

Con respecto de que “Los profesores no nativos pueden aportar poco al enfoque de educación bilingüe”

“Es relativo. Todo depende de la actitud e interés que muestren en la labor, porque también hay profesores de las comunidades que aunque se vistan así, no conservan valores indígenas y tampoco saben kichwa, en cambio aquí hay profesores no nativos que demuestran actitudes positivas con el enfoque. Haber, no se trata de cerrarse y decir que éstos sí o aquéllos no, se trata del empoderamiento con el proyecto educativo bilingüe”.

Respecto de “La universalización de la educación no ha permitido ver las particularidades”

“es cierto en parte. Aunque en esa Universalización sí se ha considerado aspectos de la cultura indígena que se difundieron a nivel nacional. Un caso por ejemplo es la celebración del Kulla Raymi, pues ahora es parte del cronograma educativo de todo el país”.

La semana pasada inauguraron un Laboratorio de las lenguas Vivas. Asistí a la inauguración y en el discurso de Galo Guerrero, investigador de la lengua, dijo “Con esto intentamos aportar al rescate de la lengua ancestral más importante del mundo andino y que se resiste a desaparecer aunque el peligro sigue estando latente en las comunidades y en las escuelas también”. El antecedente de su construcción ha sido el resultado de una investigación en la que se ha concluido que “el kichwa está a punto de desaparecer en la comunidad de San Lucas, debido a la poca práctica en la casa con la familia”. Su construcción ha sido financiada en cooperación de la Universidad Técnica Particular de Loja con la Universidad de Valencia. Sin embargo, todas las veces que he ido a recoger datos en horario de clase, el Laboratorio ha permanecido cerrado.

“Yo hablo kichwa porque crecí con mis abuelos que a la fecha tendrían como 90 años. Si hubiese crecido con mis padres no lo hablaría, pues, los de mi generación no hablan nada kichwa. El verdadero problema, me dice, que ha generado la decadencia cultural del indígena kichwa ha sido el racismo ejercido por los mestizos. Por ejemplo mis abuelos que iban al pueblo a vender los productos agrícolas que producíamos, no le compraban si hablaba en kichwa. No por un tema de comunicación sino porque si hablaba kichwa pertenecía a los indígenas y esa palabra era considerada como denigrante, es decir que se la utilizaba para insultar refiriéndose a alguien pobre de intelecto,

21/11/2019 Inka Samana
Ilincho Ángel Roldán

27/11/2019 UNIEB
Mushuk
Rimak
San Lucas Julieta
Guayllas,
Profesora de
kichwa

de mal olor y aspecto desagradable. Y no solo era en Ecuador, mis hermanos se han ido a vivir a Chile y nadie les quería dar trabajo sino se cortaban el cabello, símbolo de nuestra identidad. Consiguieron trabajo una vez que lo hicieron. Por eso digo ha sido la estigmatización social y se da por ignorancia y desconocimiento total de nosotros...Ahora hemos establecido que se enseñe el kichwa como asignatura y que dure cuatro horas a la semana. Sin embargo no ha funcionado, pues no se trata del tiempo sino del interés que se genere en el estudiante. Pifian y se aburren el esas horas.

En comunicación con los estudiantes para explicar de qué se trataba la encuesta, había un ambiente tranquilo sin embargo cuando tomaba como ejemplo un ítem relacionado con la lengua que usan cuando juegan, había una reacción de hilaridad, de broma como si comunicaran datos negativos respecto del uso del kichwa en sus actividades lúdicas.

En el parque central me encuentro con Mama Chabela, mujer de 89 años. Kichwahablante. Aceptó que la filmara muestras hablaba kichwa. Me pareció una lengua de fonología llena y tranquila. Me gustó mucho como sonaba. Ella me comenta:

“El kichwa que enseñan en las escuelas es el kichwa unificado. No es el kichwa nuestro. Por ejemplo para decir buenos días aquí enseñan Alli punlla y no es así; es Dislai Punsha taitico, era con más respeto. Ese suena muy feo. A mí no me gusta...Yo hablo y entiendo muy bien el kichwa pero no tengo con quien hablarlo en la casa, ni amigos ni nada. Los que lo hablan por aquí también son viejos y ya no vienen por aquí. En mi casa, sobre todo los jóvenes me dicen que no hable así. Mis hijos algo mismo lo hablan. No pude enseñarles mucho a mis hijos porque como tenía la tienda, me ocupaba de atender y me descuidé y como en la escuela no enseñaban kichwa, tampoco aprendieron allí. Sale de la casa una hija suya y me cuenta “los responsables de la pérdida del idioma somos los padres que no nos ha interesado aprender y mucho menos hemos inculcado a nuestros hijos a aprenderlo. Más bien los de otros colegios han venido a querer aprender”

La comunidad de Gera se encuentra a 30 km de la urbe de Saraguro. El camino en automóvil es bastante precario en un terrero irregular y con poca circulación vehicular.

Las escuela lleva de nombre de San Francisco y oferta niveles de estudio desde Inicial (cinco años) hasta Educación Noveno de Educación General Básica (13 años). La particularidad de esta escuela es que por Acuerdo Ministerial está considerada como Guardiania de la Lengua Kichwa-Saraguro. Los docentes de la escuela desconocen los pormenores para dicha denominación. Además que el trato es el mismo con las otras escuelas bilingües en cuanto a presupuesto, organización, materiales, etc.

Benigno Gunudel, director, me permite una conversación, antes de la aplicación de los test. Reflexiona:

“La EB es un proceso lento que se lo está potenciando en los más pequeños, pues como se sabe la juventud de ahora, producto de un proceso desculturalizante, ya es más complicado para reivindicarlos, es como la frase “árbol torcido...”Las actividades escolares están organizadas desde la estructuración colectiva del Calendario Andino que prácticamente está relacionado con las actividades religiosas, de cosmovisión y agrícolas de la comunidad...La población escolar ha disminuido notablemente los últimos cinco años y sigue la tendencia. Ahora por ejemplo no tenemos estudiantes de 10mo año (15 años). La población de Padres y madres de Familia prefiere escuelas de corte hispánico y con eso también demuestran preferencia por tendencias sociales” Con respecto a los profesores no bilingües *“su aporte desde la perspectiva y principios de la EIB, es bastante parca, desde la ciencia misma puede ser valioso, aunque en esencia éste no es el objeto de la EIB en el país...Creo que, siguiendo el tema de los profesores, hace falta actualización y prepararse mucho más en el ámbito de la EIB...Con respecto a si la divergencia de la lengua kichwa de los libros*

02/01/2020 San Francisco Gera Benjamín Gunudel, director,

y de la comunidad, me parece que no es un inconveniente para no aprenderlo o para justificar un poco la evidente decadencia. El tema es que la Universalización de la lengua era necesaria para potenciar el idioma ya que había tantas formas como poblaciones del Ecuador. Ese sí que era un problema serio. Además las diferencias no eran tanto de estructura sino de dialectales, palabras que se decían así aquí y de otra forma en otro lado para semánticamente referirse a lo mismo. En la escuela tratamos de puntualizar esto...Trabajamos las cuestiones de cultura en proyectos con tendencia al turismo. Adecuamos una casa abandonada y ahí construimos un museo indígena (más tarde lo visitamos)".

Caminamos por las instalaciones de la escuela y visitamos las aulas para mostrarme la forma en que se organizaba la clase. Había estudiantes tejiendo, bordando, escribiendo, otros construyendo algo con piezas; es decir no había una sola actividad en la que se centraran todos, sino que potenciaban el interés de cada uno usando los materiales disponibles. Esta característica es ajena al resto de escuelas que las labores escolares por salón eran homogéneas salvo Inti Raymi que se organizaba por áreas de estudio. Las personas que encontrábamos en el trayecto eran indígenas todas, bueno a juzgar por la forma de vestirse y su acento castellano. Nadie nos hablaba en kichwa a pesar mis intentos por iniciar una charla así. El Director me indica que también *"Comunidad se caracteriza por esa tendencia general de las comunidades indígena de saraguro a perder la lengua nativa...los profesores de la escuela han tenido que estudiar para aprender el kichwa ya que habían sido formados, en su mayoría, en un sistema que se caracterizaba por el dominio de la educación en casi todos los sistemas educativos. Aunque las comunidades eran un poco más fuertes que ahora desde el punto de vista cultural, sin embargo era el sistema educativo quien imponía las reglas de juego... no se ha afianzado una comunicación entre escuelas bilingües, a pesar que comparten las mismas problemáticas, primero porque las comunidades, tradicionalmente eran un poco herméticas y porque, con la universalización de la educación prácticamente, se había definido lo que había de hacer. Por tanto, creo que el currículo fue concebido, organizado y planificado sin la participación de las escuelas y comunidades de carácter bilingüe. O por lo menos de ciertas comunidades que comparten rasgos culturales, históricos y geográficos también"*.

CAPÍTULO V

5 Discusión



293 padres y madres de familia

5.1 Introducción

La discusión se fundamenta y organiza de acuerdo con el planteamiento de los objetivos generales y específicos, las siete dimensiones que se sintetizan de los postulados teóricos, de la operativización de los instrumentos metodológicos y de los indicadores cuantitativos y categorías cualitativas extraídas a lo largo del análisis de los datos, provenientes de las preguntas abiertas de los cuestionarios. Todo ello reflejando la metodología mixta utilizada en esta investigación. La discusión interpreta el análisis cuantitativo inferencial a nivel de todos los participantes de esta investigación. Se destacan especialmente aquellos elementos que resultaron estadísticamente significativos. En la discusión también nos apoyamos en el Diario de Campo para *evidenciar y validar* nuestras interpretaciones con el rigor suficiente. La guía para la discusión de los resultados se afianza siempre en la lengua kichwa como saber indígena e instrumento por excelencia para pensar, contener, mantener y difundir los preceptos clave del mundo indígena saraguro.

La discusión se ordena de acuerdo al orden de las siguientes dimensiones: **1. La educación comunitaria intercultural bilingüe (ICIB) kichwa en las escuelas estudiadas**, **2. Saberes ancestrales y la educación intercultural bilingüe**, **3. Percepción de la Cosmovisión kichwa**, **4. Expresión gráfica y cosmovisión kichwa**, **5. Cultura indígena y educación bilingüe**, **6. Políticas educativas para la educación bilingüe**, **7. Contacto cultural en la educación bilingüe kichwa** y **8. La lengua nativa kichwa en la educación bilingüe**.

5.2 La educación comunitaria intercultural bilingüe (ICIB) kichwa en las escuelas estudiadas

En esta parte de la discusión nos ocupamos de la caracterización de la *Educación Comunitaria Intercultural Bilingüe* con énfasis en los contextos educativos, comunitarios y familiares de las seis comunidades indígenas kichwas-saraguro, estudiadas durante el proceso investigativo. La base de la educación indígena ha sido la idea de enfatizar el proceso educativo escolar en la trasmisión de valores locales como símbolo de la identidad cultural kichwa; dicho al principio, la participación de la comunidad educativa e indígena como los colectivos, asumen la responsabilidad de entes cooperativos, estratégicos y responsables de la educación en sus propias comunidades. Los valores que adquieren relevancia en los saberes indígenas son trascendentales en tanto que la escuela y la comunidad desarrollan, amplían la capacidad de transmitirlos en intensidad, coherencia con lo epistemológico y ético, propios, sin desconocer el contacto cultural inevitable que establece las diferencias existenciales (Meza y Anchondo, 2019). El carácter comunitario, la estrategia y los valores forman la trilogía de características que definen y diferencian a la educación comunitaria intercultural bilingüe. Son rasgos que se pueden comprobar por medio de los análisis conseguidos. La evidencia se muestra en la forma en que se correlacionan actores clave en la educación bilingüe. Los *indicadores* para la dimensión de educación comunitaria intercultural bilingüe son cinco: *a. Las funciones y responsabilidades de los participantes en general* (docentes), *b. Condiciones actuales de la educación en el medio indígena* (docentes), *c. El sistema educativo atiende las necesidades* (docentes), *d. Opinión condiciones actuales educación en medio indígena* (docentes) y *e. Satisfacción con el Sistema Educativo Bilingüe* (padres y madres de familia).

En el *primer indicador, las funciones y responsabilidades* de docentes se armonizan plenamente con la identidad cultural, género y con la lengua en la que habitualmente se comunican durante la labor escolar. En cuanto al sistema que maneja cada comunidad y que está más controlado por agentes de la misma escuela, las sensaciones son positivas en cuanto a la lengua nativa que es admitida como saber y recurso indispensable para los objetivos escolares y valores locales consensuados. En el *segundo indicador, condiciones actuales de la educación en el medio indígena*, se presenta las valoraciones que hacen los docentes inclinándose en resaltar la condición de indígena y la preparación académica, lo que muestra el nexo entre lo cultural impuesto por la comunidad y las condiciones de competencia docente en un contexto tan complejo y con múltiples concepciones como es el estudiado.

Con referencia al *tercer indicador sobre si el sistema educativo atiende las necesidades*, la participación comunitaria es más visible con la vinculación de los padres y madres de familia

indígenas y no indígenas, en las programaciones de la escuela. El *cuarto indicador sobre opinión condiciones actuales educación en medio indígena* para los docentes las condiciones del sistema son favorables siempre que la comunidad y la familia participa en las actividades de las escuelas; los docentes que se identifican como indígenas perciben que las condiciones son favorables. El *último indicador, sobre la satisfacción con el Sistema Educativo Bilingüe*, las madres y padres de familia se sienten satisfechos cuando se reconocen como indígenas; también depende si perciben que la escuela se concreta con las familias y lidera vínculos con las comunidades indígenas (García, 2020). Es importante que las comunidades indígenas sean también parte de las discusiones educativas y así comprender nuevas formas educativas que puedan surgir entre la percepción indígena de la vida, las políticas y la práctica en aula (Naval y Arbues, 2017).

5.2.1 Categorías cualitativas de la ICIB

Las categorías cualitativas dentro de esta dimensión son: la *valoración del sistema educativo en la escuela y la lengua y debilitamiento cultural en las comunidades*. En nuestra investigación las dos categorías que corresponde a padres y madres de familia, docentes y estudiantes se interpretan en conjunto y se apoyan en el Diario de campo obtenido.

Sobre la *valoración del sistema educativo en la escuela*, aparece otra característica del sistema y es en sí el propio sistema. Un sistema que para la familia ha creado un currículo cerrado que define lo que se debe enseñar, los tiempos e incluso las metodologías. Esto ha creado resentimiento porque los profesores asumen que *no queda espacio para el diálogo ni participación de los docentes* en la esquematización de las propuestas curriculares. Un ejemplo es la lengua indígena han tenido mucha relevancia en la tradición histórica de la educación bilingüe en la región, sin embargo, es muy poco lo que se enseña y aprende en estas lenguas porque, el criterio de los padres y madres de familia *“No lo valoramos ni practicamos. Los padres no nos dedicamos a enseñar a nuestros hijos y por eso no tienen interés”* los estudiantes comentan que el motivo es por *“falta de consciencia, valoración y motivación para hablar y escribir nuestra lengua”* para los docentes *“Porque ya no se usa en la comunidad”*. En fin, la educación intercultural bilingüe en la que se toma al idioma vernáculo como parte central en la enseñanza (González, 2015), el valor tanto de otras culturas como de la propia, la formación de indígenas, la integración de maestros indígenas a la enseñanza y la valoración de saberes ancestrales, entre otros elementos, está fortalecido en aspectos de comunicación y participación de la comunidad, pero aún hace falta reformas educativas importantes como la *libertad de las comunidades y la escuela* para poder decidir lo que ha de aprenderse como resultado de un diálogo profundo con su historia y la percepción de un tipo de futuro al que se proyectan como cultura indígena única y minoritaria (Carrió y Lorenzotti, 2019).

Sobre la segunda categoría *la lengua y debilitamiento cultural en las comunidades*, el sistema de educación que se estudia demuestra fortalezas en áreas sensibles, aunque necesitan atención en puntos sensibles. La actual política educativa focalizada en los pueblos indígenas tendría que dejar de enfatizar el aprendizaje como un acto social y cognitivo individual y *proyectarse al fortalecimiento del sentido comunitario*, para salvar e incorporar profundamente las tradiciones ancestrales, la diversidad cultural, étnica y lingüística (Ahuja et al., 2007). Aunque es evidente una percepción colectiva y los estudios de Meza y Achondo (2019); Naval y Arbues, (2017); Núñez y Casemiro, (2020), coinciden en una *pérdida de lo ancestral indígena* en el contexto escolar sin embargo, en el caso de la educación intercultural de las comunidades indígenas estudiadas *“a no ser por la intervención del sistema de educación bilingüe, las pérdidas hubieran sido mucho más lamentables”* (Diario de campo, 05/2018). La realidad es que con el reconocimiento de la educación intercultural bilingüe es por el que se ha podido redimir, en parte, la lengua kichwa y otros valores de las comunidades indígenas. Antes se prohibía su uso en las escuelas y en la iglesia (Diario de campo, 05/2018). Desde la tradición histórica y política la educación en Ecuador en general se había caracterizado por ser excluyente e irrespetuosa de la diversidad cultural y las minorías; los indígenas de las comunidades lo perciben aun y opinan *“fui parte de una educación injusta y partidaria de imponer modelos de ser”* (Diario de campo, 05/2018). Hay un sentido colectivo que insiste en reclamar al Estado para generar políticas permanentes para el sistema educativo medio en el que diversifique la oferta de bachillerato intercultural de acuerdo con los contextos y necesidades de las comunidades indígenas, también hacen autorreflexión sobre la incapacidad de las comunidades que no llegan a comprender la educación endógena como mecanismo de perpetuación cultural. Para las comunidades indígenas la educación *“debe primero reivindicar la historia por medio del reconociendo social...porque qué dice el padre de familia para elegir la educación escolarizada de sus hijos, la indígena no, porque ¿para qué? gran parte la pérdida de lo indígena ha sido la desigualdad social”* (Diario de campo, 07/2018).

5.3 Saberes ancestrales y la educación intercultural bilingüe

Esta *segunda* dimensión de nuestro estudio se especializa en observar la organización escolar que se desarrolla en las comunidades indígenas analizadas con el propósito de incorporar al proceso de enseñanza intercultural bilingüe los saberes ancestrales de las comunidades indígenas-saraguro, que representan las actividades tradicionales acumuladas durante muchos años y que han sido heredadas por influencia de la familia, la organización comunitaria y la gestión escolar. Los indicadores para interpretar los saberes ancestrales son seis: *a. Importancia de la lengua kichwa* (todos los participantes), *b. La finalización de los estudios de Bachillerato bilingüe*

(padres y madres de familia), *c. Lengua de comunicación cuando juegan* (padres, madres de familia y estudiantes), *d. Los estudiantes no dominan la lengua kichwa* (docentes), *e. No dominio total de la lengua* (docentes), y *f. Kichwa no se utiliza en la comunidad* (docentes).

En estas comunidades muchos indígenas kichwas se dedican a la producción agrícola y ganadera, la fabricación y comercio de artesanía, la confección de vestimenta tradicional de alto consumo entre la población indígena y al turismo comunitario. En el *primer indicador, importancia de la lengua kichwa* la lengua kichwa-saraguro es considerada un saber ancestral. En nuestros resultados la *escuela* desempeña una función primordial no sólo para la conservación de la lengua sino de los procesos culturales mismos, así como de sus saberes y conocimientos ancestrales vinculados con la naturaleza y la interpretación del mundo desde la propia epistemología indígena. Sin embargo, hay casos como el de Bastidas (2015) y Castro (2018) que han escrito en sus investigaciones sobre una *desconexión* de las actividades escolares llevadas al aula con las formas tradicionales indígenas que tienen su origen en un saber ancestral particular. En nuestra investigación comenzamos por analizar el saber ancestral de la lengua kichwa y la importancia que la comunidad educativa e indígena le asigna como instrumento de aprendizaje escolar y comunicación en actividades vernáculas. Para los estudiantes y padres y madres de familia la importancia de la lengua kichwa se relaciona con la *autoidentificación cultural*, con la forma en que la comunidad indígena y la familia participan/acompañan la función de la escuela.

En el *segundo indicador sobre la finalización de los estudios de Bachillerato bilingüe*, esta investigación interpreta que la escuela influye muy poco en la generación de interés por la lengua concebida como generadora de aprendizajes y como opción para las actividades extraescolares de los estudiantes. Si la escuela no dinamiza las estrategias para incorporar los saberes ancestrales a su labor diaria, se expone al riesgo de colonización del saber (Quijano, 2010) ya que históricamente los saberes y conocimientos ancestrales, tradicionales y populares han sido víctimas de lógicas de colonialidad del poder y saber occidental (Perez, 2016). A pesar de las circunstancias, los padres y madres de familia aún creen en la educación de sus comunidades ya que se mantiene la percepción que sus hijos deben continuar hasta *terminar el bachillerato* y reafirman que esto depende de la *motivación que ejercen como familia sobre niños y niñas indígenas*. El tercer indicador *Lengua de comunicación cuando juegan* y considerando que la lengua es la contendora del saber y del pensamiento, los niños y niñas estudiantes y también sus padres y madres comparten la percepción de lengua kichwa *cuando se comunican para jugar*. Es un resultado revelador porque siendo el juego una estrategia indispensable para el aprendizaje y una actividad que agudiza las relaciones sociales, se garantiza la necesidad, a lo mejor inconsciente, de perpetuarse como colectivos sociales de tradición y saberes indígenas kichwa. El saber indígena

está afectado directamente por la lengua y se considera que el kichwa ha sobrevivido y sigue vigente por la proliferación de libros y autores (Ortiz, 2001).

En los *dos últimos indicadores, no dominio total de la lengua y el Kichwa no se utiliza en la comunidad* la discusión se encuentra que en la medida que se usa kichwa se mantiene y valora el bagaje cultural, de conocimiento acumulado y contenido en la lengua por milenios. Los saberes ancestrales en las comunidades que se estudia y en las escuelas que los llevan al aprendizaje, también se afectan por el estado de la lengua y por las actitudes *frente a su uso o subordinación del castellano* (Bermejo, Maquera y Bermejo, 2020), es este punto de vista los resultados coinciden en los actores de este estudio: estudiantes y docentes pues *no dominan la lengua*, perciben que la lengua nativa y el saber no son constantes en la comunidades indígenas y en las escuelas *“solo en los espacios libres desarrollamos aspectos relacionados con la cultura y las costumbres indígenas y cuando hacen actividades cotidianas como ir al mercado y conversar entre grupos lo hacen en castellano.”* (Diario de campo, 07,2018).

5.3.1 Categorías cualitativas y los saberes ancestrales

Las categorías cualitativas son la *pérdida de la lengua en el rito y actitud frente a la lengua kichwa*.

Sobre la *pérdida de la lengua en el rito* en las comunidades indígenas del estudio se mantiene mejor la ritualidad como expresión de un saber o una creencia. La gente se reúne para hacer rituales festivos tradicionales, en la escuela esto no sucede. La influencia de la escuela se percibe en los estudiantes cuando se refieren al saber indígena con la dimensión de pérdida de la lengua *“no tiene importancia ni interés y nos da vergüenza”*. Los padres y madres de familia de cierta forma resumen el devenir de los saberes en la categoría *de actitud* frente a la lengua kichwa así: *“Nuestros abuelos los sabían, nuestros padres poco y nosotros no entendemos para enseñar a nuestros hijos”*. El *randy* en las comunidades indígenas es parte del saber tradicional que se fundamenta en el ritual de *compartir*. Estos saberes habitualmente son practicados por los más viejos. Sobre la categoría *actitud frente a la lengua kichwa*, en las instituciones de educación se proponen comunicarse solo en kichwa para escucharse y provocar aprendizajes, pero son inconstantes. Es porque al inicio la comunicación en kichwa significa esfuerzo y enseñanza y no están empoderados en superar esas barreras así lo demuestran nuestros resultados en las dimensiones sobre la *pérdida de la lengua y la actitud frente al alengua kichwa*. Las instituciones educativas de estas comunidades sintomatizan los mismos pero no han creado redes de comunicación y cooperación entre ellos (Calle y Washima, 2020). En las comunidades arguyen: *“la pérdida de los conocimientos, saberes y valores indígenas ha sido responsabilidad de la educación y de las formas que adoptó la iglesia católica para evangelizar”* (Diario de campo, 07,2018).

5.4 Percepción de la Cosmovisión kichwa

La *tercera dimensión* de percepción de la cosmovisión indígena se compone de la relación con la *Pachamama* (naturaleza) y las percepciones de lengua y cultura que hacen los niños y niñas de la educación comunitaria intercultural bilingüe en esta dimensión se discute primero los indicadores y categorías cualitativas luego las categorías para la interpretación de los dibujos. Los indicadores que resultaron del análisis de nuestra investigación y que fundamentan la dimensión, son los siguientes: *a. El kichwa no se usa para enseñar en las escuelas* (padres y madres de familia), *b. Lengua de comunicación con los hijos e hijas* (padres y madres de familia), *c. Solo porque me obligan a utilizar el kichwa* (estudiantes) y *d. Falta de motivación en su uso* (todos los participantes).

Para el *primer indicador, el kichwa no se usa para enseñar en las escuelas* los padres y madres de familia tienen la idea de que el kichwa no está siendo usado para enseñar en las escuelas temas de cosmovisión. La cosmovisión kichwa es un modo de interpretar la vida en plenitud como realización armoniosa entre hombre y la *Pachamama* (Garrido, 1997); una perspectiva frente al orden cósmico de la vida y la manera de concebir el orden del universo de una cultura, un pueblo o una nacionalidad; es la forma de ver la naturaleza, de verse a sí mismo y la forma de ver al otro (Álvarez y Montaluisa, 2007). Se considera que el producto de la cosmovisión es de carácter social (Sánchez, 2014) porque a pesar de la valiosa participación de los individuos en la construcción de la cosmovisión *“la acción individual solo adquiere naturaleza cosmológica cuando es expresada, difundida, aceptada, asimilada y reinterpretada en un amplio radio colectivo”* (López, 2012). En las escuelas y comunidades indígenas que estudiamos el mundo o pensamiento andino intenta desarrollarse como un constructo de conexión *colectiva-comunitaria*. Las escuelas y las comunidades insisten en el desarrollo del concepto *conexiones múltiples* con los individuos semejantes y con el medio natural que es considerado vivo y parte inseparable de lo indígena. Un individuo aislado no puede existir en el pensamiento kichwa y cuyo principio genera el carácter de comunitario que es desarrollado como principio y valor en la enseñanza intercultural bilingüe. Un receptáculo y un modelador de esa cosmovisión es la lengua, en este sentido la cosmovisión está definida por la cultura y la cultura a la vez retroalimenta la cosmovisión (Moya, 1997). La lengua como mediadora y contenedora del pensamiento (Curivil, 2020) es estudiada primero, si es usada como canal para llegar a los *conceptos abstractos que explican la cosmovisión*. Con nuestros resultados se sabe que los postulados de la cosmovisión que se expone, son asumidos por la escuela solamente de forma esporádica o casi nula, además de preocuparse muy poco por su enseñanza, también han descuidado el recurso de la lengua para enseñar cosmovisión kichwa.

Para el *segundo indicador, la lengua de comunicación con los/las hijos/las*, en la casa, los padres y madres de familia se percibe como lengua de comunicación habitual con los hijos e hijas y se

correlaciona con características transcendentales como los niveles académicos, la edad y la autoidentificación cultural. En el *tercer indicador*, *Solo porque me obligan a utilizar el kichwa*, los estudiantes cuando se refieren a la escuela trasladan la sensación de aprender sobre cosmovisión en lengua kichwa *solo porque les obligan*. Esta *obligación* está determinada por la influencia de la comunidad y la familia que presiona a la escuela para asegurarse que el aprendizaje se direcciona en la comprensión de la cosmovisión y la relación con la Pachamama. El cuarto y *último indicador*, *falta de motivación en su uso*, de estudiantes, docentes y padres y madres de familia se refirma la idea que hace falta *motivación* y esfuerzo para aprender. Los factores que guían los resultados se caracterizan por interpretar que la labor de la escuela, no se concentra en las cuestiones proyectadas a representar la cosmovisión kichwa. Esto representa que los estudiantes no desarrollan la cuestión de convivir en relación respetuosa y armónica, no solo con la naturaleza sino consigo mismo y con los demás, proceso que para Walsh (2012) sería *interculturalizador*, porque desde la cosmovisión indígena, la naturaleza es un ser vivo con inteligencia, sentimientos, espiritualidad y los seres humanos son elementos de ella, conceptos que no se aprovechan y “*se pierde todo el bagaje cultural, de conocimiento acumulado y contenido por milenios*” (Diario de campo, 07/208). La cosmología andina que representa una ontología con diferentes relaciones entre partes y totalidades, entre multiplicidades y singularidades (Halbmayer, 2012), es una tarea por trabajar en las escuelas. La lengua como símbolo es parte, está conectada, concretada, se corresponde con aquello simbolizado y con ella se está aprendiendo algo de manera constante y permanente en todas las circunstancias de la vida sin embargo “*el poco uso del kichwa y al perderse la lengua nativa se pierde junto a ella todo el bagaje cultural, de conocimiento acumulado y contenido en la lengua por milenios*” (Diario de campo, 07/2018). Pero no es un síntoma generalizado porque en ciertas comunidades se optimiza el proceso recuperación. Han surgido líderes comunitarios que organizan las comunidades para la *revitalización* de toda su forma de vivir. *Hay que vincular el sistema educativo con la comunidad y que se comuniquen*. Existen comunidades que son más fuertes que otras. Entre las fuertes se habla kichwa en todas las actividades y los docentes trabajan por una sociedad intercultural que se adapte a los cambios evidentes y necesarios para el desarrollo integral (Gómez, 2020). Los cambios evidentes han sido una actitud de reciprocidad con el entorno cultural. En cambio, en las comunidades más débiles, culturalmente hablando, se habla solo kichwa en eventos especiales como fiestas comunitarias, noviazgos, los raimys, mingas, etc. Entonces es un punto a fortalecer como mecanismo para detener la pérdida progresiva de su ser cosmológico. Que los estudiantes aprendan a hablar en su propia lengua ancestral permite captar visiones del mundo (Guzmán, 2020), manifestaciones que encierran su riqueza en la forma de interpretar la vida dentro de la cosmovisión (Lenkersdorf, 2008) que revela su riqueza

desconocida si se desarrolla la capacidad de interpretar sus conceptos más reveladores (Sánchez, 2014).

5.4.1 Categorías cualitativas y cosmovisión kichwa

En el resto de los resultados se han identificado las categorías cualitativas que muestran las percepciones de cosmovisión en las comunidades y escuelas indígenas. Estas categorías son: la *recuperación del sentir indígena*, la *escuela y la comunidad frente a la lengua* y la *revitalización de la lengua*. En las escuelas comunitarias la estrategia y la preparación es la clave porque no todos hacen el mismo esfuerzo ni se empoderan de proyectos educativo-culturales “...los profesionales que vienen a las comunidades, a trabajar en el campo de la medicina, ingeniería, o educación deberían hablar kichwa para comunicarse con los demás ya que son áreas estratégicas en la vida de la gente” (Diario de campo, 07/2018).

Las escuelas y las comunidades deben recuperar el *sentir indígena* como parte de la cosmovisión kichwa y crear oportunidades para que los estudiantes escuchen y se involucren. En esencia no se debería *enseñar* la cosmovisión kichwa en las escuelas, se debe generar espacios y actividades en la escuela, en la familia y en las comunidades para poderla vivir. La presencia del rito como acto de comunicación con la Pachamama también se ha visto afectado y con eso, la influencia de sus propios tiempos lunares, solares, ecológicos (Descola, 2012). Estos ritos que hacen partícipes a los animales del cielo, del agua, de los árboles, de la tierra, tienen su tiempo, espacio y son usados como augurios que determinan una visión de futuro. Las personas que forman un determinado grupo cultural viven dispersas, sin embargo, ligados por los elementos culturales, rituales, festivos, se cobijan bajo una misma cosmovisión cultural (Iwaniszewski, 1999) de purificación, de sanación, de iniciación social (López, 2012). Al inicio de actividades académicas las escuelas hacen rituales como el *samay* que consiste en “*pasarse energía positiva (...)* los estudiantes que vienen a los rituales lo saben. Pero no lo sienten como esa energía para revitalizarse o como un proceso de preparación espiritual. Es porque no se les dio en la familia o comunidad la oportunidad de vivirlo” (Diario de campo, 07/2019). Una cuestión que se acusa a la pérdida de sentido por el rito es la evangelización y del tipo de educación introducido por el catolicismo en las comunidades que no permitían la expresión de la cultura en el proceso de aprender, mucho menos hablar kichwa. Antes se vivía más que ahora la cultura en las comunidades, labrar la tierra, hacer las mingas, las festividades, hilar lana, tejer su propia ropa. Entonces se vivía como dos realidades. Pero la realidad en la familia y en la comunidad era más fuerte que en la escuela porque los valores estaban casi intactos. De a poquito la situación se ha invertido. Ahí se puede evidenciar la importancia del tipo de educación que se recibe (Vargas, 2014).

Las escuelas aún conservan algo de modelo tradicional, han intentado universalizar el saber e invisibilizando las formas de concebir la vida de las comunidades indígenas (Pinto, 2020). El efecto que ha tenido en las comunidades ha sido la expansión de una forma de vida ajena y alienadora. El tipo de escuela tradicional ha ido influyendo poco a poco en las comunidades. Las escuelas y las comunidades deben esforzarse en incorporar valores indígenas que promuevan la valorización del *runa Saraguro*, como rasgo. La opinión generalizada de los padres y madres de familia al respecto es que *“Se está perdiendo; pero en las comunidades hacemos mingas, eventos y talleres para fomentarla”*. El fomento de lo *andino* incluye a los fenómenos de la naturaleza y de relaciones entre *colectivos* humanos y no humanos (Latour, 1991). Aclara Descola (2012) que el término colectivo (comunitario) significa en cuanto que se dé un procedimiento de reunión en una red de interrelaciones específicas; en esta acepción, se distingue de la noción clásica de sociedad en razón de que ésta no se aplica de derecho sino al conjunto de los sujetos humanos, apartados debido a ello del tejido de relaciones que mantienen con el mundo no humano.

Para finalizar sobre esta dimensión de estudio llamada cosmovisión hay una coincidencia en los análisis de los diversos instrumentos y entre los participantes sobre la idea de *“revitalizar la cosmovisión el aprendizaje escolar y en las relaciones entre las comunidades y la familia”* (Diario de campo, 11/19) porque con esto las comunidades indígenas conservan su propia visión del mundo, sus maneras de descifrar los fenómenos naturales y sociales, los misterios del universo, sus dioses, la vida, la cosecha, la sabiduría, la muerte, la ciencia, los que son interpretados a la luz de sus conocimientos adquiridos oralmente y transmitidos a sus generaciones. También concepciones que giran alrededor del tiempo y el espacio (Chisaguango, 2007); el principio de complementariedad (Lenkersdorf, 2008); el principio de reciprocidad sostiene que la vida se manifiesta como tal porque existe una justicia cósmica como dimensión innata de los pueblos indígenas les permite comprender que todos debemos retribuir, dar y devolver a la madre tierra, al cielo, a los hermanos animales, plantas, montañas y ríos, a nuestros semejantes, lo que nos dan (Inuca, 2017); y para las relaciones cósmicas (Münzel, 1985) que interrelaciona el dinamismo con la dimensión del tiempo (Ingold, 2006).

5.4.2 Expresión gráfica y cosmovisión kichwa

Dentro de esta dimensión se hizo un trabajo especial con niños y niñas de 5 a 7 años por medio del análisis de las manifestaciones gráficas mediante la técnica del *“draw and write”* (Mc Wirther 2014 y Martin 2019) centrándose en dos focos importantes. Primero observamos la relación entre la espontaneidad de lengua con los elementos más constantes en los cuatro grupos

de dibujos que representan la cosmovisión y la relación con la *Pachamama* que tienen los niños y niñas. Segundo, la composición de dibujos y la observación de pautas para estudiar componentes culturales que indican conceptos de cosmovisión de kichwa afines a todos los grupos. Los grupos que se organizan para la discusión son cuatro: *grupo a: dibujos en castellano, grupo b: dibujos en kichwa, grupo c: dibujos bilingües castellano-kichwa y grupo d: dibujos sin lengua a especificar*. A continuación, destacaremos la discusión según el conjunto de categorías obtenidas del análisis de los dibujos y que se agruparon para cada uno de los cuatro grupos de participantes según el uso de la lengua que hacían. Las variables en las que se observaron ideas de cosmovisión, son un total de doce: *casa, familia, sol, árbol, montaña, animales domésticos, nubes, huertos familiares, flores, agua, yo y los pájaros*.

5.4.2.1 Grupo a: dibujos en castellano

En el grupo de dibujos en lengua castellana, los elementos más concurrentes que los/las niños/as indígenas han elegido para sus composiciones son la *familia y la casa* y después, los *componentes naturales* del entorno. Este grupo es el más numeroso e indica en los/las niños/as indígenas saraguros cierto dominio del castellano sobre el kichwa visto desde cómo conocen los elementos de la *Pachamama* (Enríquez, 2015) dato que nos permite observar una interrupción en la transmisión intergeneracional de la lengua nativa en las comunidades indígenas que se estudia Burneo (2016). A pesar de que en las indicaciones se había dicho que se incluyesen *a sí mismos*, los resultados revelan que casi no lo hacen y en los pocos casos que se dibujan a sí mismos no se revela una visión de supremacía frente al resto de la familia como los/las hermanos/as o los/las abuelos/as; siempre aparecen ocupando una posición no protagonista respecto de la posición de la familia o en algún lugar de la casa; en este caso los/las niños/as han observado la realidad desde fuera. Así, tenemos un ser que concibe y comunica su medio tal cual es, y esto es muy definido por la cultura kichwa que promueve siempre lo comunitario (García, 2020) como una construcción para definir un ser colectivo y en armonía con la *Pachamama*. Una realidad determinada por la *familia* que siempre aparece con las características indígenas y no como en el estudio de Colombres (2004) en el que los/las niños/as en sus dibujos se veían ajenos a las propias características indígenas con diferente vestimenta, castellanizados y una visión en general con más elementos de occidente que los valores y saberes locales. Los/las niños/as de este estudio miran la *familia* con distintivos indígenas (aunque las conozcan en castellano) como las prendas de vestir y los colores, la forma de llevar el cabello, las actividades agrícolas diferentes de la zona y la familia siempre en grupo con lazos de alegría y cooperación. No hay actividades en las que se destine una función determinada a cada miembro familiar, por ejemplo, las madres en el

campo y los padres en la cocina o en alguna parte de la casa durante el día. En esta parte, también se observa un contraste con las conclusiones de Vera (2011) donde concluye que los/las niños/as indígenas, al norte de Ecuador dibujan con colores locales pero con representación de objetos y aparatos urbanos; en cambio los/las niños/as saraguro, a pesar de tener el contexto urbano muy cerca tienen una idea clara de su identidad cultural. Las *casas* son con diseños exclusivos de la zona: de teja, barro y madera. Entre la *familia* y la *casa* hay una correspondencia muy fuerte culturalmente porque ambas conservan la imagen y el diseño del medio cultural de los/las niños/as. Leal (2010) argumenta que los/las niños/as cuando dibujan su medio crean relaciones entre la relevancia de personas, acciones y objetos y nuestra investigación comprueba en los dibujos de los niños y niñas rasgos de cosmovisión en el carácter que prevalece lo comunitario y su visión de la *Pachamama* donde lo primordial es el conjunto social en armonía con la naturaleza.

Asimismo, los elementos de la *Pachamama* que los/las niños/as saraguros dibujan son aquellos cotidianos y que son símbolos de la cosmovisión, la cultura y del paisaje típico de la zona. Estos elementos contienen un saber incorporado no solo como identidad indígena sino como explicación y sentido del mundo (Inuca, 2017). Estos no se presentan de forma subjetiva sino que tratan de hacer una mimesis del objeto real. Por ejemplo, las *montañas* grandes, el *sol* esplendoroso y los abundantes *árboles* son una réplica de la naturaleza propia de la región y así los/las niños/as comunican no solo un ambiente compuesto por elementos reales sino que demuestran el interés que les profesan (Maeso, 2008). A diferencia del primer grupo de dibujos en lengua castellana, en el de lengua kichwa, *casa* y *sol* aparecen con más reiteración en tamaños medianos y grandes.

5.4.2.2 Grupo b: dibujos en kichwa

La diferencia numérica con el primer grupo es un poco más del triple. Aquí ya se va notando dos cosas. Primero, la disparidad de lengua con hegemonía del castellano y segundo, la importancia de elementos de cosmovisión que aparecen en más ocasiones. Mientras que en el de lengua castellana prevalecían los elementos de carácter social, aquí son la *casa* y el *sol* que están inclinados a simbolizar la cultura saraguro. Se puede explicar primero desde la lengua misma ya que en sí mismo es una lengua que refleja el modo de pensar de los indígenas andinos que la hablan, pero también desde el fenómeno que Llambo (2015) ha notado, una disfuncionalidad entre la lengua materna de las familias que contrasta con la lengua de la escuela que en la mayoría son monolingües castellanos. El hecho de los/las niños/as saraguros también puede incorporarse, respecto de la lengua, a la idea que recalca Enríquez (2015) cuando manifiesta que observa una paulatina pérdida del kichwa por un rechazo que presentan las nuevas generaciones. También

observa la incapacidad de las escuelas en la producción oral y escrita en lengua indígena y la escasa gestión escolar para incorporar bibliografías en lengua kichwa en los procesos de aprendizaje y de enseñanza sean llevados con principios indígenas. Aunque en lengua los dos grupos son antagónicos, por el contrario, siguen apareciendo, como formula Benavides (2006) procesos de integración social, de adaptación de pautas y de desarrollo armónico porque las caracterizaciones de los dibujos, los ambientes, las relaciones y los distintivos culturales no se han perdido, sino que se reafirman a pesar de la diferencia de espontaneidad lengua y a factores externos como la falta de políticas exclusivas para la cultura y lengua indígenas en el país (Sánchez y Rhea, 2020)

La *familia* que en la primera variable ocupaba el primer lugar, aquí, aparece como tercera. Una mayor presencia de determinada lengua significa priorizar u observar ciertos elementos del entorno. Así, en los de lengua castellana la *familia* aparece como elemento en más de la mitad de los dibujos; en cambio, en los de lengua kichwa son los elementos de cosmovisión los que priman, así *casa, sol, nubes, flores, montaña, pájaros* y todo bien compactado dando muestra de tener conciencia de lo imaginario colectivo como interpretan Chacón y Morales (2015).

5.4.2.3 Grupo c: dibujos bilingües castellano-kichwa

En el grupo de dibujos bilingües la *casa* y la *familia* siguen siendo los elementos que más aparecen. Esto refuerza el contenido del *grupo a*, definido por el castellano y que había priorizado a la familia y la casa precisamente. Luego aparecen los elementos de la *Pachamama* como *animales domésticos, huertos familiares, agua* siempre en su elemento y de forma real. Los elementos de la naturaleza si bien están en menos presencia que los sociales o culturales están siempre presentes y enfatizados en su condición y ambiente naturales con una cierta tendencia ecológica y cultural (Aguilar et al., 2016). Finalmente, en el grupo de dibujos sin presencia de lengua escrita la *familia*, la *casa* y el *sol* forman el primer grupo con más apariciones, luego los elementos de la naturaleza. Que siga persistiendo en los/las niños/as y niñas saraguro los elementos del componente social y cultural locales, establece la influencia, desde los primeros años de vida en las comunidades indígenas, de la cultura del grupo étnico; a diferencia de las zonas medias de la serranía ecuatoriana donde González (2015) encuentra también en los/las niños/as el elemento indígena pero también el de la no indígena en la formación de la identidad.

Los elementos de la cosmovisión y la relación con la madre naturaleza han estado presentes en todas las variables y los/las niños/as lo incluyen en todas las categorías a pesar de la diferencia de lengua marcada por el castellano, factor que se puede explicar desde la homogenización de la lengua kichwa que cita Grzech (2017) en la que se suprime las variantes no estándares que son

populares y que aún son dominio de muchas familias pero que no son consideradas en las escuelas porque éstas se organizan en base a las determinaciones de la planificación nacional para la educación comunitaria intercultural bilingüe que incorpora, además de la lengua nativa, el valor tanto de la propia cultura como las de contacto, la formación integral de indígenas, la combinación de maestros indígenas a la enseñanza y la apreciación de saberes hereditarios (González, 2015).

5.4.2.4 Grupo d: dibujos sin lengua a especificar

La variable *yo*, a diferencia de los demás grupos, en el de lengua sin especificar es donde más aparece. El *yo* no tiene protagonismo. Es igual a los demás porque ha desarrollado la idea de comunidad y no de individuo. Aparece en un contexto emocional y sociocultural equilibrado. Wimmer (2014) encuentra una relación significativa de los dibujos y los colores con los estadios emocionales presentes, idea que puede incorporarse al estudio porque los/las niños/as indígenas comunican sensaciones de bienestar y acoplados al medio y aparecen en actividades propias de su edad. Este rasgo también aparece con niños/as de la misma edad en Moragón y Martínez (2016) que explica que el dibujo infantil favorece la comprensión del juego infantil y afirma los primeros estadios de la infancia porque es una forma de verse y proyectarse a sí mismo.

Sobre el poco uso del kichwa que muestran los resultados en cuanto los niños y niñas lo usan para referirse a su cosmovisión se correlaciona con la estandarización de la lengua kichwa para el aprendizaje escolar ya que *“el kichwa que se habla en las escuelas es diferente al que se habla en la casa”* (Diario de campo, 11/2019). A partir de los datos y observaciones recogidas durante un año de trabajo de campo por Grzech (2017) se describe el efecto de la normativización del kichwa ecuatoriano sobre una de sus variedades no estándares. El artículo expone que la unificación del kichwa causa una creciente atrición de las variantes locales, en vez de fomentarlas. *“La disparidad en el uso de las variantes del kichwa en las escuelas e instituciones estatales, por un lado, y en la vida diaria de la comunidad, por el otro, acelera el abandono de la lengua”* (Diario de campo, 11/2019) Asimismo, las políticas lingüísticas que implementan no responden a las necesidades de la población local (Unda, 2020) y contribuyen a la creciente marginalización de los dialectos locales

Las nuevas generaciones, en su mayoría, tienden a hablar solo castellano, especialmente si es que asisten a escuelas hispanas donde no se hace referencia al uso de la lengua indígena (Diario de campo, 10/2019) pero como el kichwa aún se mantiene en sus comunidades son capaces de entenderlo en cierto porcentaje, lo que los sitúa en un contexto de bilingüismo pasivo; por otro lado, los adultos mayores que no han salido de las zonas indígenas suelen ser monolingües en kichwa o tienen un conocimiento básico de español que no les permite comunicarse. El kichwa está amenazado

recalca Enríquez (2015). La paulatina pérdida del kichwa en el país es un hecho visible que se manifiesta en el rechazo de las generaciones de jóvenes y niños y niñas, pero en nuestra investigación a pesar de corroborar la preferencia de castellano, se evidencia que los niños y niñas mantienen preceptos de cosmovisión antiquísimos que son manifestados en los elementos de la naturaleza. No obstante, es importante mencionar que si bien el uso de esta lengua continúa disminuyendo, hay quienes sostienen que el kichwa nunca desaparecerá, pues se ha hablado por mucho tiempo, a pesar de las circunstancias de desigualdad y conflicto.

Por último, los resultados también indican una contradicción entre el *esquema de utilización* de lengua implementado en el proceso educativo intercultural bilingüe y la realidad lingüística de los/las niños/as saraguros. Los estudiantes de nivel educativo Fortalecimiento cognitivo afectivo y psicomotriz que van de 5 a 7 años, deberían utilizar en la escuela 50% de lengua nativa, 40% de castellano y 10% de lengua extranjera. Se comprueba en los dibujos que el 46% de la muestra usa castellano; el 13.3 % kichwa y un 12.4% de bilingüismo.

5.5 Cultura indígena y educación bilingüe

En la *cuarta dimensión* se discute sobre la cultura indígena que examina los roles que desempeñan la familia y la escuela en el fomento de la cultura propia de las comunidades indígenas saraguro como factor de identidad y aprendizaje escolar. Los resultados de la investigación presentan los siguientes indicadores: *a. Promoción aspectos de la cultura indígena* (docentes), *b. El currículo tiene en cuenta la cultura indígena* (docentes), *c. Cultura indígena en proyectos escolares* (estudiantes), *d. Lengua de comunicación interna en la institución* (docentes) y *e. Enseñanza de aspectos sobre la cultura indígena* (cruce de todos los participantes).

Para el *primer indicador, promoción aspectos de la cultura indígena*, el análisis de los instrumentos para docentes sobre si las escuelas incluyen en sus programas educativos elementos de la cultura de las comunidades indígenas y promueven aprendizajes para los niños y niñas que incluyan las formas de vida cultural de la zona, resultó ser significativo solamente con la población de docentes que se determinaban como *cultura indígena* que es inferior a los que declaraban no pertenecer a ninguna cultura de las comunidades de nuestra investigación. Es decir que desde la percepción de los docentes el aprendizaje de elementos culturales está determinado por individualidades minoritarias (Naval y Arbues, 2017). El sistema de cultura que comprende las formas simbólicas (Curvil, 2020) por medio de las cuales las comunidades se crean nexos afines para compartir su conocimiento sobre las actitudes hacia la vida (Geertz, 1973) no está siendo llevado a las aulas como elemento de la enseñanza. En otras variables que se medía el

indicador como la *formación y experiencia docente*, la *lengua que usaba en clase*, dieron resultados de correlación negativa. El fomento de la cultura en las escuelas es muy importante en la formación y aprendizaje de los niños y niñas porque los acompaña en entendimiento, práctica y permanencia de su identidad cultural (Núñez y Casemiro, 2020). La escuela está obligada a buscar los medios y las estrategias para no solo enseñarla sino para reivindicarla, sobre todo en las minorías culturales (Flores y Vargas, 2019). Como parte de la educación comunitaria intercultural bilingüe, la lengua y la cultura originarias continúan ocupando lugares marginales dentro de la escuela (Núñez y Casemiro, 2020). Por eso es imprescindible que el planteo intercultural de las comunidades que estudiamos alcance otras dimensiones de profesores y docentes y no solo que sea una opción que dependa de que se considere indígena o no; también la enseñanza de aspectos culturales debe comunicar los diferentes niveles educativos y a todos los sectores poblacionales interculturales desde una perspectiva más amplia e inclusiva (Gómez, 2020).

Para el *segundo indicador, sobre si el currículo tiene en cuenta la cultura indígena*, demuestra que si las escuelas de las comunidades toman en cuenta la *cultura local* para programar el currículo, no pasa por alguna sistematización de escuela como institución. Nuestros resultados siguen afianzados en la idea de que la cultura indígena, como aprendizaje, mantiene dependencia de la identidad cultural de docentes, esta vez para incorporar a la programación curricular que ha de guiar la acción de las escuelas en el aprendizaje de niños y niñas indígenas

En las dimensiones anteriores se muestra cómo la lengua kichwa tiene poca importancia en las actividades de la escuela y en la familia. Este resultado se asocia con la forma de tratar el tema de la cultura y el poco uso de kichwa y en ninguno de los casos se puede decir que exista revitalización lingüística y cultural (Flores y Vargas, 2019) en las escuelas que se estudia. El conocimiento de los estudiantes de su propia lengua que les proporciona identidad y a través de la cual expresan y comunican su cosmogonía, su mundo, sus vivencias y experiencias, su epistemología, por ello podemos afirmar que los niños y niñas experimentan realmente una educación intercultural, no por la fuerza de la imposición de la cultura y lengua dominantes, sino por el proceso de recuperación de su cultura, sus tradiciones, sus costumbres y prácticas sociales en un medio socio-cultural circundante (Juárez y Comboni, 2019).

Para el *tercer indicador sobre la enseñanza de la cultura indígena en proyectos escolares* (estos no son parte de asignaturas sino actividades libres) muestran que los estudiantes relacionan estas actividades libres con variables de la comunidad y la familia, pero con ninguna que involucre a la escuela como el *nivel escolar* y el *centro educativo* al que asisten. En temas de cultura los estudiantes perciben que la escuela no hace el aporte que sienten en los ambientes de la comunidad y de la casa. La escuela está concentrada en el aprendizaje que programa la entidad

nacional que es el iniciador de la *colonización del saber, del poder y del ser* (Juárez y Comboni, 2019) ya que se busca despojar a los niños y niñas de su ser indígena, para trasladarlos al ser mestizo, cuya cosmogonía es diferente y la interpretación del mundo es totalmente otra (Guzmán, 2020). Nuestra investigación demuestra que, en términos de cultura indígena, las escuelas de las comunidades no mejoran las prácticas educativas a partir de la relación entre los procesos educativos, la cultura y la identidad; tampoco asume como eje articulador del aprendizaje la lengua como instrumento dialógico entre el saber universal y los saberes y cultura locales. En *el cuarto indicador, la lengua de comunicación interna* resulta no ser el kichwa. El uso del kichwa entre los profesores está determinado por el factor de que si los docentes lo hablen en actividades fuera de la escuela, es decir que no son escuelas bilingües kichwa-castellano (Unda, 2020). Hablan kichwa si entre ellos haya alguno que lo hable en su vida cotidiana fuera de la escuela. En las escuelas estudiadas no se reconoce a la cultura indígena concebida como las expresiones cotidianas, la interpretación de los fenómenos naturales desde su cosmovisión (García, 2020), sus modos de producir y almacenar los productos, medios de perennizar el conocimiento heredado, etc. (Kleymeyer, 1994); en cambio la familia y la comunidad son percibidas por los estudiantes como impulsadoras de cultura.

El quinto y *último indicador, enseñanza de aspectos de la cultura indígena* resultó que los estudiantes tienen un mayor porcentaje de *siempre* les enseñan aspectos relacionados con la cultura en la casa y los padres y madres de familia un mayor porcentaje de *nunca* en la escuela. Continúa la tendencia en proporcionar más crédito a las comunidades y a las familias que a las escuelas en el aprendizaje y difusión de la cultura indígena (Sánchez y Rhea 2020).

5.5.1 Categorías cualitativas y cultura indígena

Las categorías obtenidas son la *cultura indígena* y la *lengua como comunicadora de cultura*. Sobre la cultura indígena los estudiantes comunican que *“Nuestra cultura se pierde y es por la migración, la tecnología, el racismo, la explotación de antes y baja autoestima”*. Los padres y madres de familia manifiestan que *“No debemos olvidarla; hay que practicarla más en la familia y en la escuela, antes que desaparezca”*. En las escuelas los niños y niñas son los más entusiasmados en pintar y en aprender la lengua y a comunicar más interés por las actividades que recrean la cultura indígena. Los jóvenes sin embargo, se concentran en otras cosas y descuidan aspectos de la cultura. La pérdida del kichwa, o no más bien pérdida sino desvalorización, ha sido un síntoma de no sentirse individualmente como runa saraguro, runa andino o latinoamericano (Diario de campo, 10/2019). El quehacer educativo debe integrar al proceso educativo, la parte cultural y también científica llevar a la práctica cotidiana los elementos de la cultura de los pueblos. Esos elementos

como el idioma que no se viven en las escuelas. En las escuelas también se puede observar el sincretismo cultural que llaman los antropólogos (Granda, Alvarez, Chávez y Arcos, 2007). En actividades impuestas por la escuela los niños y niñas comparten espacios donde hay símbolos de religión católica y manifestaciones de cultura no indígenas “*sin embargo, ahora el sincretismo es espectáculo o fanatismo para encontrar diversión, dejar salir la euforia y no como manifestación cultural*” (Diario de campo. 10/2019).

5.6 Políticas educativas para la educación bilingüe

La *quinta dimensión* discute sobre las políticas educativas actuales con las que actúan escuelas en las comunidades indígenas de Saraguro. La dimensión se propone evidenciar el impacto de las políticas en la educación comunitaria intercultural bilingüe y aportar propuestas de políticas educativas para el contexto educativo que se estudia. Las dimensiones que se basa la interpretación son cinco: *a. Asignación de fondos estatales* (docentes), *b. Los estudios ayudan a su desempeño* (docentes), *c. Déficit de talento humano* (docentes), *d. Mejora de infraestructura y equipamiento* (docentes) y *e. Ausencia de políticas que promuevan la lengua* (todos).

Sobre el *primer indicador, asignación de fondos estatales*, la percepción de los docentes sobre si el Estado les asigna fondos económicos a las escuelas interculturales bilingües, depende si se autoidentifican como indígenas. Los resultados de esta investigación manifiestan que no hay una política económica clara que determine la asignación de fondos para el desempeño de las escuelas que tienen limitaciones financieras y afecta la oferta educativa institucional frente a los saberes, valores, tradiciones y expectativas de los pueblos originarios (Trejo, 2020). Es una apolítica que no tiene la característica de ser exclusiva para el sistema porque las correlaciones con otros aspectos como *edad, la lengua, la especialización, el nivel académico*, resultan no ser significativos con el tema de asignación de fondos por parte del Estado. Las políticas educativas vigentes no examinan una modalidad educativa-económica para la educación escolarizada de los pueblos indígenas, las políticas no se corresponden con un modelo educativo porque buscan que las lenguas y culturas indígenas del territorio estén presentes en la escolaridad, aunque no se propicia una formación en las dos lenguas, ni una asignación de fondos exclusivos para robustecer el sistema (Carrió y Lorenzotti, 2019). Como consecuencia las propuestas educativas no avanzan en la alfabetización en las dos lenguas. Las directivas hacen autogestión y consiguen poco para solventar gastos e iniciar proyectos que puedan vigorizar los puntos débiles como el poco uso de lengua y el incentivo de proyectos en cultura local e interculturalidad (Moreno, 2020).

El *segundo indicador, los estudios ayudan a su desempeño*, resulta una característica muy débil porque alcanza significatividad solo en la variable *género*. En esta parte tampoco la investigación

encuentra una política enmarcada en la formación y capacitación de docentes para el sistema de educación intercultural bilingüe (Agual y Andino, 2019) de las comunidades que se estudia. Los docentes perciben que no pueden resolver problemas educativos si se basan en la formación de carrera que han recibido en el país lo que agrava seriamente el aprendizaje a largo plazo y exige una política exclusiva (Rodríguez, 2020). A ser el contexto una población indígena rural, la falta de política presupuestaria y de organización les niega la posibilidad a los niños y niñas indígenas la oportunidad de aprender en su lengua, cosmovisión y cultura (Arias et al., 2019).

El tercer indicador, sobre el *déficit de talento humano* en docentes es otro de los inconvenientes de política educativa. Hay una correlación de déficit de profesores con perfil para la educación bilingüe visto desde las percepciones de pertenecer a una *comunidad indígena, lengua habitual de comunicación* y el *tipo de institución* en la que estudiaron la carrera. Para el *cuarto indicador, mejora de infraestructura y equipamiento* que se basa en las percepciones de docentes, sienten *la necesidad de una mejora* de la calidad educativa bilingüe partiendo del mejoramiento de la *infraestructura de las escuelas*. Esto es definido por los años de experiencia de los docentes que estiman la política de infraestructura como factor clave en la mejora de la calidad educativa de la zona. Las escuelas dignifican su educación a través de políticas educativas (Granda 2016) que destinen fondos y adecuen las infraestructuras; una política para la lengua y cultura indígenas en el ámbito educativo indígena, considerado un sector vulnerable de la población, tiende a desvalorar y victimizar a los estudiantes, sus lenguas y culturas desde una visión de déficit sociocultural, lingüístico y educativo (Sartorello, 2019). Para la vigorización de las lenguas dormidas (García, 2020) las políticas lingüísticas y educativas serán vigentes y abiertas a la participación de las poblaciones indígenas (Pinos, 2020). Esto mejorar la calidad de la educación porque fortalece la lengua kichwa, la formación de docentes e investigadores (Sartorello, 2019). Para la *dimensión quinta ausencia de políticas que promuevan la lengua*, los estudiantes perciben que hay poco uso de su lengua nativa en sectores muy importantes como los *grupos de amigos, poco uso en las escuelas y en la casa*; el poco uso está definido no solo por la influencia de los profesores y padres y madres de familia desde la casa, sino que hace falta estrategias de política educativa serias que promuevan, financien y evalúen proyectos para el fomento de la lengua ancestral a nivel de escuela y comunidades (Bermejo et al, 2020). Para los padres y madres de familia que han preferido las escuelas de comunidades para sus hijas e hijos hace falta *políticas que promuevan la lengua*. Para docentes el sistema educativo actual *no atiende las necesidades educativas de las comunidades donde es ejecutado*. La reflexión sobre las distintas políticas y planes gubernamentales van dirigidos a atender ECIB desde tres frentes u enfoque: el fortalecimiento lingüístico y cultural del alumnado indígena (Calle y Washima, 2020), la revitalización lingüística y cultural de estos

pueblos y por último que atienda a estudiantes de pueblos originarios en contextos críticos educativos (García, 2019).

5.6.1 Categorías cualitativas y políticas educativas

Las categorías cualitativas para discutir las políticas educativas se obtienen de las observaciones del Diario de campo y datos analizados sobre políticas y lengua nativa siendo estas: *materiales en kichwa, currículo y lengua, valor de la lengua y lengua en el aprendizaje escolar*. Los docentes perciben que no tienen materiales ni contenidos suficientes en lengua kichwa y esto no depende tanto de las medidas que adopta la escuela, sino a factores de organización nacional que definen y comunican los contenidos que se debe enseñar. Los docentes están desmotivados porque el Estado no reconoce su labor económicamente (Diario de campo, 10/2019). También *el currículo* determina los porcentajes de uso de la lengua kichwa pero no acompaña ni facilita los medios para hacerlo, tampoco permite que haya una política de financiamiento básica con aportes de las comunidades. Los estudiantes opinan que *a la lengua nativa no se le asigna valor* en las escuelas y no se los educa sobre la influencia tecnológica (Yela, 2020) que atribuyen causante del poco interés que tienen por la lengua nativa (Pineda, 2005). Los padres y madres de familia perciben que hace falta políticas educativas con los profesores para que enseñen en kichwa pues *no hay estrategias entre escuela, familia y comunidad*. Dos escuelas han iniciado un proyecto de Talleres para los padres y madres de Familia, con el objetivo de hacerles partícipes de los proceso de formación de los estudiantes y tratar asuntos de cultura, idioma (Diario de campo, 10.2019).

5.7 Contacto cultural en la educación bilingüe kichwa

La *sexta dimensión* discute sobre el contacto cultural que se mantiene en las escuelas comunitarias interculturales bilingües entre estudiantes, padres y madres de familia y docentes que se autoidentifican culturalmente como indígenas saraguro y no. Esta investigación elige la comunicación en lengua nativa como factor de interculturalidad entre la comunidad educativa y las iniciativas de las escuelas en propiciar contextos de contacto cultural. Los indicadores que guían la interpretación son cinco: *a. Contacto intercultural entre los estudiantes* (estudiantes), *b. Ausencia de motivación* (estudiantes, padres y madres de familia), *c. Idiomas de programas televisivos y de los diversos medios de comunicación* (padres y madres de familia) *d. La escuela organiza talleres para fomentar la cultura* (padres y madres de familia) y *e. No dominio por parte de los estudiantes y no se usa en la comunidad* (docentes).

Para el *primer indicador contacto intercultural entre los estudiantes* las relaciones de contacto intercultural de los estudiantes, analizadas desde la comunicación en lengua nativa se caracterizan por falta de motivación para hablar kichwa en sectores clave de la convivencia entre culturas como la comunicación entre grupos de amigos, las relaciones de comunicación que se llevan en las escuelas y la comunicación en la familia. Los factores más influyentes en la percepción de los estudiantes son el *género* y la *motivación que ejercen sus padres*. El contexto de esta investigación se caracteriza por la convivencia entre culturas. La cultura indígena y la mestiza, ambas con lengua, tradiciones y cosmovisiones distintas. La primera de una cultura ancestral que se fundamenta en la relación con la *Pachamama* y la mestiza de corte puramente occidental. Están en desigualdad de condiciones (Knapp, 2020) porque el castellano es hegemónico (García, 2020). La escuela y la vinculación con la comunidad no son percibidas como factores en el mantenimiento de la comunicación intercultural en kichwa. Para el *segundo indicador ausencia de motivación* hay una coincidencia entre los estudiantes y padres y madres de familia sobre por qué no hablan kichwa cuando se comunican con otras culturas, no se sienten motivados para hacerlo y esta desmotivación se relaciona con la participación de las comunidades indígenas en las escuelas, la edad, el nivel educativo y la identidad cultural. Es un compendio de todos los factores importantes y en todos los resultados de la investigación la falta de motivación es constante.

Para el *tercer indicador los idiomas de programas televisivos y de los diversos medios de comunicación* depende si los padres y madres también tienen hijos en escuelas no bilingües y de si la comunidad indígena participa con la escuela. Sobre el *cuarto indicador sobre la escuela organiza talleres para fomentar la cultura* los padres y madres de familia se involucran en los *talleres o en algún proyecto que organizan las escuelas* para el fomento de la cultura siempre que perciban a la comunidad indígena y a las familias vincularse con la escuela, también el nivel de estudios de las madres y padres de familia se correlaciona con el contacto cultural impulsado por las escuelas. La finalidad de la visión kichwa es la armonía social en correlación igual con la madre naturaleza, no hace distinciones de cultura o etnia (Acosta, 2013) lo que interesa es la consecución vital en paz y armonía con la naturaleza, para la prolongación indefinida de las culturas en constante interrelación. También promueve el reconocernos, comprendernos y valorarnos unos a otros, a fin de posibilitar el florecimiento, la autorrealización y la construcción del porvenir compartido (Ramírez, 2015).

El *indicador quinto sobre no dominio por parte de los estudiantes y no se usa en la comunidad* muestra impedimentos para comunicarse en kichwa en las actividades de la escuela que son compartidas por la comunidad indígena y mestiza, no por separado sino con claras distinciones de cultura y lengua. Los docentes perciben que no hay comunicación intercultural por medio de

la lengua nativa porque ellos no llegan a dominarla, aunque pertenezcan a la cultura indígena, mucho menos los que no lo son; los estudiantes no la entienden como lengua para comunicar cultura (Van Dijk, 2011) en las comunidades indígenas se entienden en castellano. Las relaciones interculturales están definidas por la lengua castellana y no permite la comunicación del saber indígena, pues los Andes y Ecuador en particular han sido objeto de colonización, exterminio, reubicación y aculturación forzada y *voluntaria* durante cinco siglos (Knapp, 2020). Los patrones resultantes de los rasgos culturales, incluidos los idiomas, aún no se comprenden bien. El saber no es intercambiado. La economía comunitaria, tecnología saludable (Yale, 2020), recuperación de semillas, trueque, intercambio, comercialización, mercado, ferias, arte, turismo, cajas y transporte comunitario; el querer es brindar cuidado y protección a la Pachamama (Huanacuni, 2010), se ha perdido porque no se lo comunica (Infantes, 2020).

5.7.1 Categorías cualitativas y relación cultural

Las categorías cualitativas que hace esta investigación son tres: la *lengua en las relaciones interculturales*, la *desmotivación para hablar kichwa* y la *aculturalización*. Los estudiantes, padres y madres de familia coinciden en que la lengua en la familia y con los amigos se le dedica poco tiempo para hablarla, además *no la entendemos*. Aun se observan desmotivación, un estigma social histórica por lo indígena “*si íbamos a denunciar actos de violencia o más casos, no podíamos porque éramos indígenas y no había justicia ni igualdad de derechos para nosotros... Ser indígena era una desventaja en un país de desigualdades... Aún hay racismo en la mayoría de estancias sociales*” (Diario de campo, 12/2019). La *baja autoestima* (Gómez, 2020) que sufre actualmente la cultura indígena, a los jóvenes no les facilita la oportunidad de escuchar la lengua en las familias y mucho menos en las escuelas, si no la escuchan no la aprenden (Núñez y Casemiro, 2020), los que la saben no la usan porque no se les pide o incentiva a hacerlo. Lo primero es esforzarse en incorporar valores indígenas que promuevan la valorización del *runa saraguro*, reconocer una realidad que está dada y es heredada desde hace tiempos inmemoriales de *nuestros ancestros* (Diario de campo, 12/2019), pero que ha sido marginada (Knapp, 2020). Los padres y madres de familia y los profesores indígenas tienen la idea que en Saraguro hubo bastante afluencia de personas indígenas que asistían a los sistemas educativos escolarizados donde se prohibía y castigaba las *manifestaciones culturales de nuestra gente*. Los indígenas que salen de las comunidades a las ciudades más grandes del país y del extranjero *ahora viven como mestizos*. Hay músicos, educadores y de toda rama profesional de aporte casi nulo. Se asumen la posición de que como escuela no se quiere repetir aquéllos contextos, *queremos de a poquito volver a lo nuestro* (Diario de campo, 12/2019). Se percibe

una desigualdad cultural y social en el contexto de las comunidades, la escuela y el entorno en general.

En las escuelas comunitarias no niegan la interculturalidad. Los directores han definido que si en un tiempo prudente los profesores no aprenden kichwa no podrán seguir trabajando en el sistema bilingüe. Esto genera *confusión* y propicia dos roles o ambientes dispares que ocasionan una especie de crisis existencial en los niños y niñas porque no logran definir el contexto educativo comunitario, lo que deben creer como cultura y hace más propicia la enajenación cultural (Diario de campo, 12/2019). Las escuelas tienen la idea de que las familias están *aculturalizadas* (Rodríguez, 2020). Los estudiantes son más determinados como viven en casa. Las escuelas cooperan con los padres y madres de familia y desde ambos puntos de vista, el Estado que ha elaborado el Currículo para las comunidades lo ha hecho en un desconocimiento puro y luego lo ha elaborado con un carácter hermético “*la universalización de la educación no ha permitido ver las particularidades*” (Diario de campo, 12/2019). Aunque es cierto en parte. Un caso por ejemplo es la celebración del Kulla Raymi (culto a la fertilidad) pues ahora es parte del cronograma educativo de todo el país.

5.8 La lengua nativa kichwa en la educación bilingüe

La sexta y última dimensión trata sobre lengua nativa kichwa en el aprendizaje escolar de niños, niñas y jóvenes en las escuelas comunitaria indígenas de la investigación. La interpretación pretende determinar el estado de bilingüismo de la comunidad educativa, la percepción de lengua kichwa en diversos formatos y la lengua de evaluación oral y escrita. Los indicadores que se discuten son cuatro: *a. Lengua de comunicación con hijo e hijas* (padres y madres de familia), *b. Lengua hablada, escrita, de lectura y de evaluación escolar* (todos) *c. Lengua de los textos escolares* (estudiantes y docentes) *d. Cruce de participantes*.

Para el *primer indicador, lengua de comunicación con hijo e hijas* las madres y padres de familia hablan en kichwa con sus hijos siempre y cuando se consideres indígenas, también está determinado por el nivel de estudios y la edad. En este caso el nivel de bilingüismo en las familias no es general, está determinado solamente para los indígenas y para los padres y madres mayores a los cuarenta años (Belote, 1998 y Benítez, 2017). Para el *segundo indicador sobre lengua hablada, escrita, de lectura y de evaluación escolar* la lengua hablada los estudiantes la perciben en los ambientes de la escuela y casa; sin embargo, en el ambiente escolar las correlaciones son más frecuentes; la lengua de comunicación en la clase es mucho más potente en los estudiantes indígenas, según el nivel educativo que incluye la edad y en aquellos estudiantes que viajan más

de una hora para llegar a la escuela. En general es una apercpción positiva de lengua hablada en diversos ambientes. Para los padres y madres de familia la *lengua hablada* es percibida en los que se autoidentifican como indígenas y que tienen hijos solo en escuelas bilingües. Para docentes los porcentajes de uso de lengua kichwa superan el 25%. La *lengua escrita y de lectura* en todos los participantes es menos significativa que la hablada, el kichwa ha sido históricamente una lengua hablada (Guzmán, Alvarado y Alvarado, 2020), poco escrita y mucho menos leída (Íñiguez, 2018; Pilatasig, 2017). Para la *lengua de evaluación* los estudiantes perciben que le escuela, la comunidad indígena, la casa y su identidad cultural, definen la sensación de ser evaluados y querer ser evaluados en lengua nativa en los formatos oral y escrito (Carrió y Lorenzotti, 2019); para los docentes la evaluación escrita es más significativa que la oral, sin embargo hay una inclinación docente a evaluar en kichwa, siempre que se defina como indígena y que los padres y madres y la comunidad acompañen el aprendizaje escolar de los niñas y niños (Benítez, 2017). Los padres y madres de familia observan que en *su generación* la evaluación escolar era más bilingüe kichwa-castellano que ahora y una *generación anterior* a padres y madres el kichwa era más fuerte en las comunidades y en las escuelas, pero había mucho menos escolaridad que ahora Bourdieu y Passeron (2018). La decadencia como lengua de evaluación es evidente en las tres últimas generaciones, sin embargo, las percepciones de todos los participantes sobre lo que debería evaluarse con bilingüismo es mucho más importante que lo que en realidad se evalúa. Hay un sentido crítico de la realidad y una intención de mejorarla (Campos, 2019). En el *tercer indicador*, *lengua de los textos escolares* docentes y estudiantes aprecian que los textos escolares que son casi siempre el primer recurso en el aula están escritos en lengua castellana, sin embargo, la sensación de lengua kichwa que los textos escolares *deberían* contener, no es significativa en los estudiantes (Garcés 2006; Taday, 2017; Suritiak, 2018) pero *sí* en los profesores.

Para el *cuarto indicador*, *cruce de participantes* la investigación hace dos grupos de cruces con datos significativos por cada participante. En el *primer cruce* la importancia de la lengua en el aprendizaje escolar es *muy importante* para la familia y docentes, para estudiantes menos. Los padres y madres de familia se comunican con sus hijos e hijas más es castellano que los profesores en clase; los estudiantes también prefieren evaluación en kichwa en solo una materia. Hay confusión, los padres y madres perciben en los indicadores analizados con anterioridad que el kichwa debe ser primordial y muy importante en las escuelas, pero son los que menos lo hablan en casa, la percepción de estudiantes se mantiene en ser el grupo que menos aprecia la lengua nativa en la escuela (Sánchez, 2014; Gómez, 2020). En el *segundo cruce* los estudiantes y profesores redactan en kichwa una mínima parte del total las asignaturas (solo una). Para los *estudiantes* las

asignaturas evaluadas de forma escrita y oral, la lengua de los textos y la lengua que prefieren en los textos es en solo *una asignatura*.

5.8.1 Categorías cualitativas y lengua kichwa

Las categorías cualitativas para fortalecer la dimensión de lengua kichwa son dos: *preferencia de lengua en la escuela y lengua común en la familia*. El sentido general de los estudiantes sobre la lengua de preferencia en la escuela es la inclinación por el español al kichwa. Arguyen que al kichwa le hace *falta motivación, consciencia y apoyo para recuperarse*. Hay disminución de kichwhablantes jóvenes en los contextos educativos y en actividades vernáculas (Diario de campo, 01/2020). La decadencia del idioma nativo comenzó hace dos décadas atrás por la religión (Espezúa, 2020) y sus efectos en las comunidades indígenas que se pueden deducir (García, 2020). Las familias y las comunidades en general no hacen el mismo esfuerzo que las escuelas. Los estudiantes mayores son indóciles y su actitud es siempre la negativa no solo para aprender el idioma, sino para todo; también por el sistema educativo anterior que no permitía hablar en kichwa (Diario de campo, 01/2020). Sobre la segunda categoría cualitativa los estudiantes comunican que *la lengua kichwa en las comunidades la practican solo los abuelos; nuestros padres y nosotros, ya no*. Para las familias indígenas el racismo ejercido sobre la cultura kichwa sigue siendo el factor responsable de su decadencia en todos los sectores dígame educación, arte comercio, etc. (Knapp, 2020). Asimismo, acentúan en la dicotomía entre el kichwa que enseñan en las escuelas es el kichwa unificado y el kichwa *nuestro* (Pinto, 2020). La autocrítica de las comunidades se funda en que *“los responsables de la pérdida del idioma somos los padres que no nos ha interesado aprender y mucho menos hemos inculcado a nuestros hijos a aprenderlo* (Diario de campo, 01/2020).

“El kichwa tiene algo que no sé si podría ser ventaja o desventaja o tendrá de las dos. Es una lengua tradicionalmente oral. Hay poca cultura de escribir en kichwa, por tanto no hay literatura para agruparla en bibliotecas y pueda servir para consultas de nuestra historia religiosa, cronológica y demás. Sin embargo que haya sido mayoritariamente oral, motivaba las reuniones comunitarias, las charlas entre tantos y eso ha sido una fortaleza de nuestra lengua. Hasta la actualidad, por decir de un grupo, los profesores no escriben, ni producen nada en forma escrita” (Diario de campo, 01/2020).

CAPÍTULO VI

6 Conclusiones



Niña de 7 años

6.1 Introducción

A continuación, y para finalizar esta tesis doctoral, se presentan las conclusiones finales del estudio como respuesta al problema de investigación distribuido por variables/ámbitos en los objetivos generales. Las conclusiones han sido la culminación y síntesis del proceso interactivo y esquematizado en los múltiples apartados de la tesis y como protagonista el análisis mixto de los datos obtenidos de participantes indígenas Saraguro en un compendio de 730 niñas y niños estudiantes, 293 padres y madres de familia y 100 participantes docentes distribuidos en las escuelas de las comunidades indígenas Las Lagunas, Kiskinchir, Ilincho, Membrillo, Gera y San Lucas. Dentro del contexto de la investigación las muestras que se definieron han sido sustanciales porque han representado significativamente el escenario educativo actual característico de la educación intercultural bilingüe de la zona; además las muestras han configurado un constructo definido de opiniones, estadísticas y percepciones desde posturas crítico-valorativas y claves como la escuela, la familia y las comunidades indígenas. Por todo, las conclusiones a las que se llega unifican las percepciones de la comunidad educativa desde referentes como el bilingüismo, políticas educativas, cosmovisión, saberes ancestrales y contacto cultural siguiendo como eje articulador el aprendizaje escolar y la lengua de comunicación. Las reflexiones finales de la investigación nos llevan a las siguientes conclusiones prácticas.

6.2 Objetivos

En esta tesis se propusieron cuatro objetivos que guiaron la resolución del problema de investigación. A continuación, se explican cómo se han contestado a cada uno de los objetivos generales:

6.2.1 Objetivo General 1:

Caracterizar el modelo de educación intercultural bilingüe de las nacionalidades indígenas ecuatorianas, con énfasis en el modelo educativo del pueblo kichwa-saraguro.

En primer lugar, la educación comunitaria intercultural bilingüe de las comunidades indígenas de Saraguro es percibida como un modelo constructo donde participan la comunidad indígena, la escuela y la familia. La participación no solamente se determina en las actividades escolares, sino en las iniciativas y vinculación entre sí. Sin embargo, la percepción de los participantes es que el vínculo que ejerce la escuela en las comunidades es menos significativo que la participación comunitaria y familiar en procesos de involucramiento en actividades de aprendizaje escolar, proyectos de cultura y cooperación para el fomento de la recuperación e incorporación de la lengua y la cultura como focos del aprendizaje de niños y niñas indígenas. Sobre las concepciones de su propio tipo de educación, prevalecen la desmotivación y falta de comunicación estratégica entre escuelas comunitarias como norma para justificar la poca interacción entre la escuela, la familia y las comunidades. Es un sistema que funciona desde diferentes perspectivas de desacuerdos. Aunque también hay autocrítica y un factor importante es que han definido bien los puntos en que deben trabajar, pero hace falta comunicación y estrategias entre colectividades, porque al fin todas las comunidades indígenas y escuelas padecen de lo mismo.

6.2.2 Objetivo general 2:

Asociar los principios de la cosmovisión kichwa y saberes ancestrales al modelo de educación intercultural bilingüe de las comunidades indígenas saraguro.

En segundo lugar, la escuela promueve aprendizajes escolares sobre principios de cosmovisión kichwa, saberes ancestrales y relación con la *Pachamama*, pero no lo hace en lengua nativa kichwa; tampoco como programación curricular, proyectos escolares o como indicadores de evaluación para acreditar un curso. No es una formalidad, sino que la enseñanza de saberes indígenas está sujeta a la identidad cultural de los participantes. Si se reconocen como indígenas,

la percepción de educación en cosmovisión, saberes y relación con la *Pachamama* es más fuerte tanto para la población de la escuela, la familia y la comunidad indígena. En el caso de los niños y niñas de 5 a 7 años que manifiestan percepciones de cosmovisión, cultura y espontaneidad de lengua en expresiones gráficas, si bien el castellano fue preferente para nombrar los elementos de su cultura, esto no distorsionaba los principios de cultura y cosmovisión típicos de las comunidades indígenas. Esta conclusión se destaca debido a la observación de transmisión de elementos culturales y sociales con múltiples vértices como sociales o de la naturaleza y son asimilados como conceptos cotidianos por niños y niñas indígenas. Al mismo tiempo hay que destacar que, pese a los esfuerzos de las comunidades indígenas en proteger su lengua en la escuela, todavía queda un largo camino para que haya un tratamiento más equitativo, por ello tanto la escuela como la comunidad y, sobretodo, desde los estamentos políticos hay que hacer un llamamiento para que la lengua kichwa, como saber ancestral, esté más presente en los medios escolares, comerciales y de comunicación masiva y no quede rezagada a generaciones pasadas.

6.2.3 Objetivo general 3:

Evidenciar el impacto de las políticas educativas nacionales para la educación intercultural bilingüe en el pueblo indígena Saraguro.

En tercer lugar, se puede concluir que la percepción de los participantes, en general, es que el impacto de las políticas educativas nacionales para la educación comunitaria intercultural bilingüe, son insuficientes, desconocedoras del contexto indígena y carentes de financiamiento en puntos clave como la formación de profesores, la lengua kichwa como promotora de aprendizajes y canal de la interculturalidad. Se percibe que las políticas para el contexto educativo comunitario intercultural bilingüe se encarguen de tratar las limitaciones financieras para proyectos de promoción de la cultura, para incentivar la expresión artística en las escuelas, para atender la infraestructura y unas políticas que promuevan el reconocimiento práctico de saberes ancestrales de las comunidades indígenas.

6.2.4 Objetivo general 4:

Determinar el estado de bilingüismo de la comunidad educativa en el proceso escolar y en contextos de comunicación familiar, comunitaria y en las relaciones de contacto cultural.

En cuarto lugar, la investigación nos lleva a plantear la conclusión que el estado de bilingüismo está determinado por la hegemonía del castellano sobre la lengua kichwa. En el contexto escolar los formatos de lengua hablada, escrita, de evaluación oral y escrita, y de

contenidos escolares están claramente dominados por la lengua castellana. El uso del kichwa está definitivo como asignatura, más no como lengua de las actividades organizadas por la escuela para el proceso de aprender. Esto ha tenido un efecto en la comunidad educativa ya que la percepción de estudiantes sobre si prefieren más kichwa, los resultados son negativos, indicando que no necesitan más apoyo de la lengua kichwa. En las familias y en las comunidades indígenas se comunican en castellano, sin embargo, la percepción es la renovación y más uso de lengua kichwa para sus hijos e hijas en la escuela, aunque las familias son el grupo de participantes que menos habla kichwa. Se acentúa la falta de comunicación para cooperar en iniciativas en proyectos de participación e involucramiento de las escuelas, las comunidades indígenas y las familias en potenciar el bilingüismo kichwa-castellano en el aprendizaje escolar y en la comunicación habitual en actividades de cultura, comercio, arte, intrafamiliar, etc. Existe la percepción de cambio y mejoramiento del bilingüismo actual por uno que sea equitativo, que no permita la supremacía de ninguno, pero las familias, las escuelas y las comunidades indígenas insisten en mejorar las políticas educativas enfocadas en la valoración del kichwa, no como lengua de interculturalidad sino reconocida para aprender y comunicar.

6.2.5 Objetivo general 5:

Identificar el nivel de participación de la comunidad educativa en las relaciones interculturales definidas desde la comunicación y las perspectivas de cultura.

En quinto y último lugar se puede concluir que las relaciones interculturales en los diversos contextos de las comunidades indígenas estudiadas están determinadas desde el punto de vista de la comunicación, en lengua castellana. La escuela percibe que las familias están aculturalizadas y la que la escuela no se esfuerza en promover la comunicación en ambas lenguas. La familia y la escuela coinciden en que las comunidades indígenas han perdido la noción de interculturales por monoculturales. Las identidades de cultura kichwa aun consideran que hay racismo y marginación hacia lo indígena, factores que dan origen a la desmotivación y aculturalización de las comunidades indígenas de Saraguro.

6.3 Limitaciones

Toda tesis comporta unas limitaciones que pueden ir desde la perspectiva escogida para el marco teórico, así como el diseño metodológico con el cual se sustenta. En nuestro caso particular, las limitaciones de la investigación parten de la falta referencias teóricas sobre investigaciones recientes de la educación comunitaria intercultural bilingüe de nuestro contexto, es decir de Saraguro. Toda limitación también comporta ventajas y posibilidades, lo cual es nuestro caso específico, se centra en sentar las bases para investigaciones futuras en el contexto de Saraguro, que seguro serán bien recibidas. Relacionado con lo anterior, destacamos el hecho de no disponer de conclusiones documentadas actuales sobre la lengua y cultura nativas en los contextos escolares de las comunidades estudiadas.

Entre otras limitaciones encontradas ha sido la imposibilidad de ampliar el espectro de participantes en las comunidades indígenas cuya ubicación geográfica y acceso impedían la recolección de datos. Tenemos que recordar que algunas de estas comunidades son reacias a participar en estudios por diferentes motivos como son, su carácter cultural hermético, experiencias desagradables con investigaciones anteriores y la desconfianza que les genera la intencionalidad y publicidad de los datos. En este estudio, estamos satisfechos con la apertura que han mostrado para con nuestra investigación, por su generosidad en el compartir sus experiencias y dejar que el investigador llevara un diario de campo para poder registrar todo lo que sucedía a su alrededor, más allá de los test que se recogieron.

Se llegaron a recorrer alrededor de 1000 km² para poder contactar y recoger los datos en las distintas comunidades, algunas sin acceso por criterio de comunicación vial adecuada y medios tecnológicos de comunicación.

6.3 Propuestas de futuro

Para finalizar este último capítulo de la tesis nos centramos en las propuestas de investigación futura en el contexto de la educación comunitaria intercultural bilingüe en Ecuador, surgiendo a partir de aquellas variables observadas durante el proceso de tesis y que no entraban en las directrices iniciales que se habían establecido. Así las propuestas que se recogen son:

6.4.1 Investigar las estrategias de comunicación entre comunidades y escuelas interculturales bilingües como una forma de cooperación en proyectos educativos y culturales destinados a resolver problemas de racismo, desmotivación como minorías culturales, bilingüismo y financiamiento. Todos ellos aspectos que se han podido constatar en esta investigación y el contacto con los participantes de este estudio.

- 6.4.2** Aumentar la autonomía de las comunidades indígenas para organizar, decidir y administrar un tipo de educación que priorice objetivos educativos acordes a sus principios culturales, epistemológicos y de cosmovisión pero sin negar la interculturalidad y la legislación nacional. Buscar este equilibrio es tarea relevante por parte de los gobiernos, junto con las comunidades indígenas, para fortalecer estos lazos y empoderar a las comunidades indígenas para que su toma de decisiones sea vinculantes en los diferentes órganos legislativos.
- 6.4.3** Otro aspecto relevante es la formación profesional del profesorado para la educación intercultural bilingüe. Es importante que se pueda definir las cualidades pedagógicas y perfiles para el trabajo educativo en un contexto indígena ya que no puede ser el mismo perfil que el de la educación escolarizada nacional. Esto es un hecho que se ha constatado en esta investigación y se cree necesario explorar, invertir todos los recursos disponibles para que sea una realidad.
- 6.4.4** Finalmente, hay que hacer un especial hincapié en la investigación y producción escrita en lengua nativa kichwa. Los materiales escolares están redactados en kichwa pero las investigaciones en el mundo indígena casi siempre tienen una comunicación importante en castellano. Esto provoca que se subestimen la validez de las epistemologías indígenas como instrumentos del saber en áreas sensibles y se debería subsanar promoviendo la investigación focalizada, financiada y de calidad destinadas a nutrir la interculturalidad en la escuela, la ciencia y la ética.

7 Referencias bibliográficas

- Abad, A. (2006). *El alma de los signos*. Cuenca, Ecuador: Banco Central del Ecuador.
- Achig, D. (2016). La paridad en el mundo andino Cuenca-Ecuador. *MASKANA*, 6(2), 90-100.
- Acosta, A. (2013). *El buen vivir. Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos*. Barcelona, España: Icaria.
- Adelar, W. (2004). *The Languages of the Andes*. NuevaYork: Cambridge University Press.
- Agual, J. y Andino, R. (2019). Necesidades formativas de docentes de Educación Intercultural Tsáchila. *Alteridad*, 14(1), 74-83, doi.org/10.17163.alt.v14n1.2019.06
- Aguilar, M.; Merçon, J. y Silva, E. (2016). Percepciones de niños y niñas para la conservación de los primates mexicanos. *Sociedad y Ambiente*, 24(12), 99-118.
- Ahuja, R., Berumen, G., Casilla, M., Crispin, M., Delgado, A., y Elizalde, A. (2007). *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*. México: SEP.
- Albó, X. (1995). Educar para Bolivia Una plurilingüe. *Cuarto Intermedio* 35(15), 3-37.
- Albó, X. (1998). *Políticas Interculturales y Lingüísticas para Bolivia*. La Paz, Bolivia: UNICEF-Ministerio de Educación de Bolivia.
- Albó, X. (2003). *Pueblos indios en la política*. La Paz, Bolivia: Plural.
- Álvarez, C. y Montaluisa, L. (2007). *Lenguas indígenas vivas en Ecuador*. Quito, Ecuador: Alteridad.
- Arguedas, J. (1980). *El sexto*. Lima Perú: Editorial Horizonte.
- Arias, K., Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2019). Educación Intercultural Bilingüe en La Araucanía. *Educação E Pesquisa*, 1(45), 192-645, doi.org/10.1590/s1678-4634201945192645
- Bagnoli, A. (2009). Beyond the standard interview: The use of graphic elicitation and arts-based methods. *Qualitative Research* 9(5), 547-570, doi.org/10.1177/1468794109343625
- Banco Mundial. (2019). *ECUADOR Proyecto de Red de Protección Social en Ecuador*: Ministerio de Inclusión Económica y Social.
- Bastidas, M. (2015). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador: Un estudio de la demanda social. *Alteridad*, 34(12). 235-252.
- Belote, J. (1998). *Los Saraguros del sur del Ecuador*. Quito, Ecuador: Abya Yala.
- Benavides, L. (2006). Educación para la Paz, el respeto al medio Ambiente y la integración socio-cultural, a través de las artes. *Arte, Individuo y Sociedad*, 18(5), 1131-5598.
- Benítez, N. (2017). *Formas y modos de vida de los pueblos Kichwas de Imbabura (Ecuador): territorio, organización, e interculturalidad* (tesis de posgrado). Universidad de Extremadura, Extremadura, España.
- Bergman, M. (2010). On concepts and paradigms in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(3), 171-175, doi: 10.1177/1558689810376950.
- Bermejo, S., Maquera, Y. y Bermejo, L. (2020). Procesos de educación intercultural y autosegregación indígena en los aimaras de Puno-Perú. *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, 23(34), 10-21, doi.org/10.19053/01227238.10101
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2018). *La reproducción, elementos para una teoría del sistema educativo*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Brinberg, D. y McGrath, J. (2004). *Validity and research process*. Neubury Park, CA: Sage.
- Bryan, G., Bluebond, M., Kelly, D., Kumpunen, S., Oulton, K. y Gibson, F. (2019). Studying Children's Experiences in Interactions with Clinicians: Identifying Methods Fit for Purpose. *Qualitative Health Research*, 29(3), 393-403, doi.org/10.1177/1049732318801358
- Burneo, M. (2016). *Breve análisis de la vitalidad del kichwa en las comunidades de lagunas y Ñamarín de la parroquia Saraguro*. (posgrado). Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Quito-Ecuador.
- Cabodevilla, M. (1994). *Cantoral Quichua-castellano*. Quito, Ecuador: Cicame.
- Cachiguango, L. (2007). *Hatun Kotama: memorias comunitarias del pasado-futuro*. Otavalo, Ecuador: Otavalo.
- Cachiguango, L. (2007). *Taki-Sami: La música ceremonial del Hatun Puncha-Inti Raymi en Kotama*. Otavalo: Otavalo.

- Cachiguango, L. (2006). *Simbología del Hatun Puncha – Inti Raymi en Kotama*. Otavalo, Ecuador: Otavalo.
- Calderón, A. (1985). *Saraguro Huasi: La Casa en la Tierra Del Maíz*. Quito, Ecuador: Museo del Banco Central.
- Calle, M. y Washima, M. (2020). Las Comunidades de Aprendizaje y el aprendizaje dialógico como estrategias de praxis pedagógica en Educación Intercultural Bilingüe. *Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica* 5(2), 122-132.
- Campos, I. (2019). Aportaciones para una planificación lingüística en el Alto Aragón. Actitudes de los escolares hacia la lengua minorizada. *Revista de Investigación en Educación*, 17(2), 103-121.
- Caria, S. y Domínguez, R. (2014). El porvenir de una ilusión: la ideología del buen vivir. *América Latina Hoy*, 67, 139-163, doi.org/10.14201/alh201467139163
- Carrillo, A. (2012). *Necesidades de formación docente para la educación intercultural bilingüe en el contexto indígena del Estado de Durango, México*. (Tesis posgrado). Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.
- Carrió, C. y Lorenzotti, M. (2019). Revitalización de lenguas y pueblos originarios: tensiones y discusiones de una búsqueda con-partida. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 28(2), 111-122.
- Castro, M. (2018). *Estudio de la enseñanza-aprendizaje de las cuatro operaciones básicas de matemática. Estudio de caso en quinto año de educación general básica en la escuela Abelardo Páez Torrez de la ciudad de Ibarra* (tesis de grado). Universidad Politécnica Salesiana Sede Quito, Quito, Ecuador.
- Chacón, P. y Morales, X. (2015). El rol del monstruo en las narraciones audiovisuales dirigidas a los niños y niñas. Un análisis semiótico cultural a través del dibujo infantil. *Foro de Educación*, 13(10), 51-68, doi.org/10.14516/fde.2015.013.018.003
- Chalán, A. (1994). *Los Saraguros: fiesta y ritualidad*. Quito, Ecuador: Abya Yala.
- Chen, H. (2006). A theory-driven evaluation perspective on mixed methods research. *Research in the Schools*, 13(1), 74-82.
- Chisaguano, S. (2006). *La población indígena del Ecuador. Análisis de estadísticas socio-demográficas*. Quito, Ecuador: INEC.
- Chisaguano, S. (2020). *Censo 2020 y derechos de los pueblos indígenas*. Quito, Ecuador: RIKSINACUY.
- Christensen, P. and A. James (2000). Childhood Diversity and Commonality. Some Methodological Insights. *Research with Children. Perspectives and Practices*, 28(2), 160-178.
- Chuji, M. (2010). Sumak Kawsay versus desarrollo. Conferencia impartida en VI Encuentro de la Coordinadora Asturiana de ONGDs, Universidad de Oviedo, 06/11/2010.
- Colombes, A. (2004). *La colonización cultural de la América indígena*. 2da ed. Buenos Aires, Argentina: Del Sol.
- Conejo, A. (2008). *Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. La propuesta educativa y su proceso*. Quito, Ecuador: Alteridad.
- Constitución de la República del Ecuador (2008).
- Corral, I. (2018). *Diversidad lingüística indígena en Hispanoamérica. Una visión interdisciplinar centrada en el caso mexicano* (tesis de doctorado) Universidad de Santiago de Compostela).
- Crespo, J. y Vila, D. (2014). *Saberes y Conocimientos Ancestrales, Tradicionales y Populares (v. 2.0). Buen Conocer*. Quito, Ecuador: IAEN.
- Creswell, J. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. Thousand Oaks, CA, EE. UU. SAGE.
- Creswell, J. and Tashakkori, A. (2007). Editorial: Differing Perspectives on Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*; 1; 302-308, doi: 10.1177/1558689807306132
- Creswell, J. y Plano, V. (2007). *Designing and conducting Mixed Methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Curivil, F. (2020). Tensiones y desafíos en la construcción de comunidades de investigación para la revitalización cultural y lingüística. *Revista Exlibris* 3(9), 15-24.
- Dell Clark, C. (2011). *In a younger voice: Doing child-centered qualitative research*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Descola, P. (2012). *Más allá de naturaleza y cultura*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid, España: Morata.
- Di Silvestre, C. (s.f.). *Metodología cuantitativa versus metodología cualitativa y los diseños de investigación mixtos: conceptos fundamentales*. Buenos Aires, Argentina: ANACEM. Recuperado de <http://173.255.237.28/anacem.cl/public/wordpress/wp-content/uploads/2009/03/metodologiacuantitativa-versus-cualitativa.pdf>.
- Dolmatoff, G. (1986). *Desana: Simbolismo de los indios Tukano del Vaupés*. Bogotá, Colombia: Procultura.
- Drexler, J. (2012). *Das linke Heilige und die Gewalt. Transgression, Subversion und Normativität inindioamerikanischer und heterologischer Perspektive Batailles*. In Riekenberg. Leipzig, Alemania: Leipziger Universitätsverlag.
- Drexler, J. (2012). Las siembras de agua: La concepción y las prácticas de salud territorial de los nasa. *Revista Antropológicas*, 18(1), 137-170.
- Drexler, J., Rojas, R., Chalán, Á., y Achig, D. (2015). La paridad en el mundo andino. *Maskana*, 6(2), 89-107, doi:org/10.18537/mskn.06.02.07
- Driessnack, M., Sousa, V. y Costa, I. (2007). Revisión de los diseños de investigación relevantes para la enfermería: parte 3: métodos mixtos y múltiples. *Revista Latinoamericana de Enfermagem*, 15(5), 179-182, doi:org/10.1590/S0104-11692007000500025
- Durkheim, É. (1915). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Londres: Joseph W.
- Earls, J. y Silverblatt, I. (1978). La realidad física y social en la cosmología andina. *Américanistes*, 4(2), 299-326.
- Enríquez, P. (2015). *El rol de la lengua kichwa en la construcción de la identidad en la población indígena de Cañarquito*: (posgrado). Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Quito-Ecuador.
- Escobar, A. (2019). De la posesión a la atribución en el contacto español-quechua = From possession to attribution in Spanish-Quechua contact. *Revista internacional de Lingüística Iberoamericana*, 2(32), 53-66.
- Espezúa, D. (2020). El lenguaraz Felipe Guamán Poma de Ayala y las murallas lingüísticas de la resistencia cultural. *Letras* 91(133), 91-102, doi.org/10.30920/letras.91.133.4
- Estermann, J. (2006). *Filosofía andina: Sabiduría indígena para un mundo nuevo*. 2da. ed. La Paz, Bolivia: ISEAT.
- Fishman, J. (1966). *Lealtad lingüística en los Estados Unidos: El mantenimiento y la perpetuación de distintos al inglés lenguas maternas por grupos étnicos y religiosos estadounidenses*. La Haya: Mouton.
- Flores, J. y Vargas, I. (2019). Construyendo un futuro. Las artes y los medios de comunicación en la revitalización lingüística. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano* 28(2), 30-51.
- Freire, P. (1976). *Extensión o comunicación. La concientización en el medio rural*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Gabhainn, S. y Kelleher, C. (2002). The Sensitivity of the Draw and Write Technique. *Health Education* 102(2), 68-75, doi.org/10.1108/09654280210418992
- Gadamer, H. (2001). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.
- Gal, S. (2018). *Visions and revisions of minority languages. Standardization and its dilemmas*. Nueva York: Routledge.
- Garcés, F. (2006). *La EBI en Ecuador*. La Paz, Bolivia: Plural.
- García, R. (2020). Retos en la enseñanza del kichwa como lengua de herencia en un programa de formación docente para la EIB en la Amazonía peruana. *Revista Exlibris* 3(9), 25-36.

- García, S. (2019). Identidad, lengua y educación: la realidad de la Amazonía peruana. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 24-31. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243158860011>
- Gardner, H. (1998). *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós.
- Garrido, A. (1997). *Pensar América: Cosmovisión mesoamericana y andina*. Córdoba, Argentina: Monte de Piedad y Caja de Ahorros de Córdoba.
- Geertz, G. (1973). *La interpretación de las culturas*. Madrid, España: Gedisa.
- Gento, S. (1995). *Participación en la gestión educativa*. La Habana, Cuba: Aula XXI.
- Golomb, C. (2002). *Child Art in Context: A Cultural and Comparative Perspective*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Gómez, V. (2020). El avañe'ẽ en la gran ciudad. Los desafíos que enfrenta el idioma guaraní en buenos aires. *Revista Exlibris* 3(9), 37-49.
- González, E. (1995). *Manual sobre participación y organización para la gestión local*. Bogotá, Colombia: Gente Nueva.
- González, M. (2015). Las escuelas clandestinas en Ecuador. Raíces de la educación indígena intercultural. *Rev. colomb. Educ*, 34(69), 75-95.
- Granda, S. (2016). Estado, educación y pueblos indígenas en los Andes ecuatorianos. *Alteridad*, 11(2), 221-230.
- Granda, S., Alvarez, G., Chávez, y Arcos, M. (2007). *Logros y retos de la Educación Intercultural para todos en el Ecuador*. Informe de investigación 2. Cochabamba, Bolivia: PROEIB
- Greene, S. y M. Hill (2005). *Researching Children's Experience: Methods and Methodological Issues*. *Researching Children's Experience: Methods and Approaches*. London: Sage.
- Grenoble, A. y Bulatova, N. (2018). *Language standardization in the aftermath of the Soviet language empire*. Milton Park: Taylor & Francis.
- Grzech, K. (2017). ¿Es necesario elegir entre la estandarización de las lenguas minoritarias y la vitalidad de sus variedades? Estudio de caso del kichwa de Alto Napo. *Revista de Lengua i Dret. Journal of Language and Law*, 40(65), 122-141. doi: 10.7764/onomazein.amerindias.02
- Grzech, K., Schwarz, A., y Ennis, G. (2019). Divided we stand, unified we fall? The impact of standardisation on oral language varieties. *Revista de Lengua i Dret, Journal of Language and Law*, 43(71), 346-367, doi: 10.2436/rld.i71.2019.3253
- Guerrero, A. (2000). *Etnicidades, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales*. Quito, Ecuador: Abya Yala.
- Guzmán, D. (2020). Del discurso a la práctica. Los desafíos pendientes del proceso de Reingeniería Académica de la UNIBOL Quechua "Casimiro Huanca". *Revista Exlibris* 3(9), 50-63.
- Guzmán, V., Alvarado, N. y Alvarado, E. (2020). Rasgos culturales de los chimbus y guarangas en la provincia de bolívar. *Revista científica uisrael*, 7(1), 118-128, doi.org/10.35290/rcui.v7n1.2020.118
- Guzñay, J. (2014). Desarrollo, educación y cosmovisión: una mirada desde la cosmovisión andina. *Universitas* 12(21), 17-32. doi.org/10.17163/uni.n21.2014.09
- Haboud, M. (1999). *La situación lingüística de las lenguas en Ecuador. Informe sobre las lenguas del mundo*. Cochabamba, Bolivia: PROEIB.
- Halbmayer, E. (2012). Amerindian mereology: Animism, analogy, and the multiverse. *INDIANA* 29(34), 103-125, doi.org/10.18441/ind.v29i0.103-125
- Harré, R., y Crystal, d. (2004). *Discursive analysis and interpretation of statistics*. Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Henwood, K. (2004). *Reinventing validity: Reflections on principles and practices from beyond the quality-quantity divide*. Hove: Psychology Press.
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2008). *El matrimonio cuantitativo cualitativo: el paradigma mixto*. Tabasco, México: Universidad de Juárez.

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed). México, D.F.: McGraw-Hill.
- Herskovits, M. (1968). *El Hombre y sus obras*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Hidalgo, A.; Guillén, A.; Deleg, N. (2014). *Antología del Pensamiento Indigenista Ecuatoriano sobre Sumak Kawsay*. Huelva y Cuenca: FIUCUHU.
- Hidalgo, F. (2005). *Los movimientos indígenas y la lucha por la hegemonía: el caso de Ecuador*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Hogan, D. (2005). *Researching the Child in Developmental Psychology*. London: Sage.
- Hornberger, N. y Kendall, A. (1996). Revitalización del Lenguaje en los Andes: ¿Puede el cambio de Escuelas de Idiomas inversa? *Journal of multilingüe y multicultural Desarrollo*, 17 (6), 427-441, doi: 10.1080 / 01434639608666294.
- Hornberger, N. y Kendall, A. (1998). La autenticidad y la unificación en quechua. *Planificación lingüística, lengua, cultura y Currículum*, 11(3), 390-410, doi: 10.1080 / 07908319808666564.
- Huanacuni, F. (2010). *Buen vivir/vivir bien filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Lima. Perú: (SAL).
- Infantes, V. (2020). Cuando pasa el poema. *Eukasia* 92, 163-168
- Ingold, T. (2006). Rethinking the animate, re-animating thought. *Ethnos: Journal of Anthropology* 71(1), 9-20, doi.org/10.1080/00141840600603111
- Inuca, J. (2017). Genealogía de alli kawsay/sumak Kawsay (vida buena/vida hermosa) de las organizaciones kichwas del Ecuador desde mediados del siglo XX. *Estudios étnicos latinoamericanos y caribeños*, 5(12), 155-176, doi.org/10.1080/17442222.2017.1325101
- Íñiguez, K. (2018). Análisis del aprendizaje de la lengua kichwa en los jóvenes de la parroquia de San Lucas en la Unidad Educativa Comunitaria Bilingüe Mushuk Rimak en el periodo diciembre 2016 –junio 2017 (tesis de pregrado). Universidad Nacional de Loja. Loja, Ecuador.
- Ives, S. y Gardner H. (1998). *Cultural influences on children's drawings: A developmental perspective*. University Park, PA: Penn State University Press.
- Iwaniszewski, S. (1999). El tiempo y la numerología Mesoamericana. *Revistas UNAM*, 3(54), 187-376.
- Jick, T. (1979). Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 602-611, doi: 10.2307/2392366.
- Johnson, R. y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26, doi: 10.3102/0013189x033007014.
- Juárez, J. y Comboni, S. (2019). La educación intercultural bilingüe en el proceso descolonizador del pueblo amuzgo de xochistlahuaca, guerrero, México. *Braz. J. of Develop Curitiba*, 5 (8), 13311-13344, doi.org/10.34117/bjdv5n8-137
- Kantasalmi, K. y Llorente, J. (2010). *Aproximando el conocimiento indígena. Complejidades de los procesos de investigación*. Helsinki: Universidad de Helsinki.
- Kleymeyer, Ch. (1994). *Expresión Cultural y el Desarrollo de Base*. Quito, Ecuador: Abya Yala.
- Knapp G. (2020). *The Changing Kichwa Language Map in Ecuador*. Switzerland: Springer Nature.
- Kowii, A. (2009). El Sumak Kawsay. *Revista Electrónica Aportes Andinos*, (9)28, 2011-2032.
- Krainer, A. (2010). *La educación intercultural en Ecuador: logros, desafíos y situación actual*. En *Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina*. Frankfurt, Alemania: GTZ-ZIF.
- Kross, J. y Gius, A. (2019). Elements of research questions in relation to qualitative inquiry. *The qualitative report*, 24(1), 24-30.
- Labovitz, S. y Hagedorn, R. (1981). *La investigación social y sus aplicaciones*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Ateneo.
- Lajo, J. (2002). *Qhapaq Kuna. Más allá de la civilización. Reflexiones sobre la filosofía occidental y la sabiduría indígena*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Lajo, J. (2006). *Qhapaq Ñan. La Ruta Inka de Sabiduría*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

- Lara, F. y Herrán, A. (2016). Reflexiones sobre la educación del sumak kawsay en Ecuador. Araucaria. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 18(36), 1575-6823.
- Larrea, A. (2011). El Buen Vivir como contra hegemonía en la Constitución Ecuatoriana. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(53), 59-70.
- Latorre, A., Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Latour, B. (1991). *Nous n'avons jamais été modernes: Essay d'anthropologie symétrique*. Paris, Francia: Collection.
- Leal, A. (2010). Dibujos infantiles, realidades distintas: un estudio sobre simbolización gráfica y modelos organizadores. *Revista de Psicología da UNESP*, 1(4), 5-19.
- Lenkersdorf, C. (2008). *Conceptos-cosmovisiones*. México, DF: UNAM.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *El pensamiento salvaje*. México DF: Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Lieber, E. y Weisner, T. (2010). Enfrentando los desafíos prácticos de la investigación de métodos mixtos. En Tashakkori, A. y Teddlie, C. *SAGE manual de métodos mixtos en investigación social y conductual* (pp. 559-580). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. doi: 10.4135 / 9781506335193
- Lincoln, Y. y Gubba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Llambo, M. (2015). *Literatura oral kichwa en la comprensión y expresión del lenguaje de los niños y niñas de educación inicial*. (posgrado). Universidad Técnica de Ambato Ambato-Ecuador.
- López, A. (2012). *Cosmovisión y pensamiento indígena*. México, DF: Instituto de Investigaciones Sociales.
- López, L. y Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 22(33), 17-85, doi.org/10.35362/rie2001041.
- López, L.; García, F. (2009). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina. Capítulo VII Ecuador Andino*. Cochabamba, Bolivia: FUNPROEIB.
- Lozada, B. (2006). *Cosmovisión, historia y política en los Andes*. La Paz -Bolivia: Producciones CIMA.
- Macas, L. (2011). *El Sumak Kawsay*. Quito, Ecuador: Ciudad.
- Maeso, A. (2008). Influencia de los ámbitos familiar, educacional y mediático en la adopción de identidades por los niños y las niñas a través de sus dibujos. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17(20), 107-127.
- Maldonado, L. (2006). *Pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador: De la reivindicación al protagonismo político*. La Paz, Bolivia: Corporación Andina.
- Martin, G. (2019). Draw (Me) and Tell: Use of Children's Drawings as Elicitation Tools to Explore Embodiment in the Very Young. *International Journal of Qualitative Methods*, 18(23), 1-9, doi.org/10.1177/1609406918816230
- Martínez, J. (2004). *El Buen Vivir en comunidades miskitas, mayangnas y mestizas del Alto Wangki Bocay, en la Reserva de la Biósfera Bosawas con trayectorias de vida individuales y colectivas*. Managua, Nicaragua: UNDP.
- McWhirter, J. (2014). The draw and write technique as a versatile tool for researching children's understanding of health and well-being. *International Journal of Health Promotion and Education*, 52(5), 250-259, doi.org/10.1080/14635240.2014.912123
- Mendizabal, T. (1981). *La Comunidad de Las Lagunas, Saraguro y la Fiesta de la Navidad*. Quito, Ecuador: Pontificia Universidad Católica.
- Mertens, D. (2007). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Mertens, D. (2012). What comes first? The paradigm or the approach? *Journal of Mixed. Methods Research*, 6(4), 255-257, doi.org/10.1177/1558689812461574
- Meza, M. y Anchondo, S. (2019). La formación del carácter en los indígenas mexicanos. Continuidades, rupturas y reivindicaciones. *Estudios sobre educación*, 37(62), 33-49, doi: 10.15581/004.37.33-49

- Mitchell, L. (2006). Child-centered? Thinking critically about children's drawings as a visual research method. *Visual Anthropology Review*, 22(32), 60-73, doi.org/10.1525/var.2006.22.1.60
- Moragón, F. y Martínez, V. (2016). Juegos de niñas y juegos de niños: Estudio sobre la representación del juego infantil a través del dibujo. *Educación*, 2(1), 1-1, doi.org/10.15517/revedu.v40i1.17439
- Morán, W. (2017). Expectativas de la familia indígena frente a la educación: análisis de caso en la comunidad del Cercado, cantón Cotacachi (tesis de grado). Universidad Politécnica Salesiana Sede Quito, Quito, Ecuador.
- Moreno, L. (2020). Educación parvulario intercultural bilingüe: una mirada a partir de la teoría de los factores marco de proceso. *Paideia*, 50, 11-27.
- Moya, A. (1997). *Ethos. Atlas etnográfico del Ecuador*. Quito, Ecuador: Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural.
- Moya, A. (1999). *Ethnos. Atlas mitológico de los pueblos indígenas del Ecuador*. Quito, Ecuador: EBI.
- Moya, R. (1989). *Políticas educativoculturales y autogestión: el caso del Ecuador*. Quito, Ecuador: PEBP, PEBI, ERA.
- Munzel, M. (1985). *Die Indianer, Band 2: Mittel- und Südamerika*. München, Alemania: DTV.
- Naval, C. y Arbués, E. (2017). *El aprendizaje-servicio en la educación superior: las competencias profesionales*. Madrid, España: Dykinson.
- Niglas, K. (2004). *El uso combinado de métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación educativa*. Tallin, Estonia: Disertación de la Universidad Pedagógica de Tallin sobre Ciencias Sociales.
- Núñez, Y. y Casimiro, C. (2019). Educación intercultural bilingüe. Reflexiones acerca de los casos de Salta y Misiones (Argentina). *Administración Pública Y Sociedad (APyS)* 1(8), 178-197.
- Onwuegbuzie, A., y Johnson, R. (2006). The validity issue in mixed research. *Research in the Schools*, 13(1), 48-63.
- Ortiz, A. (2001). *El quichua en el Ecuador*. Riobamba, Ecuador: Abya Yala.
- Ortiz, G. (2001). *El kichwa en Ecuador: ensayo histórico lingüístico*. Quito, Ecuador: Abya Yala.
- Pacari, N. (2013). Sumak Kawsay para que tengamos vida. Conferencia impartida en las Jornadas de Misiones Diocesanas, Bilbao, 12-13/03/2013.
- Pacheco, A. (2007). Etnias aborígenes y globalización. Estudio de caso de la comunidad Saraguro de Loja. Tesis de Grado. Universidad de Cuenca-Ecuador.
- Paguay, J. (2017). Expectativas de la familia indígena frente a la educación. Análisis de caso en la comunidad san José, parroquia Tabacundo (tesis de pregrado). Universidad Politécnica Salesiana Sede Quito, Quito, Ecuador.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29.
- Pérez, E.; y Amescua, C. (2013). *Lengua y epistemología en el estado intercultural*. Quito, Ecuador: Coordinación de Saberes Ancestrales.
- Perez, M. (2016). La traducción y la hibridación como problemas para una interculturalidad autónoma, colaborativa y descolonizadora. *LiminaR* 14(1), 102-127.
- Pilatasig, J. (2017). El aprendizaje de la lengua kichwa en la educación general básica. Análisis de caso en quinto grado en la escuela Belén (tesis de grado). Universidad Politécnica Salesiana Sede Quito, Quito, Ecuador.
- Pineda, R. (2005). Los sabios y grandiosos fundamentos de la indianidad. *Pueblos originarios* 16(20), 201-216.
- Pinos, J. (2020). Dificultades y tensiones en la educación intercultural bilingüe en Ecuador. Caso Educación General Básica en la Provincia de Tungurahua. *Veritas & Research*, 1(2), 106-114.
- Pinto, L. (2020). Tecnologías de la Información y Comunicación para la revitalización cultural y lingüística. *Revista Exlibris* 3(9), 64-74.

- Pole, C. (2009). Researching children and fashion: An embodied ethnography. *Childhood*, 14(23), 67–84, doi.org/10.1177/0907568207072530
- Ponce, J. (2010). *Políticas educativas y desempeño: una evaluación de impacto de programas educativos focalizados en Ecuador*. Quito, Ecuador: FLACSO.
- Quijano, A. (2010). *América Latina: hacia un nuevo sentido histórico*. Quito, Ecuador: FEDAEPS.
- Ramírez, A. (2015). *Avances y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú. Estudios de casos*. Lima, Ecuador: CARE.
- Ramírez, R. (2013). *La felicidad como medida del Buen Vivir*. Quito, Ecuador: SENPLADES.
- Ramos, F. (2012). *La cosmovisión kichwa en Ecuador: una perspectiva para la economía solidaria del Buen Vivir*. México, DF: Cuadernos Americanos.
- Recasens, M. y Recasens, J. (1994). Dibujo Infantil y Personalidad Cultural de la Isla de San Andrés. *Revista Colombiana de Antropología*, 5(13), 4-14.
- Rincón, D. (2000). *Metodología cualitativa orientada a la comprensión*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Rivera, M. (2014). *El Currículum en el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB)*. Saraguro, Ecuador: Centro de Investigación.
- Rodríguez, C. (2015). *La educación intercultural bilingüe en el Ecuador del Buen Vivir. De la normativización legislativa a la praxis educativa*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Rodríguez, D. y Valldeorola, J. (2007). *Métodos y técnicas de investigación en línea*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Rodríguez, E. (2020). Eventos comunicativos interculturales: la reflexividad sociolingüística en el discurso público sobre las diferencias. *Jangwa Pana* 9(1), 33-58, doi.org/10.21676/16574923.3358
- Rodríguez, M. (2014). Amenazas globales, retos identitarios. La Educación Intercultural Bilingüe como forma de resistencia indígena: el caso del Ecuador. *Iberoamérica social: revista-red de estudios sociales*, 1(2), 68-80.
- Rodríguez, M. (2015). *La educación intercultural bilingüe en el Ecuador del Buen Vivir. De la normativización legislativa a la praxis educativa*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Rosenblat, A. (1954). *La población indígena y el mestizaje en América*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Nova.
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *LIBERABIT*, 13(19), 71-78.
- Sánchez, J. (2014). *Discursos revolucionarios: sumak kawsay, derechos de la naturaleza y otros pachamamismos*. Quito, Ecuador: CAAP.
- Sánchez, V. y Rhea, M. (2020). Análisis de la educación intercultural bilingüe en las instituciones educativas de la nacionalidad Tsáchila, Ecuador. *Cátedra*, 3(1), 46-58, doi: 10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1988
- Santos, B. (2005). *La Universidad en el Siglo XXI*. México, DF: UNAM.
- Sartorello, S. (2019). Una agenda intercultural para la educación nacional. *Revista de Investigación Educativa* 4(28), 1870-5308. doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2596
- Sieber, S. (1973). La integración del trabajo de campo y los métodos de encuesta. *American Journal of Sociology* 78(6), 1335-1359, doi.org/10.1086/225467.
- Simbaña, F. (2011). El Sumak Kawsay. *Revista R para un debate político socialista*, 3 (7), 6-21.
- Simón, J. (2010). *Aproximando el conocimiento indígena. Complejidades de los procesos de investigación*. Helsinki: Universidad de Helsinki.
- Suritiak, M. (2018). Texto de lecto-escritura en achuar. Propuesta metodológica para segundo año de EGB (tesis de grado). Universidad Politécnica Salesiana Sede Quito, Quito, Ecuador.
- Taday, L. (2017). Estudio de la situación socio-lingüística de la vitalidad de Kichwa. Análisis de caso en la comunidad Pataló Alto, provincia de Tungurahua (tesis de posgrado). Universidad Politécnica Salesiana Sede Quito, Quito, Ecuador.

- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (2003). Problemas y dilemas en la enseñanza de cursos de métodos de investigación en ciencias sociales y del comportamiento: perspectiva de los Estados Unidos. *International Journal of Social Research Methodology*, 6(1), 61-77, doi: 10.1080 / 13645570305055
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (2010). *Manual sabio de métodos mixtos en investigación social y conductual* (2ªed.). Thousand Oaks: Salvia.
- Tatansaruric, M. (1993). *Historia, Demografía, Salud, Educación, etc. de los Saraguros*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Tatlow, M. y Guerin, S. (2010). My favourite things to do and my favourite people: Exploring salient aspects of children's self-concept. *Childhood*, 17(4) 545-562, doi.org/10.1177/0907568210364667
- Tejero, M., Culebro, M., Llaven, G. y Pérez, H. (2015). Enfoque intercultural en lenguas en el ámbito educativo. *Revista Conexión* 4(12), 2007-4301.
- Terán, A. (2017). Expectativas de la familia indígena frente a la educación. Análisis de caso en la comuna San Miguel del Común, parroquia Calderón (tesis de pregrado). Universidad Politécnica Salesiana Sede Quito, Quito, Ecuador.
- Tibán, L. (2000). *El concepto de desarrollo sustentable y los pueblos indígenas*. Quito, Ecuador: INDESIC.
- Tibán, L. (2001). *Derechos Colectivos de los Pueblos Indígenas del Ecuador. Aplicabilidad, alcances y limitaciones*. Quito, Ecuador: INDESIC.
- Tipanluisa, M. (2017). Expectativas de la familia indígena frente a la educación. Análisis de caso en la comunidad Pitana Bajo, parroquia Cangahua (tesis de grado). Universidad Politécnica Salesiana Sede Quito, Quito, Ecuador.
- Tocagon, D. (2017). Expectativas de la familia indígena frente a la educación. Análisis de caso en la comunidad Tocagón, parroquia san Rafael de la Laguna (tesis de grado). Politécnica Salesiana Sede Quito, Quito, Ecuador.
- Todd, Z., Nerlich, B., y McKeown, S. (2004). *Mixing methods in psychology*. Brighton, UK: Psychology Press.
- Trejo, J. (2020). ¿Una escuela para lacandones o una escuela de lacandones? Notas sobre la pertinencia educativa en la escuela indígena mexicana. *Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales*, 4(2). 47-64.
- Unda, F. (2020). Interacciones docentes-estudiantes y prácticas sexistas en el aula del sistema de educación intercultural bilingüe. *Revista Scientific*, 5(15), 129-149, doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.6.129-149
- Van Dijk, T. (2011). *Sociedad y discurso*. Barcelona, España: Gedisa.
- Vargas, P. (2014). Educación Superior Intercultural en disputa. Trayectorias de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi. *Polis*, 13(15), 269-300.
- Vásquez, E. (2018). Expectativas de la familia indígena frente a la educación. Análisis de caso en la comunidad el verde, parroquia Juan Montalvo (tesis de grado). Universidad Politécnica Salesiana Sede Quito, Quito, Ecuador.
- Vélez, C. (2008). Trayectoria de la educación intercultural en Ecuador. *Revista Educación y Pedagogía* 20(50), 103-112.
- Vera, N. (2011). Dibujo e identidad infantil entre poblaciones indígenas mexicanas y del centro-oeste brasileño. *Revista Internacional de Educación* 7(1), 51-67.
- Vernimmen, G. (2019). Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador: Una revisión conceptual. *Alteridad*, 14 (2), 1390-325, doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.01
- Villacís, M. (2017). El impacto sociocultural que ha marcado la incorporación de la lengua kichwa con el modelo del sistema de educación intercultural bilingüe (MOSEIB) en los niños y niñas del subnivel 2 de la Escuela Intercultural Bilingüe Mushuk Pakari (tesis de pregrado). Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador.

- Villacrés, J. (2016). Incidence of the Use of Information and Communication Technologies (ICT) on Cultural Traditions of Kichwa Youths in Ecuador. *Asian Journal of Latin American Studies*, 29(1), 109-131.
- Villagómez, M. (2018). Buen vivir y educación para la práctica de la interculturalidad en el Ecuador. Otras prácticas pedagógicas son necesarias. *Alteridad*, 7(1), 32-90.
- Villagómez, M. y Cunha, R. (2014). Buen vivir y educación para la práctica de la interculturalidad en el Ecuador. Otras prácticas pedagógicas son necesarias. *Alteridad*, 9(1), 35-42, doi: 10.17163/alt.v9n1.2014.03
- Villoro, L. (1998). *Del Estado Homogéneo al Estado plural*. México, DF: Piados.
- Walsh, K. (2012). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes del resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Wimmer, M. (2014). *The complete guide to children's drawing*. Middletown: Createspace Independent Publishing Platform
- Wolcott, H. (1994). *Transforming qualitative data: description, analysis and interpretation*. California: Sage.
- Yáñez, C. (1991) La aplicación de la política lingüística: El caso de Ecuador. *Revista Internacional de Educación* 37(1), 53-66.
- Yela, D. (2020). Cosmología y transformación en la percepción de los kichwa-lorocachi del pueblo ancestral Kawsay Sacha. Río Curaray. Amazonía ecuatoriana. *Universitas* 32, 193-210, doi.org/10.17163/uni.n32.2020.10
- Yuquilema, V. (2019). Racismos invisibilizados: vivencias y resistencias cotidianas del pueblo kichwa en Ecuador. *MILLCAYAC*, 6(10), 41-60.
- Zea, L. (2004). *Filosofía sin más*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Zimerick, N. (2018). Kichwa o Quichua? Alfabetos competitivos, historias políticas y lectura complicada en lenguas indígenas. *Comparative Education Review* 62(1), 103-124.
- Zimmermann, K. (2019). Estandarització i revitalització de llengües ameríndies: funcions comunicatives i ideològiques, expectatives il·lusòries i condicions de l'acceptació. *Revista de Llengua i Dret*, 28(71), 111-122, doi.org/10.2436/rld.i71.2019.3255

ANEXOS



Niño de 6 años

Análisis exploratorio de los factores asociados a la lengua kichwa, estudiantes

1 Resultados de la validación

1.1 Características sociodemográficas

1.1.1 Lugar de nacimiento

Lugar de nacimiento	N	%
Almendral	1	0,2
Bellavista	1	0,2
Bucashi	5	1,0
Carapáli	1	0,2
Cañi	1	0,2
Cañicupac	1	0,2
Censo	1	0,2
Ciudadela	1	0,2
Cuenca	4	0,8
Cñi	1	0,2
Durazno	3	0,6
El Valle	1	0,2
Eloy Alfaro	1	0,2
España	7	1,5
Gañil	2	0,4
Gera	53	11,0
Guaysimi	3	0,6
Herba Buena	1	0,2
Hierba Buena	3	0,6
Ilincho	7	1,5
Jabonillo	1	0,2
Jaratenta	2	0,4
La Palestina	1	0,2
La Papaya	1	0,2
Langa	2	0,4
Lango	1	0,2
Las Juntas	1	0,2
Las Juuntas	1	0,2
Las Lagunas	8	1,7
Llaco	3	0,6
Loja	26	5,4
Membrillo	12	2,5
Moraspamba	5	1,0
Oñacpac	38	7,9
Palestina	1	0,2
Pan de Azúcar	1	0,2
Papaya	1	0,2
Pichik	1	0,2
Pueblo Viejo	9	1,9
Purpamba	1	0,2
Puruzhuma	1	0,2
Quiota	1	0,2
Quito	8	1,7

Lugar de nacimiento	N	%
Resbalo	5	1,0
San Antonio de Cumbre	1	0,2
San Isidro	13	2,7
San José	1	0,2
San Lucas	56	11,6
San Pablo de Tenta	3	0,6
San Vicente del Almendral	1	0,2
Saragruro	1	0,2
Saraguro	132	27,4
Sauce	5	1,0
Sauces	1	0,2
Selva Alegre	2	0,4
Tambopamba	1	0,2
Tenta	14	2,9
Tocotopamba	1	0,2
Tocteopamba	1	0,2
Tutupali	1	0,2
Vinuyacu	1	0,2
Vinuyaku Bajo	1	0,2
Yacuambi	6	1,2
Yanzatza	2	0,4
Zamora	8	1,7

NMiss

24

1.1.2 Comunidad

Comunidad donde vive actualmente	N	%
Bella Vista	1	0,2
Bellavista	1	0,2
Bucashi	8	1,6
Buena Vista	1	0,2
Carapáli	1	0,2
Cañi	1	0,2
Cañicapac	1	0,2
Celén	1	0,2
Censo	1	0,2
Chacaplan	1	0,2
Chikidel	1	0,2
Chukidel	1	0,2
Chukidel Ayllallakta	1	0,2
Chukidel Ayllullakta	1	0,2
Ciudadela	5	1,0
Cochapamba	2	0,4

Comunidad donde vive actualmente	N	%
Conchaban	1	0,2
Durazno	5	1,0
El Arenal	1	0,2
El Durazno	2	0,4
Eloy Alfaro	4	0,8
Ganil	1	0,2
Gañil	2	0,4
Gera	54	10,8
Guaguelpamba	4	0,8
Gualakpamba	1	0,2
Gueguelpamba	1	0,2
Gulacpamba	2	0,4
Gunudel	4	0,8
Hierba Buena	4	0,8
Ilincho	49	9,8
Jabonillo	2	0,4
Jaratenta	2	0,4
Jindoc	1	0,2
Kiskinchir	2	0,4
La Mataca	1	0,2
La Matara	3	0,6
La Palestina	1	0,2
La Papaya	7	1,4
La Paz	1	0,2
Langa	5	1,0
Lango	1	0,2
Lankapak	1	0,2
Las Juntas	2	0,4
Las Lagunas	36	7,2
Linderos	5	1,0
Llaco	2	0,4
Los Cocos	1	0,2
Matara	2	0,4
Mates	1	0,2
Membrillo	32	6,4
Membrilo	1	0,2
Mmbrillo	1	0,2
Moraspamba	10	2,0
Oñacpac	83	16,6
Palestina	1	0,2
Pan de Azúcar	3	0,6
Papaya	3	0,6
Pichik	2	0,4
Pordili	1	0,2
Pucará	3	0,6
Pueblo Viejo	17	3,4

Comunidad donde vive actualmente	N	%
Pulkara	1	0,2
Purdili	1	0,2
Purdilic	1	0,2
Puruzhuma	4	0,8
Quiota	1	0,2
Quiskinchir	1	0,2
Resbalo	6	1,2
San Lucas	1	0,2
San Isidro	12	2,4
San Jorge	1	0,2
San Lucas	31	6,2
San Pablo de Tenta	1	0,2
Saraguro	11	2,2
Sauce	5	1,0
Sauces	1	0,2
Shalshi	2	0,4
Shimaloma	2	0,4
Sí	1	0,2
Tablarumi	1	0,2
Tambobmba	1	0,2
Tctopamba	1	0,2
Tenta	8	1,6
Tiocochu	1	0,2
Toctepamba	1	0,2
Toctepamba	2	0,4
Tuncarta	2	0,4
Vinuyacu	1	0,2
Vinuyaku Bajo	1	0,2
Yukukapak	2	0,4

NMiss

5

1.1.3 Edad

N	NMiss	Media	Mediana	Desv.		
				est	Mínimo	Máximo
501	4	13,52	13,00	2,52	8,00	20,00

1.1.4 Instituto

Institución donde estudia actualmente	N	%
CECIB INTI RAYMI	59	11,7
CECIB SAN FRANCISCO	56	11,1
UECIB ABC	107	21,2
UECIB INKA SAMANA	66	13,1
UECIB MUSHUK RIMAK	129	25,6
UECIB TUPAK YUPANKI	87	17,3

NMiss

1

1.1.5 F/T/PO/Multifocal

Pertenece a una comunidad indígena	N	%
No	53	10,6
Sí	448	89,4

NMiss

4

1.1.6 Sexo

Sexo	N	%
Hombre	222	44,3
Mujer	279	55,7

NMiss

4

1.1.7 Nivel educativo

Nivel educativo	N	%
Educación General Básica	338	67,2

Nivel educativo	N	%
Bachillerato	164	32,6
Bachillerato Internacional	1	0,2

NMiss

2

1.1.8 Curso

Curso	N	%
1	49	9,7
2	58	11,5
3	61	12,1
5	16	3,2
6	33	6,5
7	63	12,5
8	99	19,6
9	79	15,6
10	47	9,3

1.1.9 Transporte

Más de una hora de transporte	N	%
No	449	89,6
Sí	52	10,4

NMiss

4

1.1.10 Centro bilingüe

Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe	N	%
No	25	5,0
Tal vez	153	30,4
Sí	325	64,6

NMiss
2

1.1.11 Participación en actividades

La comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela	N	%
Nunca	16	3,2
Alguna vez	90	17,8
Ocasionalmente	86	17,0
Casi siempre	96	19,0
Siempre	217	43,0

1.1.12 Apoyo padres

Sus padres, motivan y apoyan la educación bilingüe	N	%
Nunca	5	1,0
Alguna vez	22	4,4
Ocasionalmente	37	7,3
Casi siempre	52	10,3
Siempre	389	77,0

1.2 Preguntas del cuestionario

1.2.1 Importancia kichwa

Importancia de la lengua kichwa	N	%
No es importante	17	3,4
Es poco importante	53	10,5
Está indecisa/o	24	4,8
Es medianamente importante	37	7,3
Es muy importante	373	74,0

NMiss

1

1.2.2 Lengua comunicación

¿En qué lengua se comunica fuera de la escuela o colegio?	N	%
Castellano	218	43,2
Más castellano que kichwa	164	32,5
Ambas	113	22,4
Más kichwa que castellano	5	1,0
Kichwa	5	1,0

1.2.3 Ambientes kichwa

¿En qué ambientes habla en lengua kichwa?	N	%
No habla lengua kichwa	47	9,3
En algunas materias	163	32,4
Solo en clase	248	49,3
Solo en casa con la familia	32	6,4
Durante todo el día	13	2,6

NMiss

2

1.2.4 Comunicación clase

¿En qué lengua prefiere comunicarse de en la hora de clase?	N	%
Castellano	161	31,9
Más castellano que kichwa	93	18,5
Ambas	176	34,9
Más kichwa que castellano	28	5,6
Kichwa	46	9,1

NMiss

1

1.2.5 Comunicación amigos

Cuando juega con grupos de amigos, ¿en qué lengua se comunican?	N	%
Castellano	363	72,2
Más castellano que kichwa	77	15,3
Ambas	53	10,5
Más kichwa que castellano	7	1,4
Kichwa	3	0,6

NMiss

2

1.2.6 Redacción de tareas kichwa

¿En cuántas asignaturas redacta las tareas en kichwa?	N	%
En ninguna	19	3,8
Solo en la asignatura de kichwa	377	75,1
Solo en Proyectos Escolares y Campos de Acción	3	0,6
Solo en 3 asignaturas	33	6,6
En todas las asignaturas	70	13,9

NMiss

3

1.2.7 Escribe kichwa

¿En qué ambientes escribe en kichwa?	N	%
Solo cuando me obligan	54	10,8
Solo en la escuela	389	77,6
Solo en casa con la familia	42	8,4
En comunicación con los amigos	11	2,2
En las redes sociales	5	1,0

NMiss

4

1.2.8 Asignaturas kichwa

¿En cuántas asignaturas lo evalúan en lengua kichwa?	N	%
En ninguna	3	0,6
Solo en la asignatura de kichwa	441	87,3
Solo en Proyectos Escolares y Campos de Acción	2	0,4
Solo en 3 asignaturas	14	2,8
En todas las asignaturas	45	8,9

1.2.9 Asignaturas lengua escrita kichwa

¿En cuántas asignaturas prefiere ser evaluado de forma escrita en lengua kichwa?	N	%
En ninguna	30	6,0
Solo en la asignatura de kichwa	315	62,5
Solo en Proyectos Escolares y Campos de Acción	13	2,6
Solo en 3 asignaturas	47	9,3
En todas las asignaturas	99	19,6

NMiss

1

1.2.10 Prefiere evaluación en kichwa

¿En cuántas asignaturas prefiere ser evaluado de forma oral en lengua kichwa?	N	%
En ninguna	52	10,3
Solo en la asignatura de kichwa	331	65,5
Solo en Proyectos Escolares y Campos de Acción	15	3,0
Solo en 3 asignaturas	37	7,3
En todas las asignaturas	70	13,9

1.2.11 Textos escolares en kichwa

¿En cuántas asignaturas están redactados los textos escolares en lengua kichwa?	N	%
En ninguna	78	15,8
Solo en la asignatura de kichwa	378	76,5
Solo en 3 asignaturas	17	3,4
Solo en 5 asignaturas	5	1,0
En todas las asignaturas	16	3,2

NMiss

11

1.2.12 Prefiere textos en kichwa

¿En cuántas asignaturas prefiere que estén redactados los textos escolares lengua kichwa?	N	%
En ninguna	49	9,7
Solo en la asignatura de kichwa	306	60,7
Solo en 3 asignaturas	55	10,9
Solo en 5 asignaturas	23	4,6
En todas las asignaturas	71	14,1

NMiss

1

1.2.13 Lectura en kichwa

¿En qué casos practica la lectura en lengua kichwa?	N	%
No lee en lengua kichwa	120	23,8
En las asignaturas de la escuela	298	59,0
En los periódicos y revistas	9	1,8
En poesía, cuento, novela, etc.	76	15,0
En redes sociales	2	0,4

1.2.14 Programas televisivos en kichwa

¿En qué casos practica la lectura en lengua kichwa?	N	%
No lee en lengua kichwa	120	23,8
En las asignaturas de la escuela	298	59,0
En los periódicos y revistas	9	1,8
En poesía, cuento, novela, etc.	76	15,0
En redes sociales	2	0,4

NMiss

5

1.2.15 No se puede hablar en kichwa (multirespuesta)

¿Por qué cree que no se puede hablar ni escribir más en lengua kichwa?	N	%
La escribe y habla solo porque le obligan	38	7,5
Piensan que no es muy importante	1	0,2
Porque no hablan en la comunidad	1	0,2
Porque no hay motivación para hablarla y escribirla	135	26,8
Porque no la hablan en los grupos de amigos	155	30,8
Porque no le gusta	2	0,4
Porque no valoran su lengua kichwa	1	0,2
Porque poco se la habla y escribe en la escuela	157	31,2
Porque ya no se habla en casa con la familia	378	75,0
Quieren aprender kichwa	1	0,2

Observación: en esta pregunta los participantes podían indicar 2 respuestas (multirespuesta). Hay algún participante que sólo ha indicado una y un participante que ha indicado tres.

1.2.16 Cultura kichwa

En proyectos escolares o asignaturas optativas, le enseñan aspectos de la cultura indígena	N	%
Nunca	17	3,4
Alguna vez	106	21,1
Ocasionalmente	97	19,3
Casi siempre	93	18,5
Siempre	189	37,6

NMiss

3

1.2.17 Opinión

Opinión respecto a que lengua kichwa se está perdiendo	N	%
Nosotros debemos hablar el idioma kichwa porque es muy importante para nuestra identidad.	1	0,2
Actualmente nuestros padres ya no hablan kichwa.	1	0,2
Ahora hablamos más español. Las personas mayores kichwas se están muriendo y no queda quien nos enseñe.	2	0,4
Ahora hay vergüenza de hablar la lengua nativa.	1	0,2
Ahora solo hablamos castellano. De igual manera se está perdiendo la cultura en general dígame por ejemplo, la vestimenta.	1	0,2
Bueno, es porque nuestros padres y abuelos ya no hablan el idioma en la casa y por eso los jóvenes nos comunicamos en castellano.	1	0,2
Cada cultura tiene su cultura y vocabulario. Nunca deberíamos avergonzarnos de nuestras costumbres.	1	0,2
Casi nadie habla kichwa.	1	0,2
Claro que se está perdiendo, en la casa, con amigos y compañeros no se habla. En la escuela se habla un poquito.	1	0,2
Creo que los profesores nos podrían ayudar con la organización de talleres en los cuales participen nuestros padres y los hagan entender que es muy importante valorar nuestro idioma pues ahora mismo solo hablamos kichwa en clase.	1	0,2
Creo que sí. Pues no se practica.	1	0,2
Debemos aprender la lengua kichwa.	2	0,4
Debemos aprender más kichwa, hablarla con los amigos para hacer costumbre.	1	0,2
Debemos hablar kichwa porque se está perdiendo.	2	0,4
Debemos hablar más kichwa que castellano.	1	0,2
Debemos hacer campañas para motivar el aprendizaje del kichwa y así seguir manteniendo nuestra cultura.	2	0,4
Debemos poner más énfasis en aprender el idioma y así podremos valorar nuestra cultura e identidad.	1	0,2
Debemos practicar la lengua kichwa.	1	0,2
Debemos practicar más kichwa que castellano ya que es el idioma de nuestro pueblo saraguro.	1	0,2
Debemos practicar nuestra lengua para que no se pierda.	1	0,2
Debemos recuperar nuestra cultura que viene desde nuestros antepasados.	1	0,2
Debemos seguir hablando kichwa y no perder nuestra lengua propia.	1	0,2

Opinión respecto a que lengua kichwa se está perdiendo	N	%
Debemos tratar de volver a hablar la lengua kichwa. Los runas no debemos tener vergüenza para hablar nuestra lengua kichwa. Para que no quedemos mal como indígenas y no tener miedo y salir adelante con nuestra cultura ¡yupaichani mashi cuna!	2	0,4
Deben haber más horas de kichwa y que los profesores también los hablen.	1	0,2
Debería haber motivación para los jóvenes y niños para comunicarnos en kichwa.	1	0,2
Debería haber motivación para los niños y jóvenes para poder comunicarnos en lengu kichwa.	2	0,4
Deberíamos al menos tratar de rescatar nuestra cultura y valorarla. Hay que dialogar y poner de nuestra parte.	1	0,2
Deberíamos hacer algo para que no se pierda la lengua ya que es muy importante para todos.	1	0,2
Deberíamos poner más empeño en aprender kichwa, sin importar lo que digan las demás.	1	0,2
Deberíamos recibir más clase en kichwa que en castellano. En las comunidades también debemos aportar.	1	0,2
Deberíamos respetar el idioma y rescatar para podernos identificar como pueblo y cultura.	1	0,2
Debo practicar la lengua kichwa y mi cultura indígena. No debo perder para dar ejemplo a mis hijos o renacientes.	1	0,2
Desde niña he hablado castellano y por lo tanto el kichwa es algo que tengo que memorizarlo porque sino no puedo. Además la familia en la que vivo no hablan kichwa. De hecho les pregunto a mi familia pero no lo saben. Además ese idioma no nos sirve para los exámenes ni para las pruebas de la Universidad. Para aprender hay que esforzarnos y poder decir algo porque ya está olvidado. Solo la Licenciada de kichwa lo habla, nadie más.	1	0,2
El kichwa es asignatura importante para los indígenas y poco para los mestizos. El kichwa nos sirve para fomentar y así no perder la costumbre de nuestra lengua.	3	0,6
El problema es que los jóvenes no valoramos nuestra propia lengua; y tenemos vergüenza de hablarla en público; además no la practicamos en casa.	2	0,4
En casa ya no hablan la lengua kichwa. En la escuela la hablamos solo como asignatura.	1	0,2
En la actualidad los jóvenes y los padres ya no hablamos en kichwa porque prefieren el castellano.	1	0,2
En la casa muchas veces no se habla en lengua nativa porque es de descendencia mestiza; como nosotros mismos no le damos interés a la cultura, entonces no nos esforzamos en aprender.	1	0,2
En la casa y en la comunidad ya no se habla kichwa.	1	0,2
En la casa y otros lugares no lo hablan. Creo que hay que hablar nuestro idioma y evitar el debilitamiento.	1	0,2
En la casa ya no lo hablamos; tampoco con los amigos y compañeros de escuela.	1	0,2
En la comunidad no se debilita ni mucho menos se está perdiendo porque la mayoría de la comunidad lo saben pero no lo hablan.	7	1,4

Opinión respecto a que lengua kichwa se está perdiendo	N	%
En la comunidad, los niños ya no hablamos kichwa.	3	0,6
En la escuela que estudio hay bastantes estudiantes que hablan kichwa.	1	0,2
En la familia ya no se habla kichwa. En la escuela se habla poco. En la escuela y en la casa hay que hablar más.	1	0,2
En la instituciones educativas y en las casas no se fomenta ocasionalmente el habla kichwa.	1	0,2
En la modernidad se va perdiendo el kichwa.	1	0,2
En las comunidades hablan solo castellano y un poquito de castellano.	1	0,2
En las escuelas debemos hablar kichwa y no perder la lengua y la cultura.	1	0,2
En las instituciones existe una base de educación hispánica y no enseñan lo nuestro.	1	0,2
En los colegios solo hablamos castellano y por eso el kichwa está desapareciendo.	1	0,2
En los jóvenes ya no hay esa motivación para hablar en nuestra lengua. También en la casa no motivan para aprender cosas de la cultura.	1	0,2
En mi comunidad no se está debilitando nuestra cultura.	2	0,4
En mi comunidad no se está debilitando porque hay muchos estudiantes.	1	0,2
En mi comunidad no se está debilitando porque hay varios estudiantes.	3	0,6
En mi concepto es por no saber hablar la lengua kichwa.	3	0,6
En mi escuela se está perdiendo porque los docentes no la hablan.	1	0,2
En mi opinión se está debilitando porque solo hablamos español y solo en la escuela hablamos kichwa.	1	0,2
En muchos casos no la hablamos.	1	0,2
En nuestra comunidad casi no hablamos. En otras comunidades o escuelas si lo hacen.	1	0,2
En nuestra comunidad no se piensa en lengua kichwa; sin embargo lo estamos practicando más para que no se pierda.	2	0,4
En nuestra comunidad si sabemos el kichwa, solo que no lo hablamos.	1	0,2
En nuestra comunidad y en otras también ya no hablan kichwa.	2	0,4
En parte en cierto. No hay muchas personas que hablan kichwa. Los jóvenes no presentan interés.	1	0,2
En primer lugar, debemos practicar el idioma en lo escrito y hablado y así no perder nuestras costumbres y tradiciones, porque somos saraguros.	2	0,4
En verdad se pierde la lengua kichwa. Y mi sugerencia sería que la practiquemos más en casa, escuela entre otros lugares.	1	0,2
Entre todos como familia, amigos y docentes deberíamos intentar practicar el idioma ya que esta es nuestra propia y materna lengua. Todos debemos hablarla no solo los mayores.	1	0,2

Opinión respecto a que lengua kichwa se está perdiendo	N	%
Es cierto. La cultura indígena se debilita, ya que los jóvenes en su mayoría no valoramos nuestra cultura y tampoco vemos la necesidad de revitalizarla.	1	0,2
Es cierto. Pero desde la casa hay que hablarlo.	1	0,2
Es muy desafortunado ya que es nuestra lengua ancestral y si la perdiésemos, estaríamos traicionando a nuestros antepasados.	1	0,2
Es muy importante seguir hablando kichwa en la familia.	1	0,2
Es por causa de la migración.	2	0,4
Es por falta de conciencia y poca valoración a nuestra vivencia cultural.	1	0,2
Es por falta de interés para no aprender nuestras cosas.	1	0,2
Es por falta de interés y motivación para aprender lo nuestro.	1	0,2
Es por la era moderna y los jóvenes queremos imitar modas y más cosas.	1	0,2
Es por la falta de motivación y valorización. También falta conocimiento.	1	0,2
Es por la falta de participación entre padres de familia, amigos y escuela y por eso de a poco el idioma y todo lo demás se está perdiendo.	2	0,4
Es por la migración.	2	0,4
Es porque los jóvenes no nos sentimos motivados por lo nuestro.	1	0,2
Es porque los jóvenes nos dejamos influenciar por el internet.	1	0,2
Es porque no hay motivación social ni personal para el que quiera rescatar o mantener nuestra cultura e idioma.	1	0,2
Es porque no la hablamos con nuestra familia y es por eso que se está debilitando más.	1	0,2
Es porque no nos comunicamos en kichwa en la casa, ni en la escuela. Nuestros abuelos la hablan y raras veces nuestros padres.	1	0,2
Es porque no nos gusta hablar en la familia.	1	0,2
Es porque no nos motivan a los jóvenes para hablar el kichwa.	1	0,2
Es porque no practicamos más y por falta de motivación.	1	0,2
Es porque nuestros padres ya no hablan el idioma, por tal motivo nosotros, los hijos, no podemos aprender el idioma kichwa.	2	0,4
Es porque solo hablamos castellano.	3	0,6
Es porque todos los habitantes indígenas no valoran su lengua y están perdiendo poco a poco y estas personas no se dan cuenta de eso y su autoestima como el resto de cultura se está perdiendo y están cogiendo de los lugares occidentales su vestimenta, lengua y tradiciones.	1	0,2
Es verdad lo que dicen.	3	0,6
Es verdad y es una lástima porque el idioma es muy importante en la cultura.	1	0,2
Es verdad y puede ser por la migración.	2	0,4

Opinión respecto a que lengua kichwa se está perdiendo	N	%
Es verdad. Los jóvenes ya no nos interesamos en aprender nuestro idioma y de participar en las FESTIVIDADES CULTURALES. Muchos se cortan el pelo para poder encajar en la sociedad y en este acto quieren decir que no aceptan ser indígenas porque ya no les gusta	1	0,2
Es verdad. En la comunidad donde vivo solo hablan español. Algunos mayores lo hablan pero cada vez son menos.	1	0,2
Es verdad. En las comunidades los padres de familia ya no tienen interés en que sus hijos aprendan el idioma.	1	0,2
Es verdad. Las influencias sociales lo están acabando. Ya no lo practicamos ni lo sabemos mucho.	1	0,2
Es verdad. Pero sí tomamos valor, fortaleceríamos el idioma kichwa.	3	0,6
Es verdad. Por muchas razones, en especial por al migración.	2	0,4
Esque muchas veces no la practicamos.	1	0,2
Estoy de acuerdo. Es porque solo usamos el kichwa en una materia y en las otras se nos hace muy difícil aprenderla, por eso no la usamos en otras actividades.	1	0,2
Existimos jóvenes de hablar y practicar la lengua, tenemos vergüenza.	1	0,2
Falta participación entre la familia, la escuela y los amigos.	2	0,4
Falta practicar la lengua kichwa.	2	0,4
Habemos muchas culturas con su lengua. No deberíamos avergonzarnos de la nuestra.	1	0,2
Hablamos kichwa solo en la asignatura de kichwa.	2	0,4
Hablamos solo castellano; kichwa casi no.	2	0,4
Hablar kichwa al castellano.	3	0,6
Hablar kichwa.	2	0,4
Hay fomentar más horas de lengua kichwa en las escuelas.	1	0,2
Hay que capacitarnos a nivel de docentes y estudiantes y padres de familia y así tendríamos mayor conocimiento de nuestra cultura.	1	0,2
Hay que hablar kichwa en la familia y en las escuelas y así se el idioma no se perdería.	2	0,4
Hay que hablar y escribir la lengua kichwa en la escuela y en la comunidad.	1	0,2
Hay que hablarlo más entonces	3	0,6
Hay que hablarlo.	2	0,4
Hay que hacer costumbre para no perder.	1	0,2
Hay que practicar el idioma porque proviene de nuestros abuelos.	1	0,2
Hay que practicar más en la escuela y en la familia.	1	0,2
Hay que practicar más en lengua kichwa.	1	0,2
Hay que recuperar el kichwa.	3	0,6

Opinión respecto a que lengua kichwa se está perdiendo	N	%
Hay que recuperar el tiempo de antes para hablar más kichwa.	1	0,2
Hay que rescatar la lengua kichwa.	4	0,8
Hay que seguir practicando el kichwa porque no se pierda en las escuelas y en las comunidades.	2	0,4
Hay que valorar más la lengua kichwa y practicarla para que así no se pierda del todo. También es bueno que los colegios bilingües deben tener profesores que manejen la lengua porque eso es muy importante en la vida.	1	0,2
La comunidad está mal porque los niños ya no hablamos kichwa.	1	0,2
La cultura nuestra se pierde y la lengua así mismo.	1	0,2
La lengua kichwa comenzó a desaparecer con la llegada de los españoles.	1	0,2
La lengua kichwa se está debilitando porque en casa no hablamos con los padres. Tenemos vergüenza de hablar porque se nos burlan.	1	0,2
La lengua kichwa se está debilitando porque en la casa ya no hablamos con los padres y cuando intentamos hablarlo, los demás se burlan.	1	0,2
La lengua kichwa se está perdiendo poco a poco, porque en la casa la hablamos poco y poquito en la escuela, un poco en la campo. Tenemos que valorar lo nuestro, nuestra lengua indígena que tenemos en nuestro pueblo saraguro.	1	0,2
La lengua kichwa y nuestra identidad cultural se está perdiendo por la Globalización.	1	0,2
La lengua nuestra se está perdiendo porque nuestros mayores se están muriendo y quedan pocos los que la hablan.	2	0,4
La mayoría hablamos castellano porque es más entendible.	3	0,6
La migración ha sido un factor. Muchas personas de aquí se van a otros países y olvidan la cultura propia.	1	0,2
La realidad de los pueblos indígenas es que tienden a debilitarse la cultura en general, incluido el idioma.	1	0,2
Lamentablemente se está perdiendo y es por falta de práctica.	1	0,2
Las culturas antiguas se están perdiendo porque hoy existen pocas personas que les gusta hablar el kichwa y otras se avergüenzan.	1	0,2
Las escuelas deberían trabajar con los padres de familia para motivarlos y prepararlos para que nos enseñen cosas de la cultura y la lengua en la casa.	1	0,2
Las escuelas que enseñen kichwa para aprender.	1	0,2
Las personas de antes hablaban todo nuestro idioma, luego por la explotación de los españoles nos obligaron a su lengua castellana. Y así se está debilitando el idioma y la cultura.	2	0,4
Las personas que la hablaban se están muriendo.	1	0,2
Las personas se están alejando de nuestro país a otro y se está perdiendo la lengua kichwa.	1	0,2

Opinión respecto a que lengua kichwa se está perdiendo	N	%
Lo estamos perdiendo porque no lo practicamos con la familia o amigos. La Globalización nos trajo muchos cambios en nuestra vestimenta e idioma.	1	0,2
Los chicos en la escuela sí saben el idioma, solo que no les gusta hablar con los amigos.	8	1,6
Los jóvenes no practicamos el kichwa ni entre amigos, ni en la familia, ni en los juegos.	1	0,2
Los niños saben un poco; los jóvenes no saben nada; los antepasados sabían todos.	1	0,2
Los niños ya na hablamos kichwa.	2	0,4
Los padres deben enseñarnos en la casa.	1	0,2
Los profesores deben dar las clases solo en kichwa y en la casa hablar con los padres solo nuestro idioma y así que no se pierda nuestro idioma.	1	0,2
Los profesores deberían dar clases en kichwa y hablar en casa con los padres solo nuestro idioma y así no perderlo porque es muy valioso.	2	0,4
Los profesores mestizos no lo hablan; los indígenas sí y porque en unas escuelas no enseñan bien.	1	0,2
Los runas no debemos tener vergüenza de nuestra cultura; al contrario hay que seguir adelante ¡yupaychani mashi!	2	0,4
Me gusta mucho el kichwa.	1	0,2
Mejor sería que siga existiendo.	1	0,2
Mis abuelos hablan el kichwa, mis padres no. En la escuela nos enseñan, en el colegio también pero solo cuando nos toca la hora de la asignatura kichwa.	1	0,2
Mucha gente no habla kichwa.	1	0,2
Muchas veces en casa no se habla con la familia.	1	0,2
Muchos jóvenes no estamos interesado porque en la casa se está perdiendo la cultura.	2	0,4
Muy pocos lo hablan aquí. Por eso no hay comunicación en kichwa.	2	0,4
Muy pocos practicamos la lengua kichwa. Los españoles nos obligaron a olvidarla.	1	0,2
Más horas de kichwa pido y que los profesores también los dominen.	1	0,2
Más se habla en castellano.	2	0,4
Nada.	1	0,2
No aprendemos la lengua porque nuestros padres ya no la hablan en la casa.	1	0,2
No debemos dejar nuestra cultura. Hablemos más y rescatemos la cultura.	2	0,4
No debems perder la lengua de nuestra comunidad.	3	0,6
No deberíamos perder nuestra cultura. Hay que hablarla en la escuela y en la casa.	1	0,2
No existe debilitamiento cultural.	2	0,4
No existe debilitamiento porque en nuestra institución hay bastantes estudiantes indígenas y saben kichwa.	1	0,2

Opinión respecto a que lengua kichwa se está perdiendo	N	%
No existe debilitamiento porque en nuestra institución hay bastantes estudiantes que hablan kichwa.	1	0,2
No existe debilitamiento.	1	0,2
No existe tal debilitamiento porque en nuestra institución hay bastantes indígenas y saben kichwa.	1	0,2
No hablamos en la casa ni siquiera donde estamos ahora.	2	0,4
No hablamos en los espacios que vivimos.	1	0,2
No hablamos pero queremos.	1	0,2
No hay debilitamiento porque en nuestra escuela hay bastantes estudiantes indígenas que hablan kichwa.	2	0,4
No hay la valorización que se merece y porque otras personas nos dicen que ese idioma no vale.	1	0,2
No hay motivación para hablarla y escribirla.	3	0,6
No hay motivación.	1	0,2
No hay que perder la lengua de nuestra comunidad.	1	0,2
No hay que perder la lengua porque es muy importante.	1	0,2
No hay valorización y en nuestra comunidad no practicamos el kichwa.	1	0,2
No la hablamos en la casa, en la escuela, ni con los amigos.	5	1,0
No la hablan con nosotros en la casa y por eso de está debilitando.	1	0,2
No le damos importancia a nuestra lengua y no vivimos ni practicamos la cultura. Pero en mi casa sí practicamos todos los días la cultura y el idioma kichwas.	1	0,2
No le toman mucha importancia. Ahora las escuelas y colegios bilingües están intentando rescatar la lengua y la cultura.	1	0,2
No lo sé.	1	0,2
No nos incentivan.	1	0,2
No nos interesa.	1	0,2
No nos motivan para aprender aspectos de nuestra cultura. Deberían motivarnos en la casa y en la escuela.	1	0,2
No nos valoramos.	1	0,2
No podemos hablar el kichwa. Nuestros abuelitos nos enseñan cuando lo hablamos y lo vamos aprendiendo.	1	0,2
No practicamos por eso se está perdiendo.	1	0,2
No sabemos hablar la lengua kichwa.	2	0,4
No se habla kichwa en todas las instituciones. Este es mi primer año en este colegio.	1	0,2

Opinión respecto a que lengua kichwa se está perdiendo	N	%
No se habla no se escribe mucho en la escuela.	3	0,6
No se practica en la casa y poco en las escuelas y las personas que viven en los pueblos no hablan en kichwa, solo en castellano.	1	0,2
No se puede perder porque es muy importante.	1	0,2
No se puede perder porque es muy importante. Aprendamos a hablar kichwa.	1	0,2
No todo se está perdiendo del todo, porque en algunas comunidades tratamos de rescatar la ideología o la costumbre de los antepasados. El kichwa también se habla pero ya no como el tiempos antiguos de nuestros abuelos.	1	0,2
Nos burlamos de nuestra vestimenta y eso no debemos hacer porque eso nos identifica como indígenas que somos; muchas personas nos avergonzamos de nosotros mismos.	1	0,2
Nosotros no practicamos la lengua y no nos valoramos como indígenas.	2	0,4
Nuestra familia ya no habla en kichwa.	1	0,2
Nuestras familias ya no practican la lengua kichwa; mas sabemos castellano y por eso se está perdiendo nuestra lengua.	3	0,6
Nuestro idioma se está perdiendo porque en la casa con la familia y en la escuela no se practican.	2	0,4
Nuestros padres ya no hablan kichwa. Solo en la asignatura de kichwa lo hablamos.	2	0,4
Nuestros padres ya no la hablan en casa y por eso no aprendemos.	2	0,4
Opino al respecto que hablar más kichwa que el castellano.	1	0,2
Opino al respecto que los profesores deben hablar con nuestros padres para que los orienten y puedan enseñarnos sobre nuestra cultura.	1	0,2
Opino que debo seguir conservando mi cultura y mi lengua para poder dar ejemplo a mis hijos.	1	0,2
Opino que hablemos más la lengua kichwa, antes que desaparezca.	2	0,4
Opino que hay que hablar mas kichwa para que no se pierda la cultura y no se debiliten las comunidades.	4	0,8
Opino que hay que hablar más nuestra lengua porque en verdad se está perdiendo.	2	0,4
Opino que no debemos perder nuestra cultura y nuestra lengua porque es muy importante nuestra cultura y lengua. Tenemos que hablar más nuestra lengua que el español.	1	0,2
Opino que todos debemos hablar en lengua kichwa.	3	0,6
Opino que todos debemos practicar el idioma kichwa.	1	0,2
Opino que va a tocar hablar un poco en kichwa.	1	0,2
Para no perderlo hay que hablarlo en la escuela y en la casa.	1	0,2
Para que no se pierda el idioma hay que practicar.	2	0,4

Opinión respecto a que lengua kichwa se está perdiendo	N	%
Para que no se pierda totalmente debemos practicarla más en nuestras comunidades, escuelas e incluso podemos practicarla al jugar con nuestros amigos para que no se pierda.	2	0,4
Para que no se pierda hay que practicarla.	3	0,6
Pedimos más kichwa y buenos profesores que se dediquen realmente y que enseñe kichwa de verdad.	1	0,2
Pienso que está mal. El idioma se está perdiendo debido a que nosotros no lo practicamos por vergüenza.	1	0,2
Pienso que la lengua kichwa se está perdiendo porque la gente ya no habla mucho.	2	0,4
Pienso que no hablo en kichwa porque mis padres no me enseñaron.	1	0,2
Poco a poco se ha ido perdiendo la vestimenta y la lengua. Los indígenas nos hacemos mestizos.	2	0,4
Pocos hablan la lengua kichwa.	1	0,2
Por el avance tecnológico los niños y adolescentes aprenden otra lengua y de esta forma también van perdiendo sus costumbres, tradiciones, vestimenta. Algunos cambian su forma de ser por la influencia de sus amigos y si alguien defiende su identidad indígena es burlado y esto hace que cambien respecto del otro.	1	0,2
Por parte de los jóvenes no vemos la importancia e interés por la lengua, y por ende se está perdiendo la comunicación en lengua kichwa.	1	0,2
Por supuesto porque muchas personas ya no apreciamos nuestra lengua.	1	0,2
Porque a algunas personas no les importa la lengua kichwa. Debe fomentarse en todas las personas para que no se pierda esta lengua ancestral.	1	0,2
Porque a los padres jóvenes no les gusta la el idioma y nos envían a otras escuelas.	1	0,2
Porque de apoco se ha ido perdiendo la vestimenta indígena y la lengua. Ahora los indígenas nos hacemos mestizos.	1	0,2
Porque en la escuela solo se usa el castellano.	1	0,2
Porque este mundo está lleno de tecnología, la moda y eso hace modernos y ya no queremos vestir eso. Los chicos se cortan el pelo, se hacen mestizos. Y así ya no practicamos el kichwa solo castellano; y así se irá perdiendo poco a poco.	1	0,2
Porque hoy todos los jóvenes hablar solo castellano.	1	0,2
Porque nadie que conozca lo habla.	1	0,2
Porque no hablamos ni escribimos.	1	0,2
Porque no la hablamos mucho.	1	0,2
Porque no lo practicamos. Solo usamos en toda ocasión, solo español para dialogar.	2	0,4
Porque no ponemos empeño de nuestra parte para aprender el idioma. Dedicamos el tiempo a las redes sociales y no a hablar nuestro idioma.	1	0,2
Porque no practicamos. Hoy en día los jóvenes más se dedican al facebook y a las novelas.	2	0,4

Opinión respecto a que lengua kichwa se está perdiendo	N	%
Porque nos burlamos de nosotros mismos y no debemos hacer porque eso nos identifica como los verdaderos indígenas que somos. Muchos nos avergonzamos de hablar nuestro idioma kichwa.	1	0,2
Porque nos burlamos de nuestra vestimenta y eso no debemos hacer porque eso nos identifica como verdaderos indígenas que somos y muchas de las personas nos avergonzamos de hablar nuestro idioma.	1	0,2
Porque pocos saben cultura kichwa.	1	0,2
Porque se avergüenzan del idioma por eso no lo practican.	2	0,4
Porque se habla poco en la escuela y mecho menos en la familia.	1	0,2
Porque ya no hablamos mucho en la casa ni en la escuela. Solo hablamos castellano y por eso se está perdiendo la lengua kichwa.	3	0,6
Porque ya no hay interés en algunos y entre amigos no la hablamos.	1	0,2
Porque ya no les gusta hablarlo y ya no lo valoran.	1	0,2
Porque ya no se enseña en las casas.	1	0,2
Porque yo no hablo no escribo en kichwa porque da vergüenza.	1	0,2
Prefiero que siga existiendo.	1	0,2
Pronuncian menos el idioma kichwa, solo pronuncian castellano.	1	0,2
Que el kichwa es muy importante y no hay que perderlo.	1	0,2
Que es bueno	1	0,2
Que están mintiendo porque en nuestra parroquia saben todos kichwa.	2	0,4
Que hay que practicar en la casa para no perder.	1	0,2
Que los profesores deberían dar la clase en kichw ay en las casa nuestros padres comunicarnos en kichwa para aportar a la no pérdida.	1	0,2
Que se acabe de una vez...no mentira que se recupere pronto.	1	0,2
Que se está perdiendo porque no la practicamos.	1	0,2
Que se hable en la casa. No sé más.	1	0,2
Que sigan practicando más los docentes y luego enseñen a los niños y luego enseñen a los niños los valores ancestrales.	1	0,2
Queremos aprender kichwa. Hay que aprender en las escuelas para que no se pierda jamás.	3	0,6
Quiero que no se pierda el kichwa. Tienen que hablarlo en las escuelas para que nunca se pierda.	1	0,2
Realmente de acuerdo. Ya no hay jóvenes que sigan con la vivencia de la lengua.	1	0,2
Se debe fomentar el habla kichwa.	1	0,2
Se debe hablar más kichwa que castellano.	1	0,2

Opinión respecto a que lengua kichwa se está perdiendo	N	%
Se debe tener preferencia del kichwa al castellano.	1	0,2
Se debe tener talleres de kichwa para practicar nuestro idioma, ya que es parte de nuestra cultura.	4	0,8
Se deben inculcar valores desde la casa y hacer que nuestros niños y jóvenes valoren el idioma; así mismo que los docentes practiquen una nueva metodología de enseñanza.	1	0,2
Se debilita la cultura y la lengua porque ya no hay personas así.	1	0,2
Se esta perdiendo porque no se habla ni se escribe en ninguna parte.	1	0,2
Se está debilitando la cultura por falta de aprendizaje, pues no tenemos el conocimiento de la lengua y por tanto no la practicamos en la familia ni en la comunidad.	2	0,4
Se está debilitando porque en las escuelas no se habla kichwa.	1	0,2
Se está debilitando porque los jóvenes ya no practicamos el kichwa, tampoco en las familias.	1	0,2
Se está perdido porque nuestros Taitas no la hablan en la casa.	1	0,2
Se está perdiendo el kichwa porque los jóvenes están en la nueva era (Moderna) por eso las comunidades no practican el kichwa y las demás actividades.	1	0,2
Se está perdiendo la lengua kichwa.	1	0,2
Se está perdiendo nuestra lengua.	1	0,2
Se está perdiendo por falta de motivación a los jóvenes y niños. Hay que practicarla en la casa y en la escuela.	1	0,2
Se está perdiendo por querer imitar una cultura mestiza y porque nos hace mucho daño la vergüenza.	1	0,2
Se está perdiendo porque en la familia, en la escuela y con los amigos se habla poco. Pido que se hable más.	1	0,2
Se está perdiendo porque los mayores se van muriendo y nosotros como nietos queremos salir adelante con el idioma kichwa.	1	0,2
Se está perdiendo porque muy poco se habla en las comunidades de la parroquia San Lucas y no se practica en la casa con las familias.	3	0,6
Se está perdiendo porque ni hablamos ni nos gusta hablarla.	3	0,6
Se está perdiendo porque no la hablamos.	3	0,6
Se está perdiendo porque no se habla ni escribe. Las redes sociales no están en kichwa.	1	0,2
Se está perdiendo porque no valoramos nuestra propia cultura.	1	0,2
Se está perdiendo porque nosotros y nuestros Taitas ya no hablamos en la casa.	1	0,2
Se está perdiendo porque nuestros Taitas no hablan en la casa.	6	1,2
Se está perdiendo porque nuestros Taitas no la hablan en casa.	10	2,0
Se está perdiendo porque nuestros Taitas no la hablan en la casa.	1	0,2

Opinión respecto a que lengua kichwa se está perdiendo	N	%
Se está perdiendo porque ya no se habla como antes. Tanto nuestros padres como nosotros no lo hablamos y como si no nos importara el idioma.	1	0,2
Se está perdiendo ya que desde la casa los padres no hablan con sus hijos; no los motivan para aprender. Algunos pueden y no lo hablan por vergüenza a que se les rían.	1	0,2
Se está perdiendo. Ya no se habla ni escribe en kichwa. No hay redes sociales en kichwa.	3	0,6
Se está recuperando el idioma en la escuela porque mis docentes hablan kichwa.	2	0,4
Se están perdiendo las personas que hablan kichwa y los que quedan cogen otras lenguas.	1	0,2
Se habla más castellano que kichwa por la razón de que nuestra cultura también se pierde.	1	0,2
Se pierde porque las personas no quieren volver al antes, solo quieren ver hacia adelante.	3	0,6
Se pierde porque los jóvenes no practicamos y más nos estamos metiendo en otras culturas de modas, tatuajes, etc.	1	0,2
Se pierde porque no se habla ni escribe el idioma nuestro.	1	0,2
Seguiré practicando el idioma kichwa.	2	0,4
Será porque nos falta responsabilidad y empeño para recuperarla.	1	0,2
Si no lo valoramos al hablarlo, lo perderemos.	1	0,2
Siempre se habla más castellano.	1	0,2
Solo fortalecemos nuestra lengua en la hora de kichwa, en la casa y en el resto de lugares no lo hacemos.	2	0,4
Solo hablamos castellano en la casa, en la escuela, con amigos, etc.	1	0,2
Solo hablamos español. De repente hablamos kichwa en la escuela.	2	0,4
Sugiero que la practiquemos más en la casa, en la escuela y en los grupos de amigos.	2	0,4
Sí nos incentivan.	1	0,2
Sí se está perdiendo. Es porque ya no quieren hablar y no les interesa hablar más.	1	0,2
Sí. Ahora ya no practicamos la lengua kichwa; nuestros antepasados lo hablaban, pero nosotros perdemos nuestras costumbres que cada vez se pierden más.	3	0,6
Tenemos vergüenza de hablar kichwa entre los demás y eso no nos permite practicar.	1	0,2
Tienen vergüenza de tener el idioma como suyo.	2	0,4
Todos en la comunidad se están olvidando del idioma kichwa porque ya no les importa	1	0,2
Todos los indígenas a hablar kichwa.	2	0,4
Vestirnos y hablar en kichwa para no perdernos del todo.	3	0,6
Vivimos en un mundo globalizado y los jóvenes nos dejamos influenciar por la moda, costumbres, lenguaje y entre otros aspectos que nos han hecho perder nuestra propia cultura e identidad.	2	0,4
Volver a rescatar la cultura de nuestros antepasados.	1	0,2

Opinión respecto a que lengua kichwa se está perdiendo	N	%
Y no se la inculca.	1	0,2
Ya nadie habla kichwa por eso se pierde. Pero no del todo; algunas palabras podemos pronunciar.	1	0,2
Ya no hablamos mucho; solo en la escuela.	1	0,2
Ya no hablan mucho en kichwa.	2	0,4
Ya no hay interés por aprender el kichwa por tanto no se practica ya que no donde usarla.	2	0,4
Ya no hay quien nos defienda. Es una lengua poco usable. En la casa ya no hablamos, en la escuela un poquito.	1	0,2
Ya no la hablamos mucho.	1	0,2
Ya no lo hablamos en todas partes, incluso en la familia.	1	0,2
Ya no lo hablamos mucho.	1	0,2
Ya no lo hablamos. Solo hablamos español.	1	0,2
Ya no lo hablan.	2	0,4
Ya no practicamos la lengua kichwa.	1	0,2
Ya no se habla como antes lo hacían nuestros mayores. Ahora quieren aprender otros idiomas que no son propios de nuestra cultura saraguro.	1	0,2
Ya no se habla en la casa con la familia. Solo en el colegio cuando tenemos la asignatura la hablamos. Y con los amigos tampoco la hablamos.	1	0,2
Ya no se habla en la escuela y en la familia y por eso cada día se va perdiendo nuestra propia cultura.	1	0,2
Ya no se la habla como antes. Los mayores no enseñan.	2	0,4
Ya no se la toma el interés que se le debe y ya no importa si tienes que hablarla o no.	1	0,2
Ya no se lo habla ni escribe. Tampoco hay redes sociales en kichwa.	2	0,4
Ya no se practica el idioma kichwa. Ya no tengo interés porque es muy complicado.	2	0,4
Ya no se practica mucho.	1	0,2
Yo digo que se pierde desde la familia porque nuestros padres ya no la practican como nuestros antepasados; más bien nos da vergüenza hablar o cuando intentamos hablar y nos equivocamos surgen las burlas. Estoy seguro que ésta es la primera razón y esa es la primera causa; segundo en el colegio la practicamos solo en la clase de kichwa.	1	0,2
Yo no aprendí el idioma kichwa, mis padres tampoco lo saben.	1	0,2
Ñucanchi shimika chinkacun ñak mana yachana wasipi achka killkanchik palanchik, wasikunapi pish ñak mana parlanchik, shinapashi tukuylla runakuna ñak mana kichwa shimita. Munanchik ashtawanshuk mishu shimita rimanata pinchik.	1	0,2

1.3 Factores calculados

1.3.1 Importancia de la lengua kichwa

N	NMiss	Media	Mediana	Desv. est	Mínimo	Máximo
504	1	4,38	5,00	1,17	1,00	5,00

Observación: esta variable corresponde a la pregunta 1.

1.3.2 Lengua hablada

N	NMiss	Media	Mediana	Desv. est	Mínimo	Máximo
502	3	2,29	2,33	0,66	1,00	4,33

Observación: esta variable se ha calculado como el promedio de las preguntas 2, 3 y 4.

1.3.3 Lengua escrita

N	NMiss	Media	Mediana	Desv. est	Mínimo	Máximo
486	19	2,27	2,00	0,54	1,00	4,25

Observación: esta variable se ha calculado como el promedio de las preguntas 6, 7, 11 y 12.

1.3.4 Lengua de recreación y proyectos

N	NMiss	Media	Mediana	Desv. est	Mínimo	Máximo
500	5	2,55	2,50	0,75	1,00	5,00

Observación: esta variable se ha calculado como el promedio de las preguntas 5 y 16.

1.3.5 Lengua de evaluación

N	NMiss	Media	Mediana	Desv. est	Mínimo	Máximo
504	1	2,52	2,00	0,89	1,00	5,00

Observación: esta variable se ha calculado como el promedio de las preguntas 8, 9 y 10.

1.3.6 Lectura y escucha

N	NMiss	Media	Mediana	Desv. est	Mínimo	Máximo
500	5	1,72	1,50	0,61	1,00	4,50

Observación: esta variable se ha calculado como el promedio de las preguntas 13 y 14.

1.3.7 Actualidad, limitantes y perspectivas del kichwa

Observación: esta variable no se ha podido calcular (P15 multirespuesta y P17 pregunta abierta).

Análisis inferencial de Estudiantes

2 Resultados

2.1 P1 - Importancia de la lengua kichwa

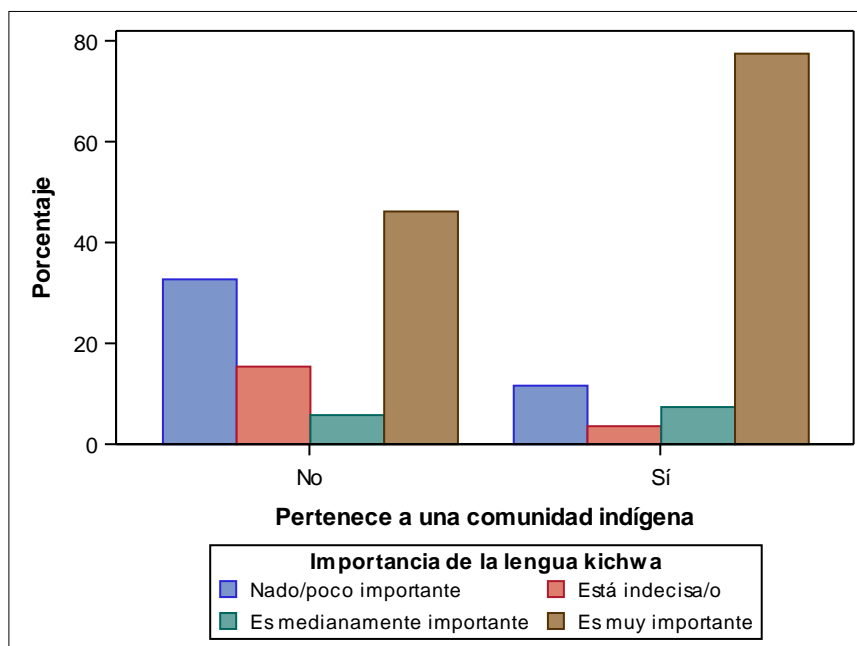
2.1.1 Datos sociodemográficos

2.1.1.1 Comunidad indígena

Importancia de la lengua kichwa	Pertenece a una comunidad indígena					
	No		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%
Nado/poco importante	17	32.7	52	11.6	69	13.8
Está indecisa/o	8	15.4	16	3.6	24	4.8
Es medianamente importante	3	5.8	33	7.4	36	7.2
Es muy importante	24	46.2	347	77.5	371	74.2

P-Valor	
Chi-Square Test	<0.001 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre la importancia de la lengua kichwa y pertenecer a una comunidad indígena (p-valor<0,001). Le dan más importancia los alumnos que pertenecen a una comunidad.



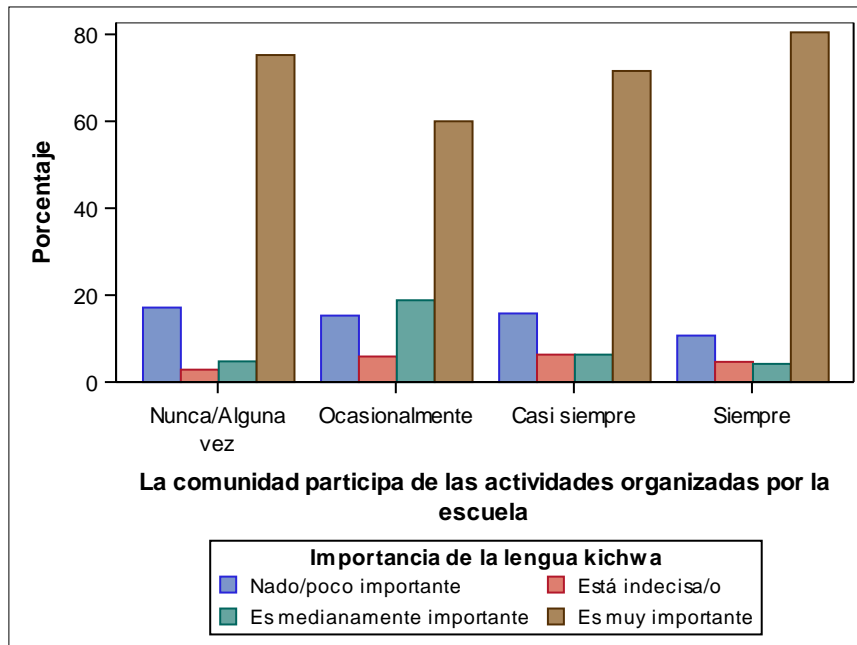
2.1.2 Vinculación con la Colectividad

2.1.2.1 Participación de la comunidad

Importancia de la lengua kichwa	La comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nado/poco importante	18	17.1	13	15.3	15	15.8	23	10.7	69	13.8
Está indecisa/o	3	2.9	5	5.9	6	6.3	10	4.7	24	4.8
Es medianamente importante	5	4.8	16	18.8	6	6.3	9	4.2	36	7.2
Es muy importante	79	75.2	51	60.0	68	71.6	173	80.5	371	74.2

P-Valor	
Chi-Square Test	0.001 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre la importancia de la lengua kichwa y la participación de la comunidad en actividades de la escuela (p-valor=0,001). Le dan más importancia cuando la comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela.



Pertenece a una comunidad indígena=No

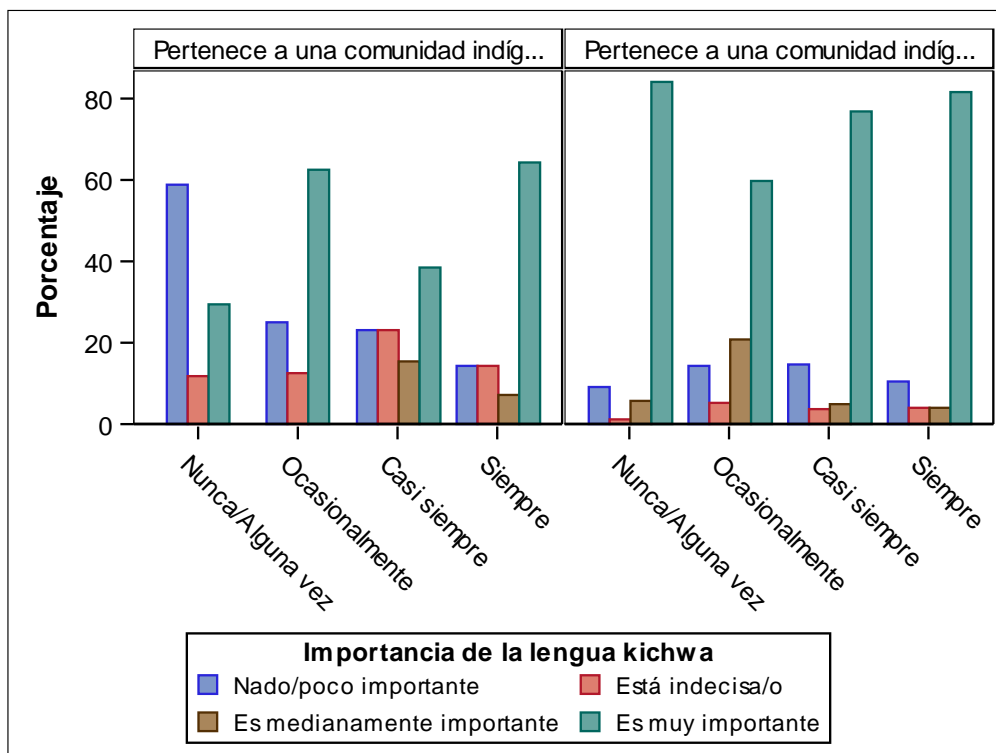
Importancia de la lengua kichwa	La comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nado/poco importante	10	58.8	2	25.0	3	23.1	2	14.3	17	32.7
Está indecisa/o	2	11.8	1	12.5	3	23.1	2	14.3	8	15.4
Es medianamente importante	.	.	.	.	2	15.4	1	7.1	3	5.8
Es muy importante	5	29.4	5	62.5	5	38.5	9	64.3	24	46.2

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

Importancia de la lengua kichwa	La comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nado/poco importante	8	9.1	11	14.3	12	14.6	21	10.4	52	11.6
Está indecisa/o	1	1.1	4	5.2	3	3.7	8	4.0	16	3.6
Es medianamente importante	5	5.7	16	20.8	4	4.9	8	4.0	33	7.4
Es muy importante	74	84.1	46	59.7	63	76.8	164	81.6	347	77.5

P-Valor	
Interacción	0.002 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor=0,002). Para los alumnos que no pertenecen, consideran la lengua más importante cuando la comunidad participa ocasionalmente o siempre, mientras que para los alumnos que sí pertenecen es más importante cuando la comunidad participa nunca o alguna vez o siempre.

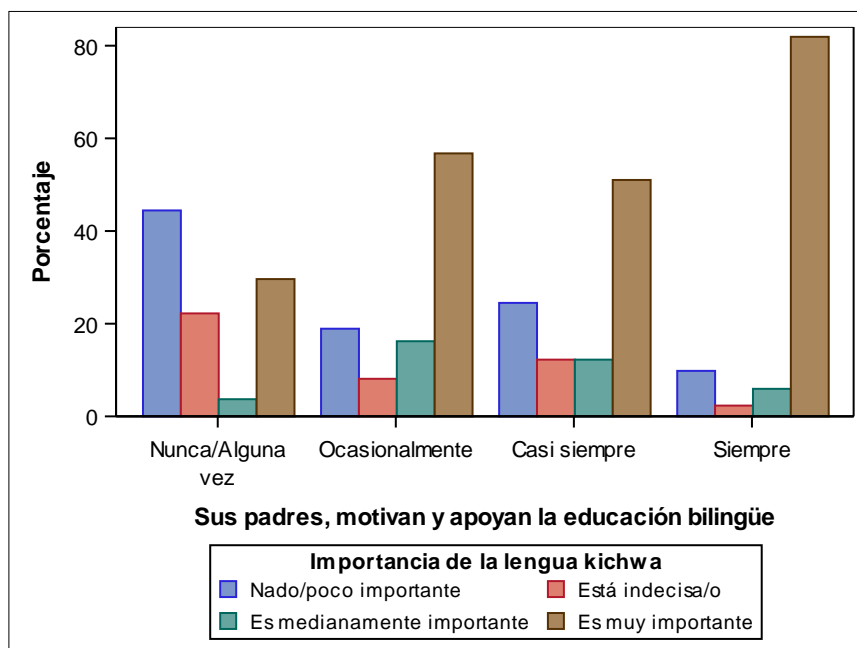


2.1.2.2 Motivación y apoyo padres

Importancia de la lengua kichwa	Sus padres, motivan y apoyan la educación bilingüe									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nado/poco importante	12	44.4	7	18.9	12	24.5	38	9.8	69	13.8
Está indecisa/o	6	22.2	3	8.1	6	12.2	9	2.3	24	4.8
Es medianamente importante	1	3.7	6	16.2	6	12.2	23	5.9	36	7.2
Es muy importante	8	29.6	21	56.8	25	51.0	317	81.9	371	74.2

P-Valor	
Likelihood Ratio Test	<0.001 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre la importancia de la lengua kichwa y la motivación y apoyo de los padres (p-valor<0,001). Le dan más importancia cuando los padres siempre motivan y apoyan la educación bilingüe.



Pertenece a una comunidad indígena=No

Importancia de la lengua kichwa	Sus padres, motivan y apoyan la educación bilingüe									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nado/poco importante	5	50.0	3	60.0	2	22.2	7	25.0	17	32.7
Está indecisa/o	3	30.0	.	.	2	22.2	3	10.7	8	15.4
Es medianamente importante	.	.	.	.	.	.	3	10.7	3	5.8
Es muy importante	2	20.0	2	40.0	5	55.6	15	53.6	24	46.2

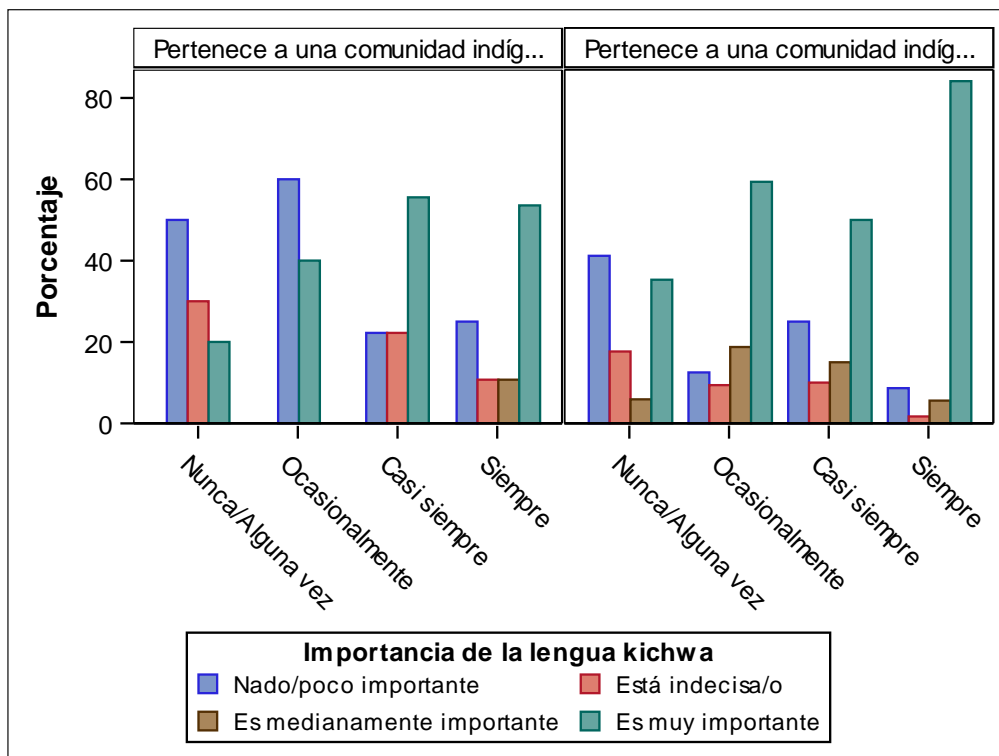
Pertenece a una comunidad indígena=Sí

Importancia de la lengua kichwa	Sus padres, motivan y apoyan la educación bilingüe									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nado/poco importante	7	41.2	4	12.5	10	25.0	31	8.6	52	11.6
Está indecisa/o	3	17.6	3	9.4	4	10.0	6	1.7	16	3.6

Sus padres, motivan y apoyan la educación bilingüe										
Importancia de la lengua kichwa	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Es medianamente importante	1	5.9	6	18.8	6	15.0	20	5.6	33	7.4
Es muy importante	6	35.3	19	59.4	20	50.0	302	84.1	347	77.5

P-Valor	
Interacción	<0.001 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p -valor<0,001). Para los alumnos que no pertenecen, consideran la lengua más importante cuando los padres apoyan siempre o casi siempre, mientras que para los alumnos que sí pertenecen es más importante cuando los padres apoyan siempre.



2.2 P2 - Lengua comunicación fuera de la escuela o colegio

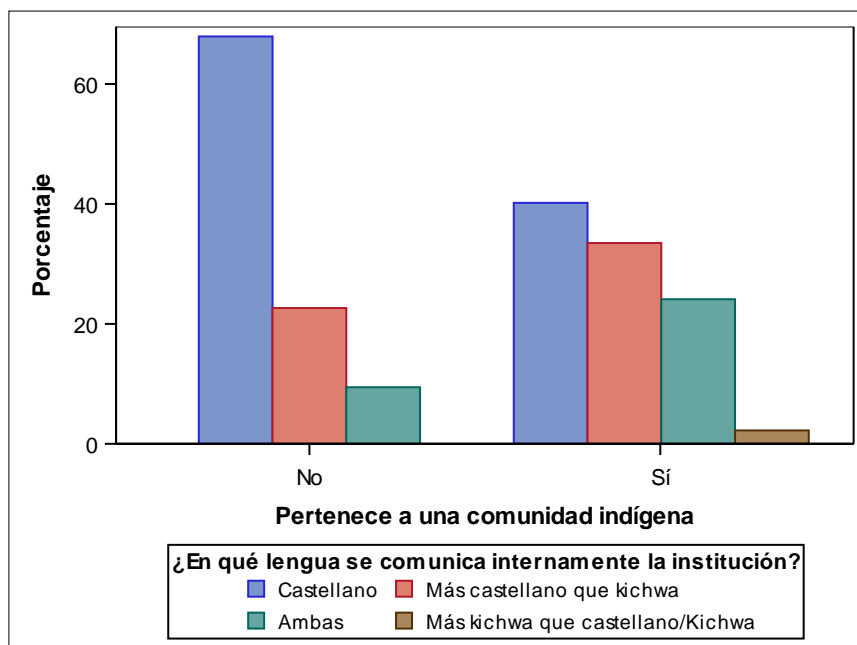
2.2.1 Datos sociodemográficos

2.2.1.1 Comunidad indígena

¿En qué lengua se comunica fuera de la escuela o colegio?	Pertenece a una comunidad indígena					
	No		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%
Castellano	36	67.9	180	40.2	216	43.1
Más castellano que kichwa	12	22.6	150	33.5	162	32.3
Ambas	5	9.4	108	24.1	113	22.6
Más kichwa que castellano/Kichwa	.	.	10	2.2	10	2.0

P-Valor	
Chi-Square Test	0.001 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre la lengua de comunicación y pertenecer a una comunidad indígena (p-valor=0,001).

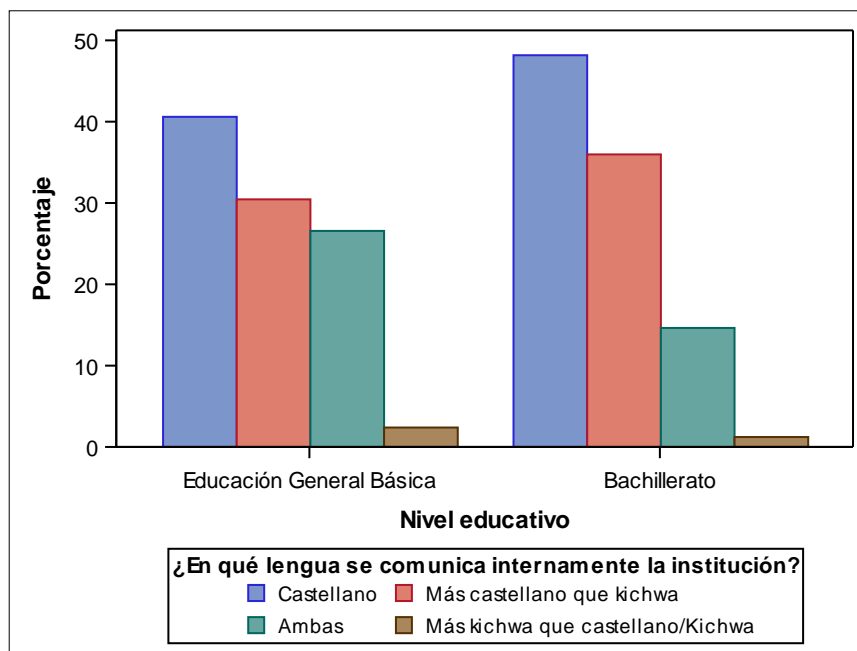


2.2.1.2 Nivel educativo

¿En qué lengua se comunica fuera de la escuela o colegio?	Nivel educativo					
	Educación General Básica		Bachillerato		Total	
	N	%	N	%	N	%
Castellano	136	40.6	79	48.2	215	43.1
Más castellano que kichwa	102	30.4	59	36.0	161	32.3
Ambas	89	26.6	24	14.6	113	22.6
Más kichwa que castellano/Kichwa	8	2.4	2	1.2	10	2.0

P-Valor	
Chi-Square Test	0.017 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre la lengua de comunicación y el nivel educativo (p-valor=0,017).



Pertenece a una comunidad indígena=No

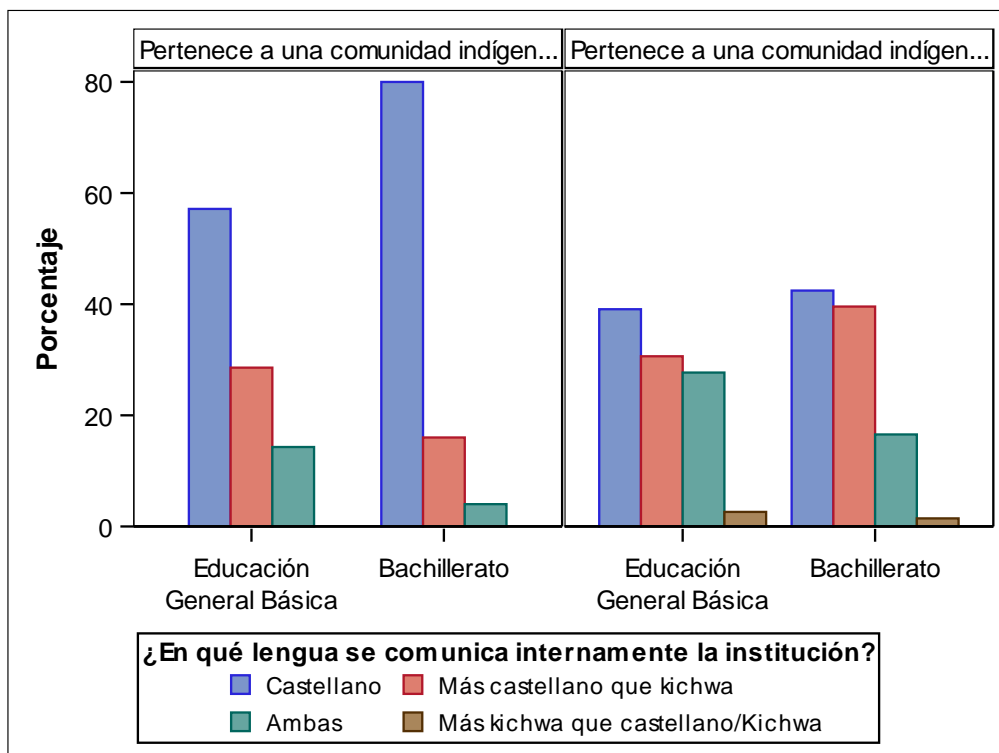
¿En qué lengua se comunica fuera de la escuela o colegio?	Nivel educativo					
	Educación General Básica		Bachillerato		Total	
	N	%	N	%	N	%
Castellano	16	57.1	20	80.0	36	67.9
Más castellano que kichwa	8	28.6	4	16.0	12	22.6
Ambas	4	14.3	1	4.0	5	9.4

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

¿En qué lengua se comunica fuera de la escuela o colegio?	Nivel educativo					
	Educación General Básica		Bachillerato		Total	
	N	%	N	%	N	%
Castellano	120	39.1	59	42.4	179	40.1
Más castellano que kichwa	94	30.6	55	39.6	149	33.4
Ambas	85	27.7	23	16.5	108	24.2
Más kichwa que castellano/Kichwa	8	2.6	2	1.4	10	2.2

P-Valor	
Interacción	0.032 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor=0,032).



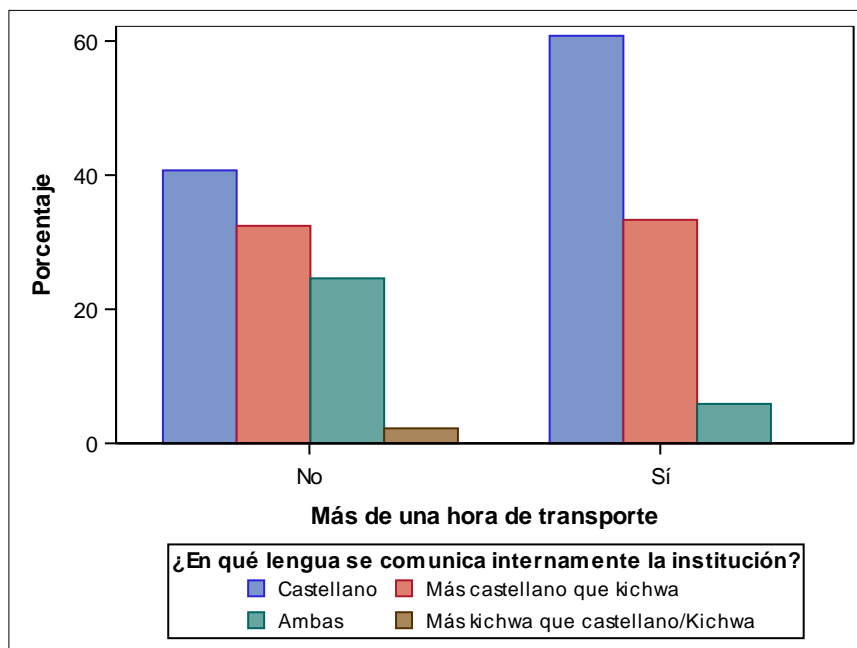
2.2.2 Tipología de Centro Educativo

2.2.2.1 Más de una hora de transporte

¿En qué lengua se comunica fuera de la escuela o colegio?	Más de una hora de transporte					
	No		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%
Castellano	182	40.7	31	60.8	213	42.8
Más castellano que kichwa	145	32.4	17	33.3	162	32.5
Ambas	110	24.6	3	5.9	113	22.7
Más kichwa que castellano/Kichwa	10	2.2	.	.	10	2.0

P-Valor	
Chi-Square Test	0.006 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre la lengua de comunicación y la hora de transporte (p-valor=0,006).



Pertenece a una comunidad indígena=No

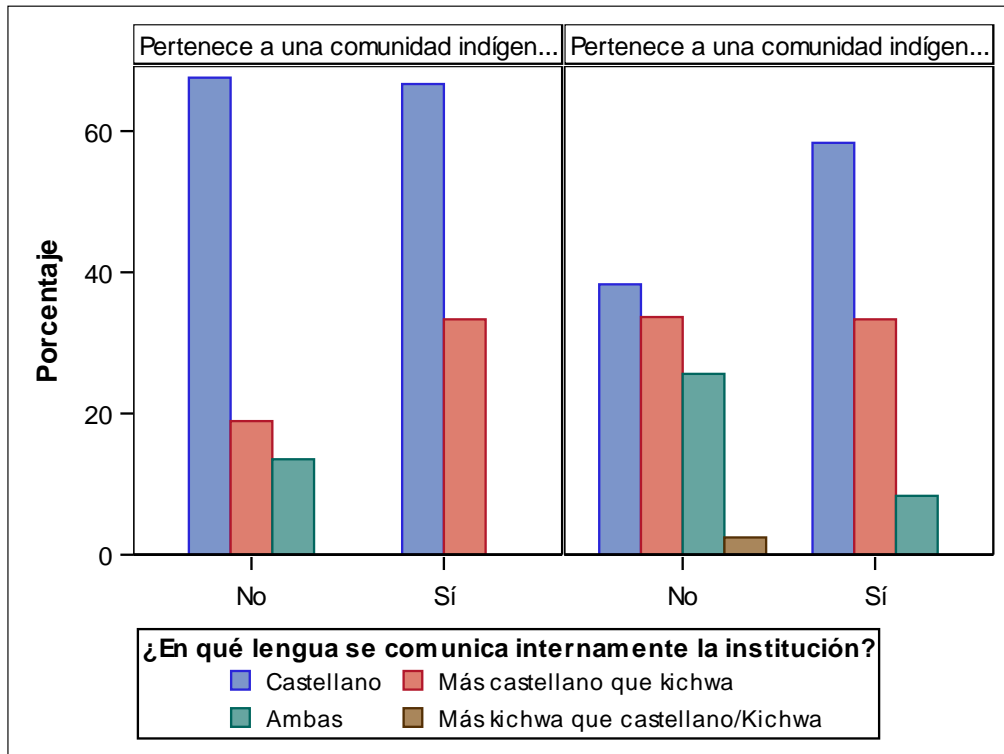
¿En qué lengua se comunica fuera de la escuela o colegio?	Más de una hora de transporte					
	No		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%
Castellano	25	67.6	10	66.7	35	67.3
Más castellano que kichwa	7	18.9	5	33.3	12	23.1
Ambas	5	13.5	.	.	5	9.6

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

¿En qué lengua se comunica fuera de la escuela o colegio?	Más de una hora de transporte					
	No		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%
Castellano	157	38.3	21	58.3	178	39.9
Más castellano que kichwa	138	33.7	12	33.3	150	33.6
Ambas	105	25.6	3	8.3	108	24.2
Más kichwa que castellano/Kichwa	10	2.4	.	.	10	2.2

P-Valor	
Interacción	0.027 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor=0,027).



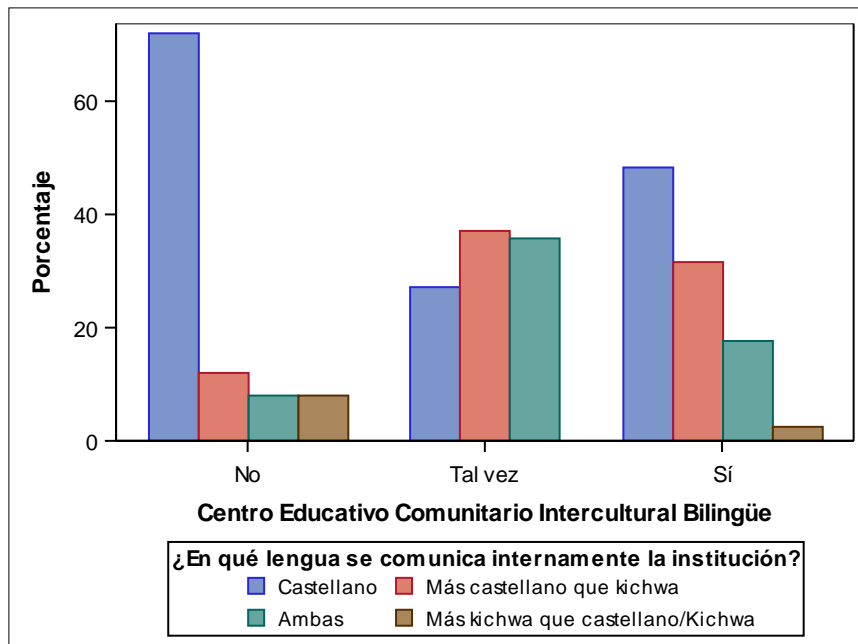
2.2.3 Vinculación con la Colectividad

2.2.3.1 Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe

¿En qué lengua se comunica fuera de la escuela o colegio?	Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe							
	No		Tal vez		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Castellano	18	72.0	41	27.2	156	48.3	215	43.1
Más castellano que kichwa	3	12.0	56	37.1	102	31.6	161	32.3
Ambas	2	8.0	54	35.8	57	17.6	113	22.6
Más kichwa que castellano/Kichwa	2	8.0	.	.	8	2.5	10	2.0

P-Valor	
Chi-Square Test	<0.001 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre la lengua de comunicación y el centro educativo bilingüe (p-valor<0,001).



Pertenece a una comunidad indígena=No

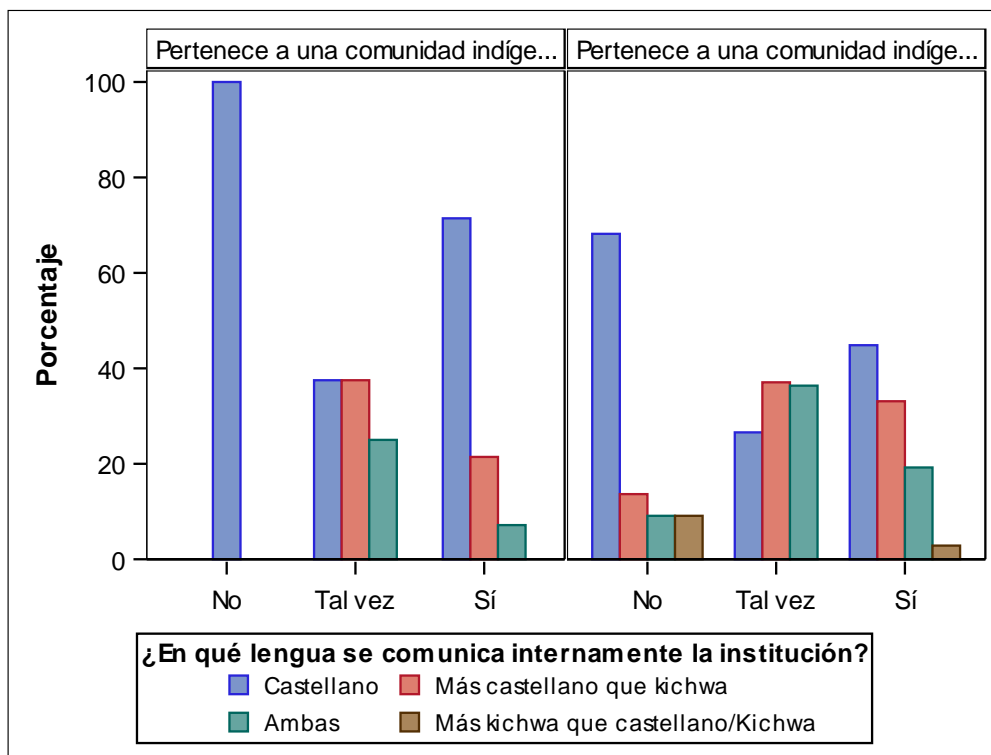
¿En qué lengua se comunica fuera de la escuela o colegio?	Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe							
	No		Tal vez		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Castellano	3	100.0	3	37.5	30	71.4	36	67.9
Más castellano que kichwa	.	.	3	37.5	9	21.4	12	22.6
Ambas	.	.	2	25.0	3	7.1	5	9.4

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

¿En qué lengua se comunica fuera de la escuela o colegio?	Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe							
	No		Tal vez		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Castellano	15	68.2	38	26.6	126	44.8	179	40.1
Más castellano que kichwa	3	13.6	53	37.1	93	33.1	149	33.4
Ambas	2	9.1	52	36.4	54	19.2	108	24.2
Más kichwa que castellano/Kichwa	2	9.1	.	.	8	2.8	10	2.2

P-Valor	
Interacción	<0.001 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor<0,001).

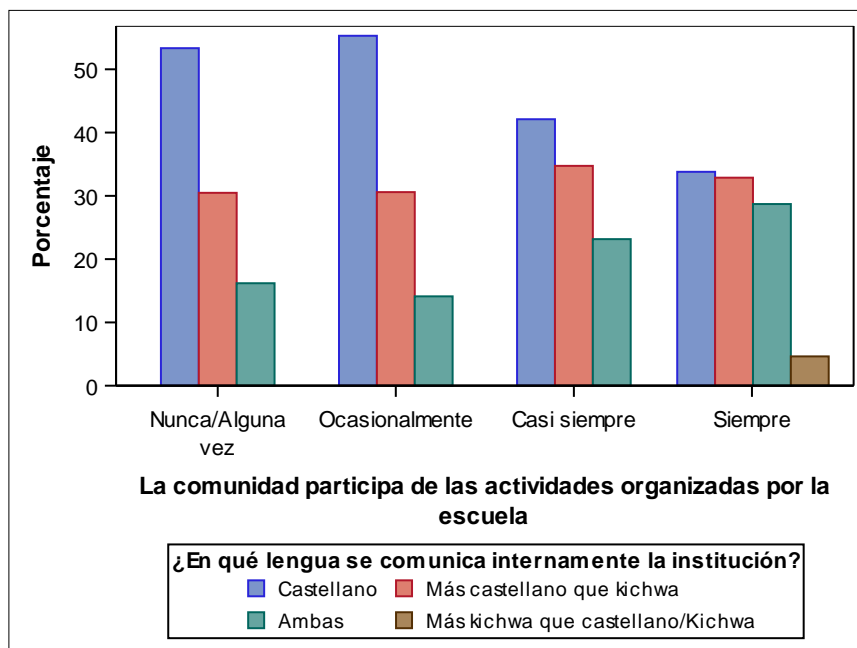


2.2.3.2 Participación de la comunidad

¿En qué lengua se comunica fuera de la escuela o colegio?	La comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Castellano	56	53.3	47	55.3	40	42.1	73	33.8	216	43.1
Más castellano que kichwa	32	30.5	26	30.6	33	34.7	71	32.9	162	32.3
Ambas	17	16.2	12	14.1	22	23.2	62	28.7	113	22.6
Más kichwa que castellano/Kichwa	.	.	.	.	.	.	10	4.6	10	2.0

P-Valor	
Chi-Square Test	<0.001 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre la lengua de comunicación y la participación de la comunidad (p-valor<0,001).



Pertenece a una comunidad indígena=No

¿En qué lengua se comunica fuera de la escuela o colegio?	La comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Castellano	15	88.2	5	62.5	7	53.8	9	60.0	36	67.9
Más castellano que kichwa	1	5.9	2	25.0	5	38.5	4	26.7	12	22.6
Ambas	1	5.9	1	12.5	1	7.7	2	13.3	5	9.4

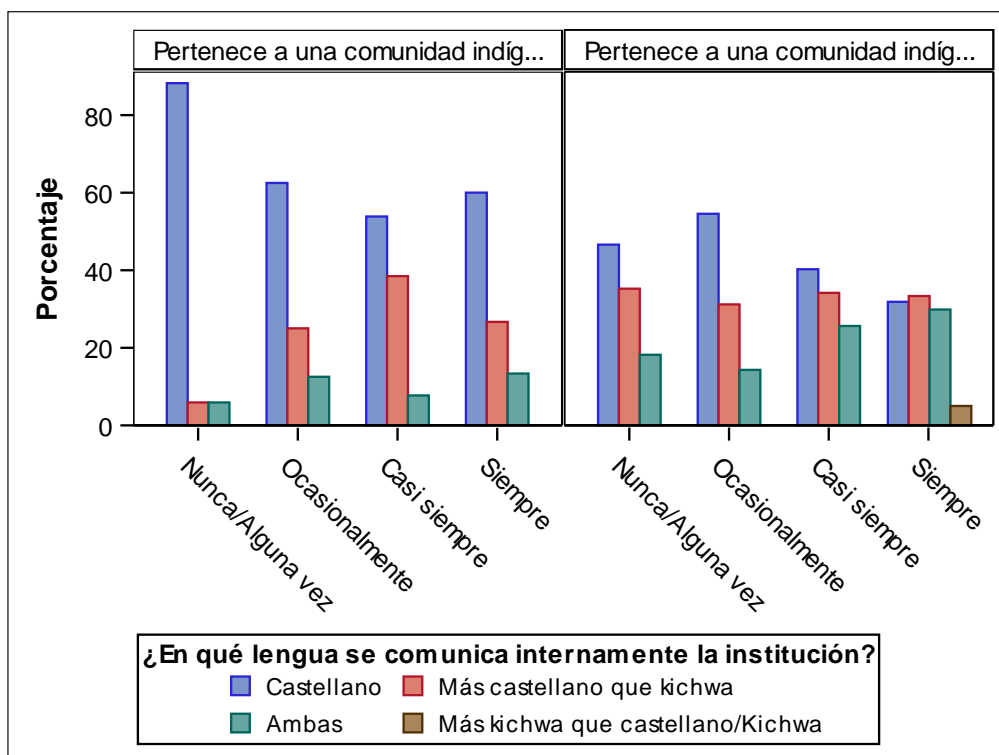
Pertenece a una comunidad indígena=Sí

¿En qué lengua se comunica fuera de la escuela o colegio?	La comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Castellano	41	46.6	42	54.5	33	40.2	64	31.8	180	40.2
Más castellano que kichwa	31	35.2	24	31.2	28	34.1	67	33.3	150	33.5

La comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela										
¿En qué lengua se comunica fuera de la escuela o colegio?	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	Ambas	16	18.2	11	14.3	21	25.6	60	29.9	108	24.1
Más kichwa que castellano/Kichwa	.	.	.	.	.	.	10	5.0	10	2.2

P-Valor	
Interacción	<0.001 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor<0,001).

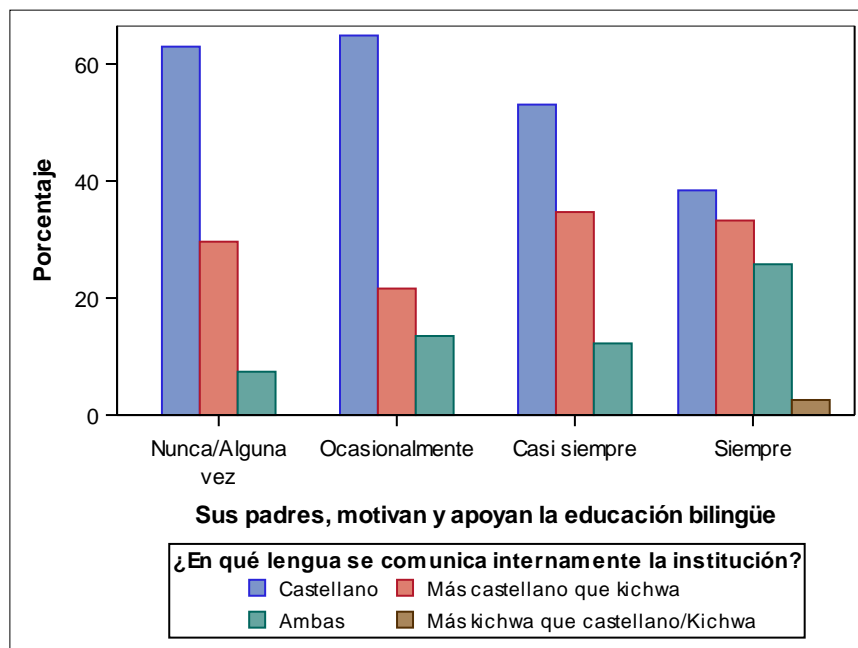


2.2.3.3 Motivación y apoyo padres

Sus padres, motivan y apoyan la educación bilingüe										
¿En qué lengua se comunica fuera de la escuela o colegio?	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	Castellano	17	63.0	24	64.9	26	53.1	149	38.4	216	43.1
Más castellano que kichwa	8	29.6	8	21.6	17	34.7	129	33.2	162	32.3
Ambas	2	7.4	5	13.5	6	12.2	100	25.8	113	22.6
Más kichwa que castellano/Kichwa	.	.	.	.	.	.	10	2.6	10	2.0

P-Valor	
Chi-Square Test	0.008 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre la lengua de comunicación y la motivación y apoyo de los padres (p-valor=0,008).



Pertenece a una comunidad indígena=No

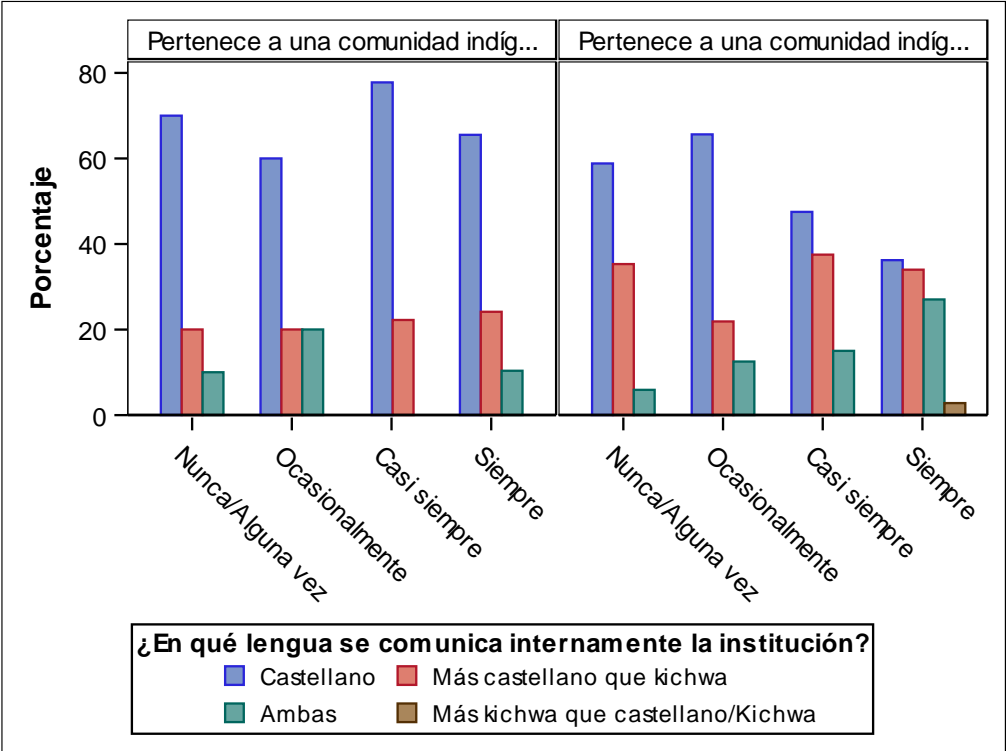
¿En qué lengua se comunica fuera de la escuela o colegio?	Sus padres, motivan y apoyan la educación bilingüe									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Castellano	7	70.0	3	60.0	7	77.8	19	65.5	36	67.9
Más castellano que kichwa	2	20.0	1	20.0	2	22.2	7	24.1	12	22.6
Ambas	1	10.0	1	20.0	.	.	3	10.3	5	9.4

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

¿En qué lengua se comunica fuera de la escuela o colegio?	Sus padres, motivan y apoyan la educación bilingüe									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Castellano	10	58.8	21	65.6	19	47.5	130	36.2	180	40.2
Más castellano que kichwa	6	35.3	7	21.9	15	37.5	122	34.0	150	33.5
Ambas	1	5.9	4	12.5	6	15.0	97	27.0	108	24.1
Más kichwa que castellano/Kichwa	.	.	.	.	.	.	10	2.8	10	2.2

P-Valor	
Interacción	0.039 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor=0,039).



2.3 P3 - En qué ambientes habla en lengua kichwa

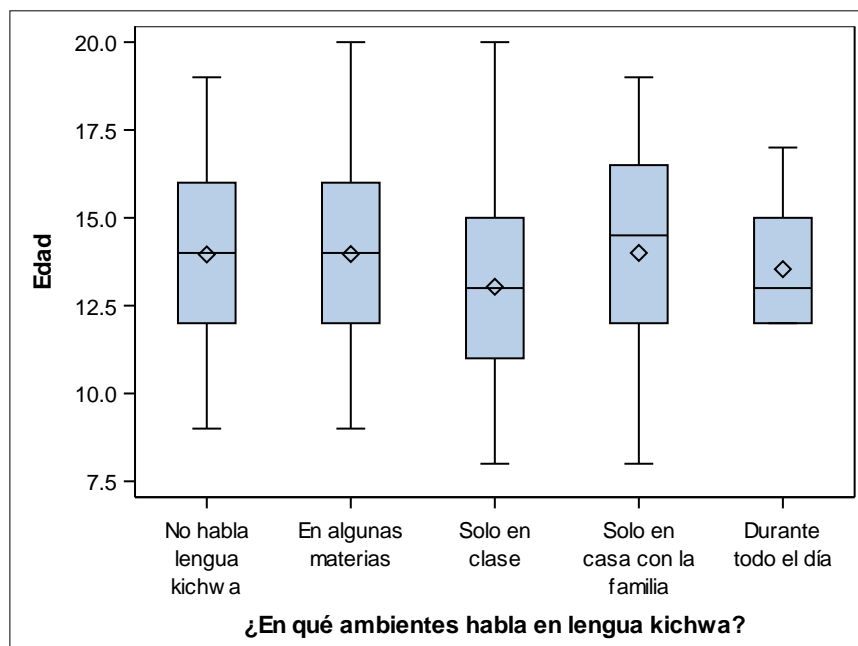
2.3.1 Datos sociodemográficos

2.3.1.1 Edad

¿En qué ambientes habla en lengua kichwa?	Nobs	Media	Mediana	Desv. est.	RIQ	Mínimo	Máximo
No habla la lengua	47	13.96	14.00	2.70	4.00	9.00	19.00
En algunas materias	159	13.97	14.00	2.41	4.00	9.00	20.00
Solo en clase	244	13.04	13.00	2.45	4.00	8.00	20.00
Solo en casa	32	14.00	14.50	3.01	4.50	8.00	19.00
Todo el día	13	13.54	13.00	1.98	3.00	12.00	17.00
Total	495	13.50	13.00	2.52	3.00	8.00	20.00

P-Valor	
Test de Kruskal-Wallis	0.002 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre los ambientes y la edad (p-valor=0,002).



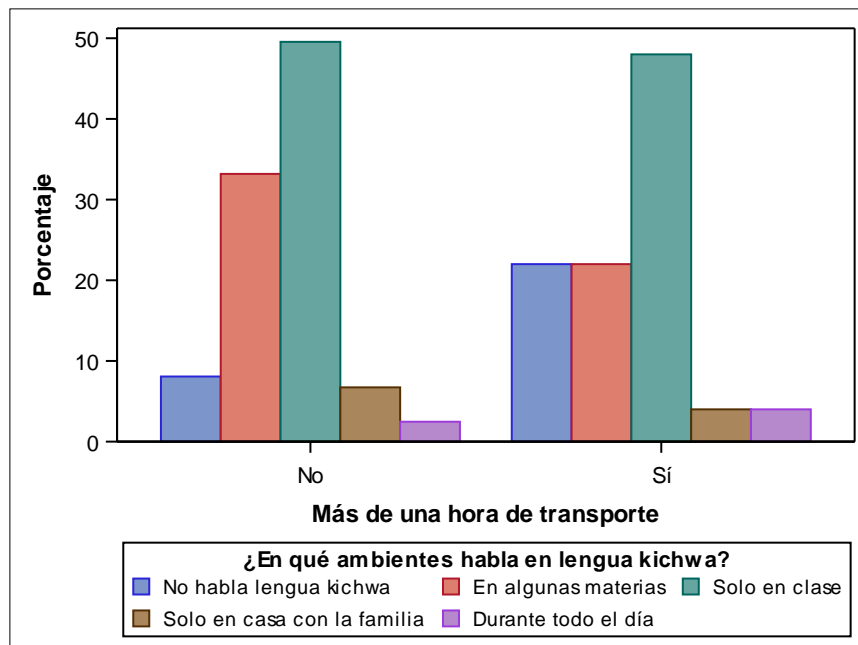
2.3.2 Tipología de Centro Educativo

2.3.2.1 Más de una hora de transporte

¿En qué ambientes habla en lengua kichwa?	Más de una hora de transporte					
	No		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%
No habla lengua kichwa	36	8.1	11	22.0	47	9.5
En algunas materias	148	33.2	11	22.0	159	32.1
Solo en clase	221	49.6	24	48.0	245	49.4
Solo en casa con la familia	30	6.7	2	4.0	32	6.5
Durante todo el día	11	2.5	2	4.0	13	2.6

P-Valor	
Likelihood Ratio Test	0.042 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre los ambientes y la hora de transporte (p-valor=0,042).



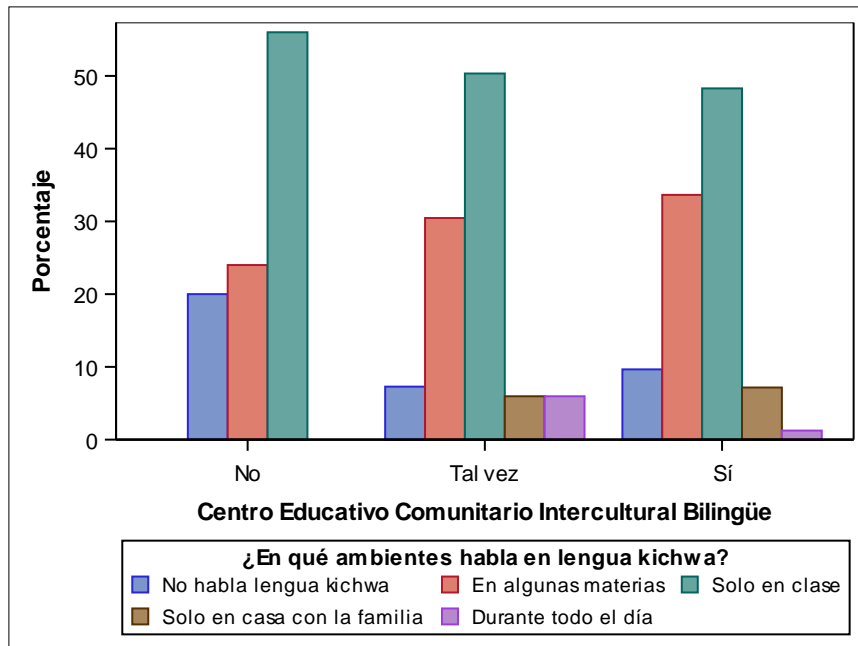
2.3.3 Vinculación con la Colectividad

2.3.3.1 Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe

¿En qué ambientes habla en lengua kichwa?	Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe							
	No		Tal vez		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
No habla lengua kichwa	5	20.0	11	7.3	31	9.7	47	9.5
En algunas materias	6	24.0	46	30.5	108	33.6	160	32.2
Solo en clase	14	56.0	76	50.3	155	48.3	245	49.3
Solo en casa con la familia	.	.	9	6.0	23	7.2	32	6.4
Durante todo el día	.	.	9	6.0	4	1.2	13	2.6

P-Valor	
Likelihood Ratio Test	0.033 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre los ambientes y el centro educativo bilingüe (p-valor=0,033).



Pertenece a una comunidad indígena=No

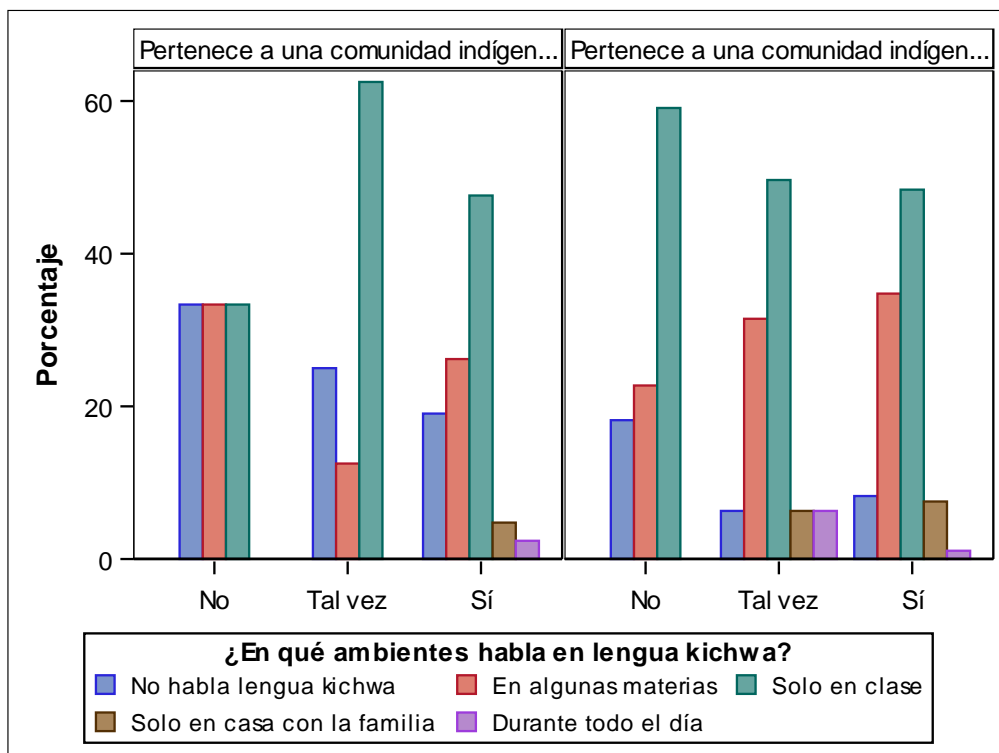
¿En qué ambientes habla en lengua kichwa?	Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe							
	No		Tal vez		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
No habla lengua kichwa	1	33.3	2	25.0	8	19.0	11	20.8
En algunas materias	1	33.3	1	12.5	11	26.2	13	24.5
Solo en clase	1	33.3	5	62.5	20	47.6	26	49.1
Solo en casa con la familia	.	.	.	.	2	4.8	2	3.8
Durante todo el día	.	.	.	.	1	2.4	1	1.9

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

¿En qué ambientes habla en lengua kichwa?	Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe							
	No		Tal vez		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
No habla lengua kichwa	4	18.2	9	6.3	23	8.2	36	8.1
En algunas materias	5	22.7	45	31.5	97	34.8	147	33.1
Solo en clase	13	59.1	71	49.7	135	48.4	219	49.3
Solo en casa con la familia	.	.	9	6.3	21	7.5	30	6.8
Durante todo el día	.	.	9	6.3	3	1.1	12	2.7

P-Valor	
Interacción	0.046 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor=0,046).

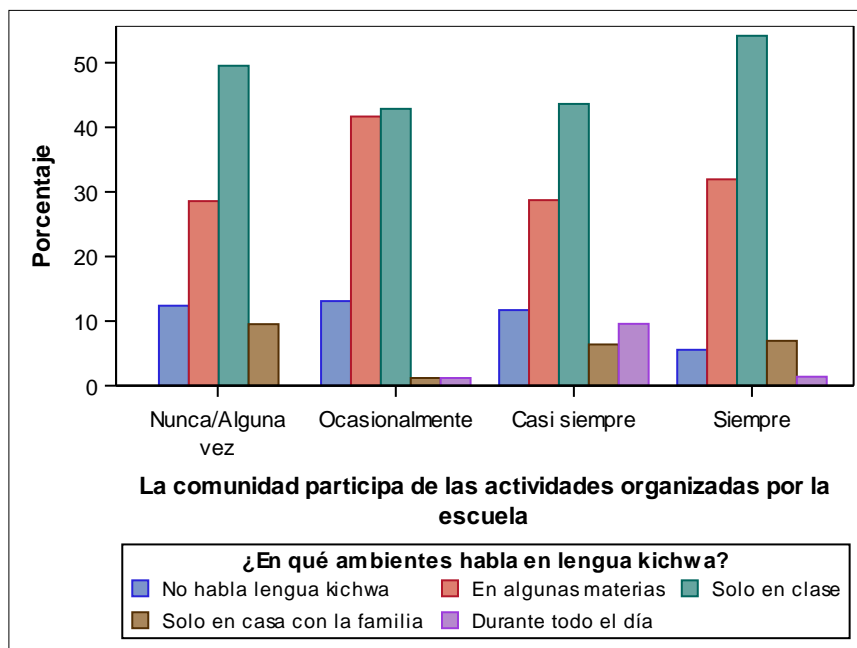


2.3.3.2 Participación de la comunidad

¿En qué ambientes habla en lengua kichwa?	La comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No habla lengua kichwa	13	12.4	11	13.1	11	11.7	12	5.6	47	9.4
En algunas materias	30	28.6	35	41.7	27	28.7	69	31.9	161	32.3
Solo en clase	52	49.5	36	42.9	41	43.6	117	54.2	246	49.3
Solo en casa con la familia	10	9.5	1	1.2	6	6.4	15	6.9	32	6.4
Durante todo el día	.	.	1	1.2	9	9.6	3	1.4	13	2.6

P-Valor	
Chi-Square Test	<0.001 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre los ambientes y la participación de la comunidad (p-valor<0,001).



Pertenece a una comunidad indígena=No

¿En qué ambientes habla en lengua kichwa?	La comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No habla lengua kichwa	3	17.6	1	12.5	4	30.8	3	20.0	11	20.8
En algunas materias	5	29.4	4	50.0	1	7.7	3	20.0	13	24.5
Solo en clase	8	47.1	3	37.5	7	53.8	8	53.3	26	49.1
Solo en casa con la familia	1	5.9	.	.	1	7.7	.	.	2	3.8
Durante todo el día	.	.	.	.	.	.	1	6.7	1	1.9

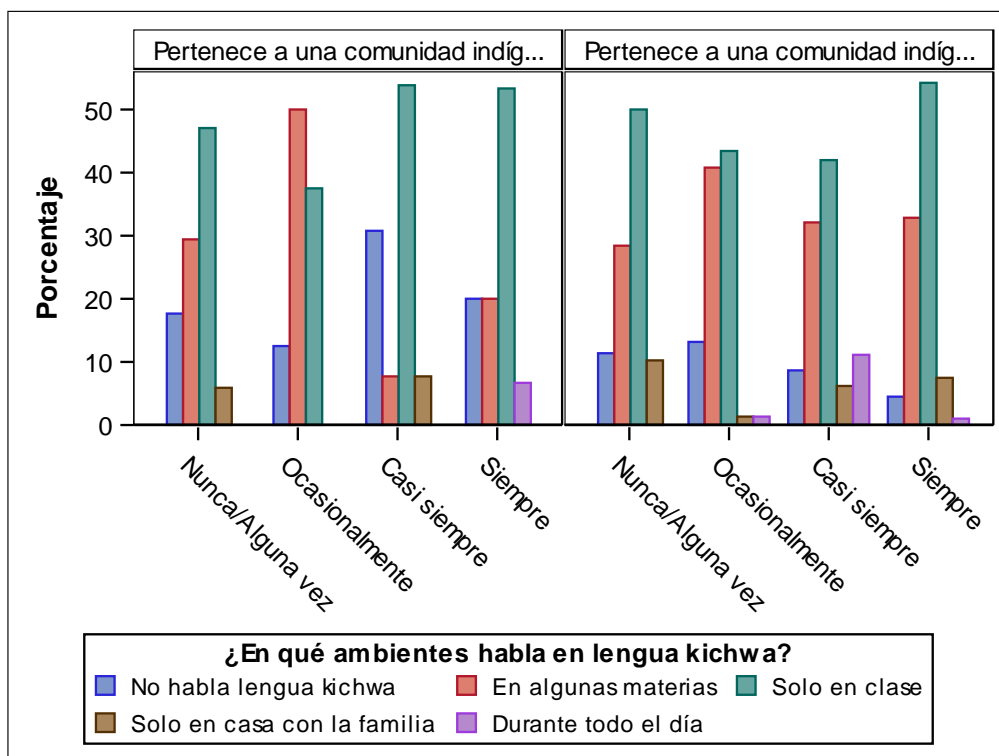
Pertenece a una comunidad indígena=Sí

¿En qué ambientes habla en lengua kichwa?	La comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No habla lengua kichwa	10	11.4	10	13.2	7	8.6	9	4.5	36	8.1

La comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela										
¿En qué ambientes habla en lengua kichwa?	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	En algunas materias	25	28.4	31	40.8	26	32.1	66	32.8	148	33.2
Solo en clase	44	50.0	33	43.4	34	42.0	109	54.2	220	49.3
Solo en casa con la familia	9	10.2	1	1.3	5	6.2	15	7.5	30	6.7
Durante todo el día	.	.	1	1.3	9	11.1	2	1.0	12	2.7

P-Valor	
Interacción	<0.001 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor<0,001).

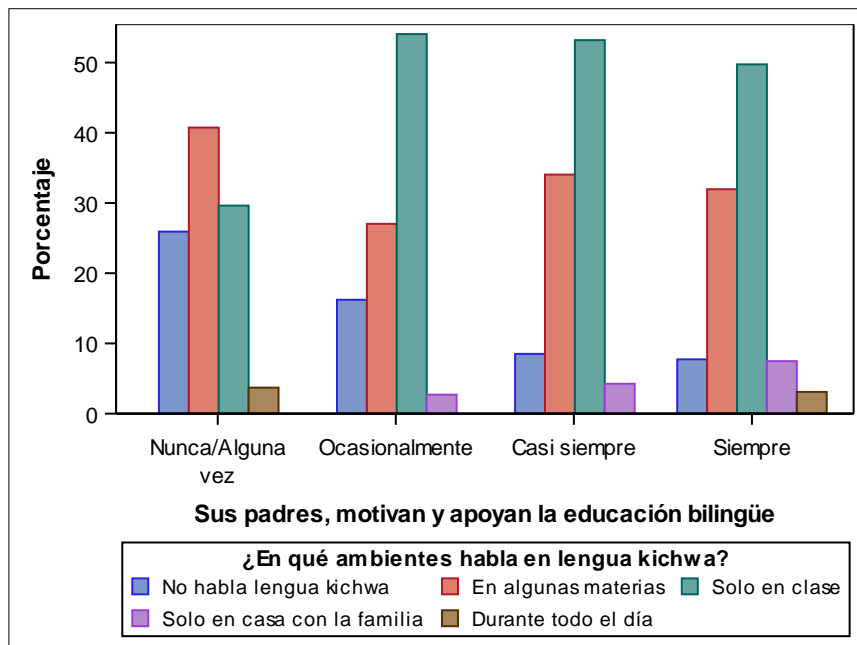


2.3.3.3 Motivación y apoyo padres

Sus padres, motivan y apoyan la educación bilingüe										
¿En qué ambientes habla en lengua kichwa?	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	No habla lengua kichwa	7	25.9	6	16.2	4	8.5	30	7.7	47	9.4
En algunas materias	11	40.7	10	27.0	16	34.0	124	32.0	161	32.3
Solo en clase	8	29.6	20	54.1	25	53.2	193	49.7	246	49.3
Solo en casa con la familia	.	.	1	2.7	2	4.3	29	7.5	32	6.4
Durante todo el día	1	3.7	.	.	.	.	12	3.1	13	2.6

P-Valor	
Likelihood Ratio Test	0.036 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre el ambiente y la motivación y apoyo de los padres (p-valor=0,036).



2.4 P4 - Lengua comunicación clase

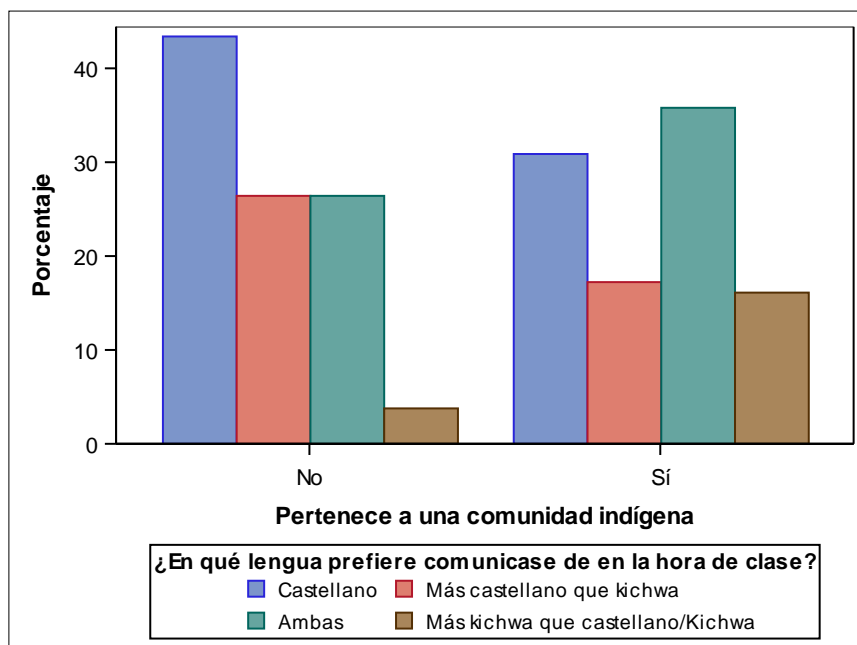
2.4.1 Datos sociodemográficos

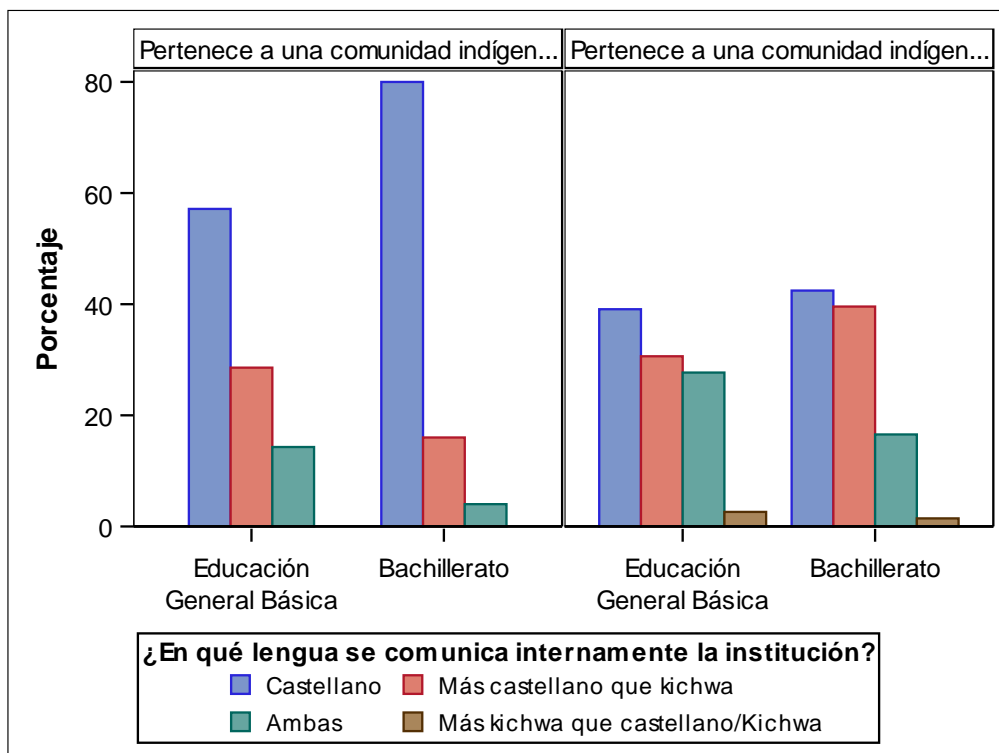
2.4.1.1 Comunidad indígena

¿En qué lengua prefiere comunicarse de en la hora de clase?	Pertenece a una comunidad indígena					
	No		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%
Castellano	23	43.4	138	30.9	161	32.2
Más castellano que kichwa	14	26.4	77	17.2	91	18.2
Ambas	14	26.4	160	35.8	174	34.8
Más kichwa que castellano/Kichwa	2	3.8	72	16.1	74	14.8

P-Valor	
Chi-Square Test	0.014 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre la lengua de comunicación en clase y pertenecer a una comunidad indígena (p-valor=0,014).



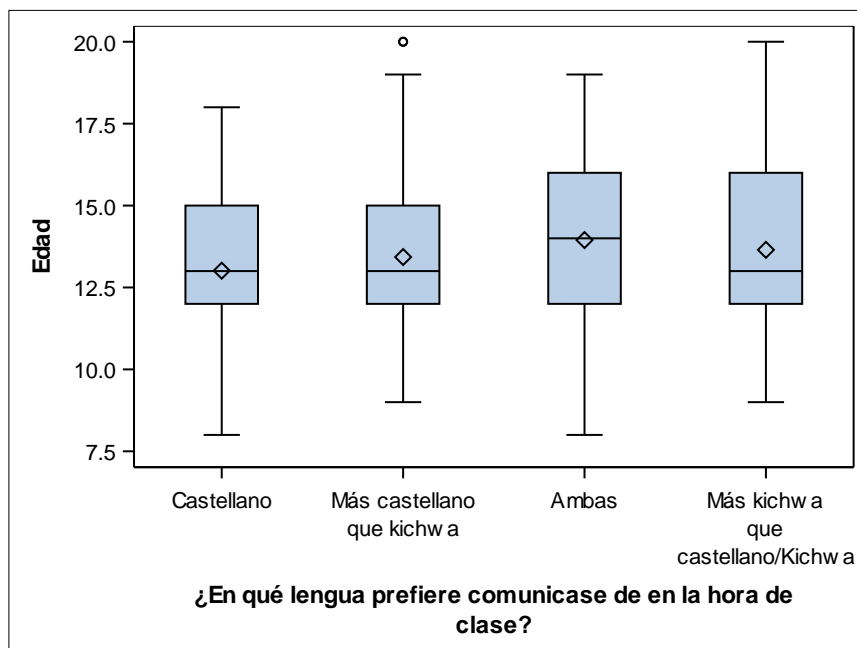


2.4.1.2 Edad

¿En qué lengua prefiere comunicarse de en la hora de clase?	Nobs	Media	Mediana	Desv.			
				est.	RIQ	Mínimumo	Máximo
No habla la lengua	160	13.01	13.00	2.26	3.00	8.00	18.00
En algunas materias	91	13.43	13.00	2.53	3.00	9.00	20.00
Solo en classe	171	13.95	14.00	2.67	4.00	8.00	19.00
Solo en casa	74	13.65	13.00	2.56	4.00	9.00	20.00
Total	496	13.51	13.00	2.53	3.00	8.00	20.00

P-Valor	
Test de Kruskal-Wallis	0.013 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre la lengua de comunicación en clase y la edad (p-valor=0,013).

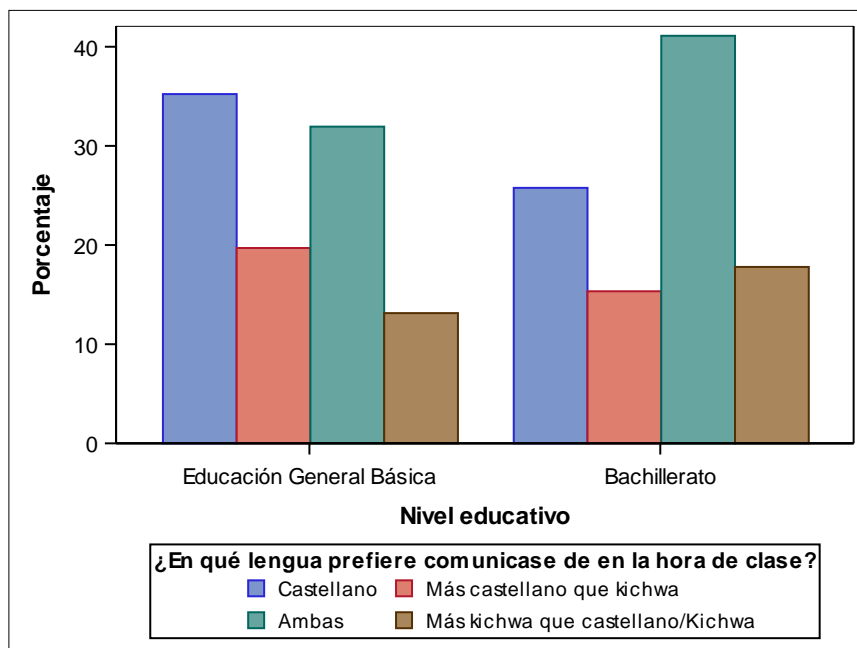


2.4.1.3 Nivel educativo

¿En qué lengua prefiere comunicarse de en la hora de clase?	Nivel educativo					
	Educación General		Bachillerato		Total	
	Básica					
	N	%	N	%	N	%
Castellano	118	35.2	42	25.8	160	32.1
Más castellano que kichwa	66	19.7	25	15.3	91	18.3
Ambas	107	31.9	67	41.1	174	34.9
Más kichwa que castellano/Kichwa	44	13.1	29	17.8	73	14.7

P-Valor	
Chi-Square Test	0.038 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre la lengua de comunicación en clase y el nivel educativo (p-valor=0,038).



Pertenece a una comunidad indígena=No

¿En qué lengua prefiere comunicarse de en la hora de clase?	Nivel educativo					
	Educación General Básica		Bachillerato		Total	
	N	%	N	%	N	%
Castellano	10	35.7	13	52.0	23	43.4
Más castellano que kichwa	8	28.6	6	24.0	14	26.4
Ambas	9	32.1	5	20.0	14	26.4
Más kichwa que castellano/Kichwa	1	3.6	1	4.0	2	3.8

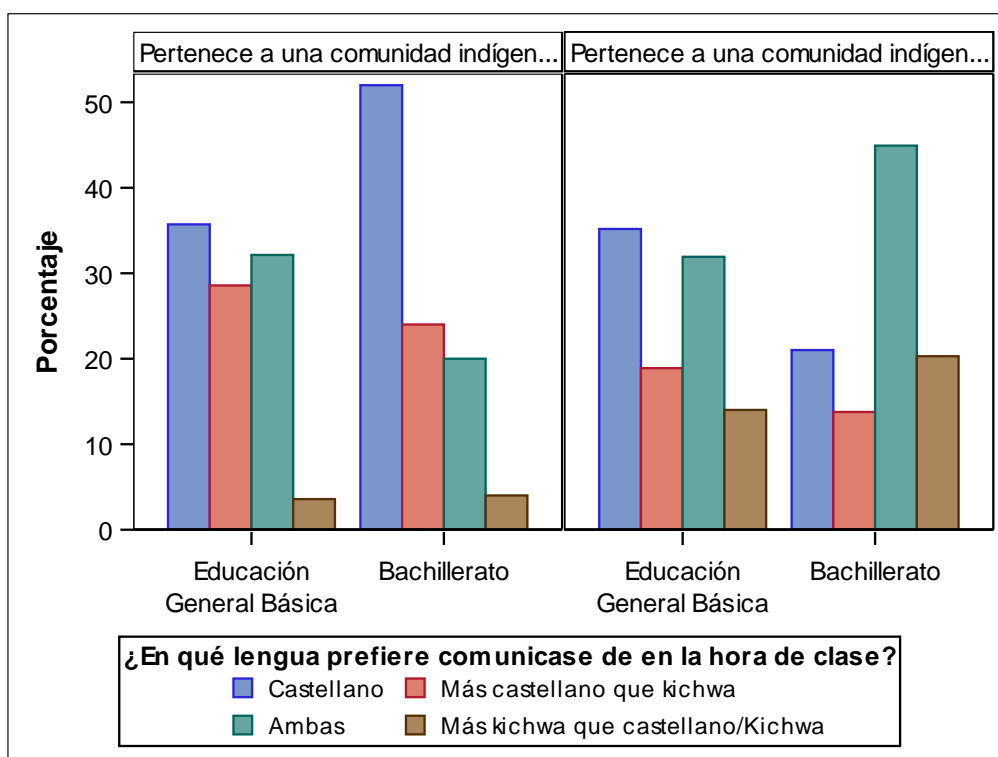
Pertenece a una comunidad indígena=Sí

¿En qué lengua prefiere comunicarse de en la hora de clase?	Nivel educativo					
	Educación General Básica		Bachillerato		Total	
	N	%	N	%	N	%
Castellano	108	35.2	29	21.0	137	30.8
Más castellano que kichwa	58	18.9	19	13.8	77	17.3

¿En qué lengua prefiere comunicarse de en la hora de clase?	Nivel educativo					
	Educación General Básica		Bachillerato		Total	
	N	%	N	%	N	%
	Ambas	98	31.9	62	44.9	160	36.0
Más kichwa que castellano/Kichwa	43	14.0	28	20.3	71	16.0

P-Valor	
Interacción	0.013 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor=0,013).



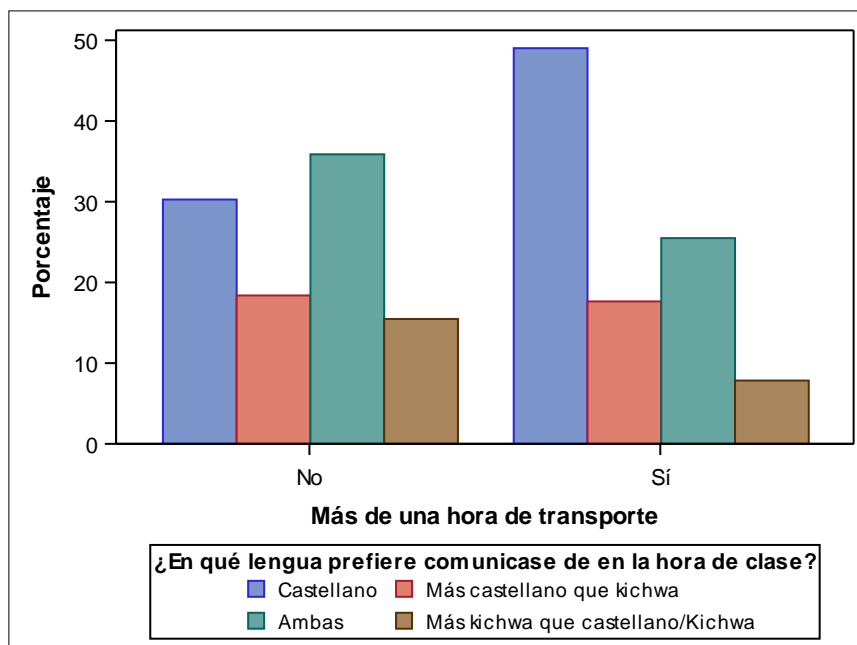
2.4.2 Tipología de Centro Educativo

2.4.2.1 Más de una hora de transporte

¿En qué lengua prefiere comunicarse de en la hora de clase?	Más de una hora de transporte					
	No		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%
Castellano	135	30.3	25	49.0	160	32.2
Más castellano que kichwa	82	18.4	9	17.6	91	18.3
Ambas	160	35.9	13	25.5	173	34.8
Más kichwa que castellano/Kichwa	69	15.5	4	7.8	73	14.7

P-Valor	
Likelihood Ratio Test	0.041 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre la lengua de comunicación en clase y la hora de transporte (p-valor=0,041).



2.5 P5 - Lengua comunicación cuando juega

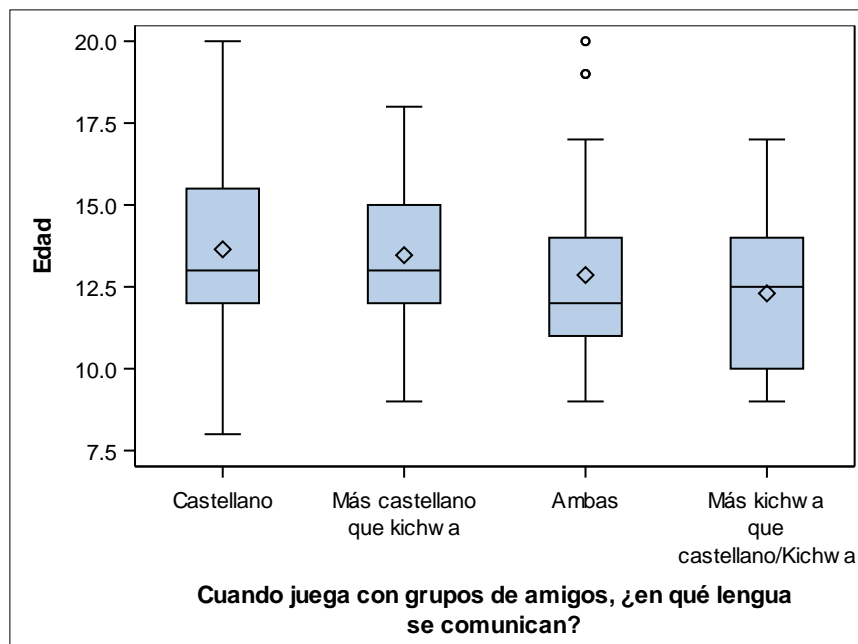
2.5.1 Datos sociodemográficos

2.5.1.1 Edad

Quando juega con grupos de amigos, ¿en qué lengua se comunican?	Nobs	Media	Mediana	Desv. est.	RIQ	Mínimumo	Máximo
Castellano	360	13.64	13.00	2.49	3.50	8.00	20.00
Más castellano	75	13.47	13.00	2.32	3.00	9.00	18.00
Ambas	50	12.86	12.00	2.91	3.00	9.00	20.00
Más kichwa/kichwa	10	12.30	12.50	2.63	4.00	9.00	17.00
Total	495	13.51	13.00	2.53	3.00	8.00	20.00

P-Valor	
Test de Kruskal-Wallis	0.023 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre la lengua de comunicación cuando juega y la edad (p -valor=0,023).



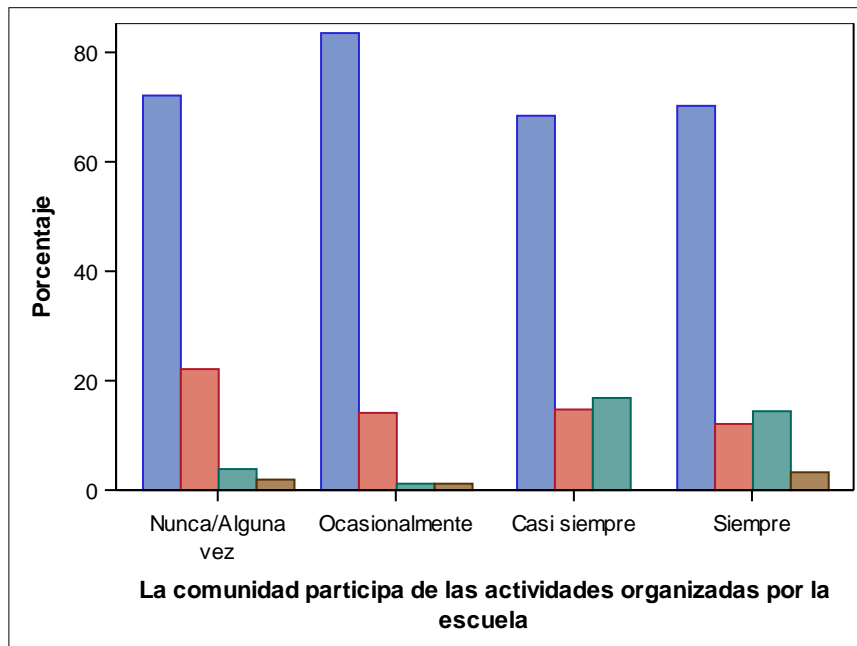
2.5.2 Vinculación con la Colectividad

2.5.2.1 Participación de la comunidad

Cuando juega con grupos de amigos, ¿en qué lengua se comunican?	La comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Castellano	75	72.1	71	83.5	65	68.4	151	70.2	362	72.5
Más castellano que kichwa	23	22.1	12	14.1	14	14.7	26	12.1	75	15.0
Ambas	4	3.8	1	1.2	16	16.8	31	14.4	52	10.4
Más kichwa que castellano/Kichwa	2	1.9	1	1.2	.	.	7	3.3	10	2.0

P-Valor	
Chi-Square Test	<0.001 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre la lengua de comunicación cuando juega y la participación de la comunidad (p -valor<0,001).



Pertenece a una comunidad indígena=No

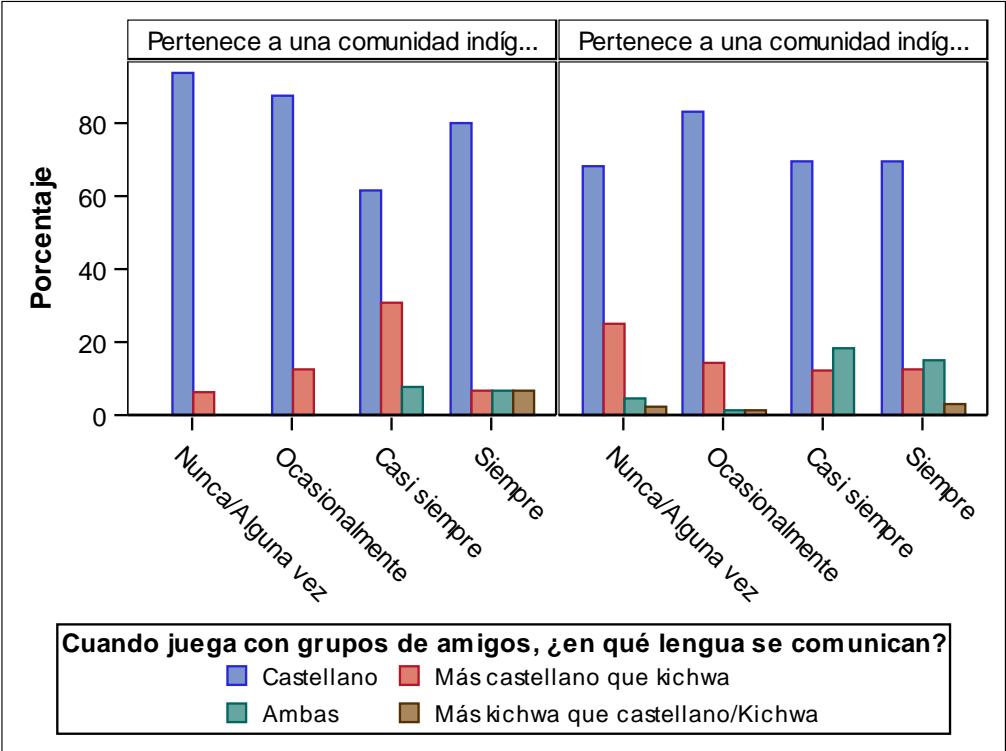
Cuando juega con grupos de amigos, ¿en qué lengua se comunican?	La comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Castellano	15	93.8	7	87.5	8	61.5	12	80.0	42	80.8
Más castellano que kichwa	1	6.3	1	12.5	4	30.8	1	6.7	7	13.5
Ambas	.	.	.	.	1	7.7	1	6.7	2	3.8
Más kichwa que castellano/Kichwa	.	.	.	.	.	.	1	6.7	1	1.9

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

Cuando juega con grupos de amigos, ¿en qué lengua se comunican?	La comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Castellano	60	68.2	64	83.1	57	69.5	139	69.5	320	71.6
Más castellano que kichwa	22	25.0	11	14.3	10	12.2	25	12.5	68	15.2
Ambas	4	4.5	1	1.3	15	18.3	30	15.0	50	11.2
Más kichwa que castellano/Kichwa	2	2.3	1	1.3	.	.	6	3.0	9	2.0

P-Valor	
Interacción	<0.001 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor<0,001).



2.6 P6 - Asignaturas tareas en kichwa

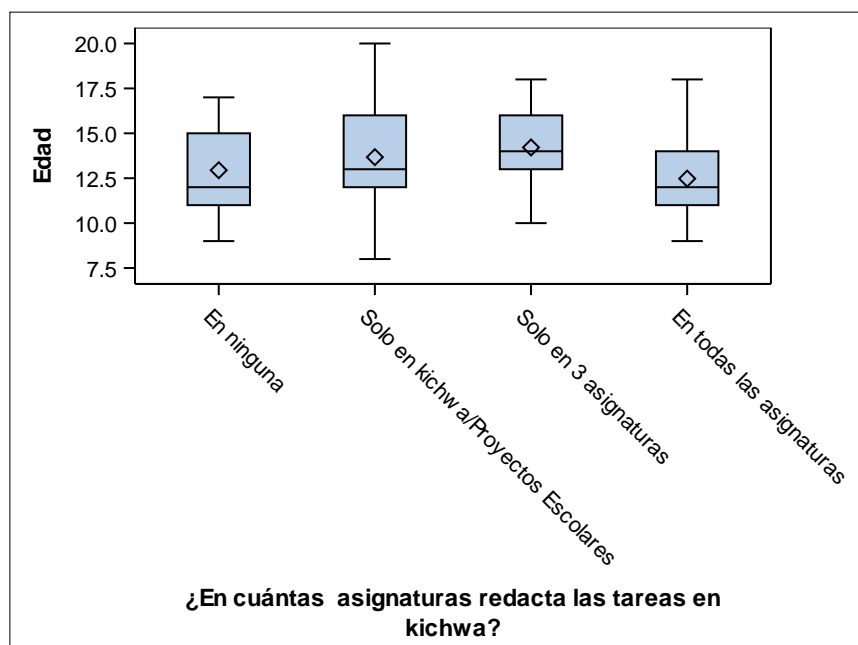
2.6.1 Datos sociodemográficos

2.6.1.1 Edad

¿En cuántas asignaturas redacta las tareas en kichwa?	Nobs	Media	Mediana	Desv. est.	RIQ	Mínimumo	Máximo
En ninguna	18	12.94	12.00	2.62	4.00	9.00	17.00
Kichwa/Proyectos	376	13.67	13.00	2.55	4.00	8.00	20.00
En 3 asignaturas	33	14.21	14.00	2.20	3.00	10.00	18.00
En todas	67	12.48	12.00	2.19	3.00	9.00	18.00
Total	494	13.52	13.00	2.52	3.00	8.00	20.00

P-Valor	
Test de Kruskal-Wallis	<0.001 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre las asignaturas donde redacta en kichwa y la edad (p-valor<0,001).

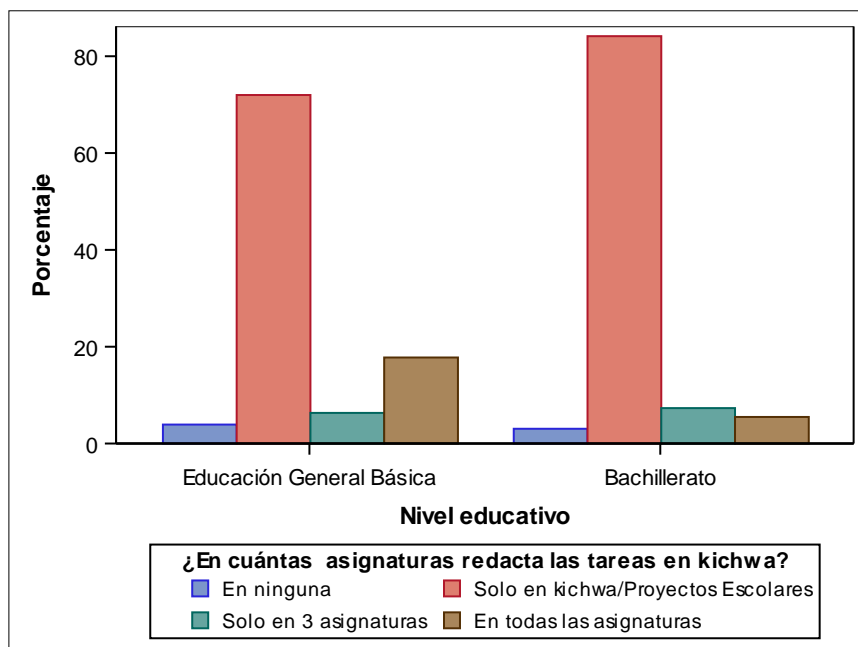


2.6.1.2 Nivel educativo

¿En cuántas asignaturas redacta las tareas en kichwa?	Nivel educativo					
	Educación General Básica		Bachillerato		Total	
	N	%	N	%	N	%
En ninguna	13	3.9	5	3.0	18	3.6
Solo en kichwa/Proyectos Escolares	239	72.0	138	84.1	377	76.0
Solo en 3 asignaturas	21	6.3	12	7.3	33	6.7
En todas las asignaturas	59	17.8	9	5.5	68	13.7

P-Valor	
Chi-Square Test	0.002 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre las asignaturas donde redacta en kichwa y el nivel educativo (p-valor=0,002).



Pertenece a una comunidad indígena=No

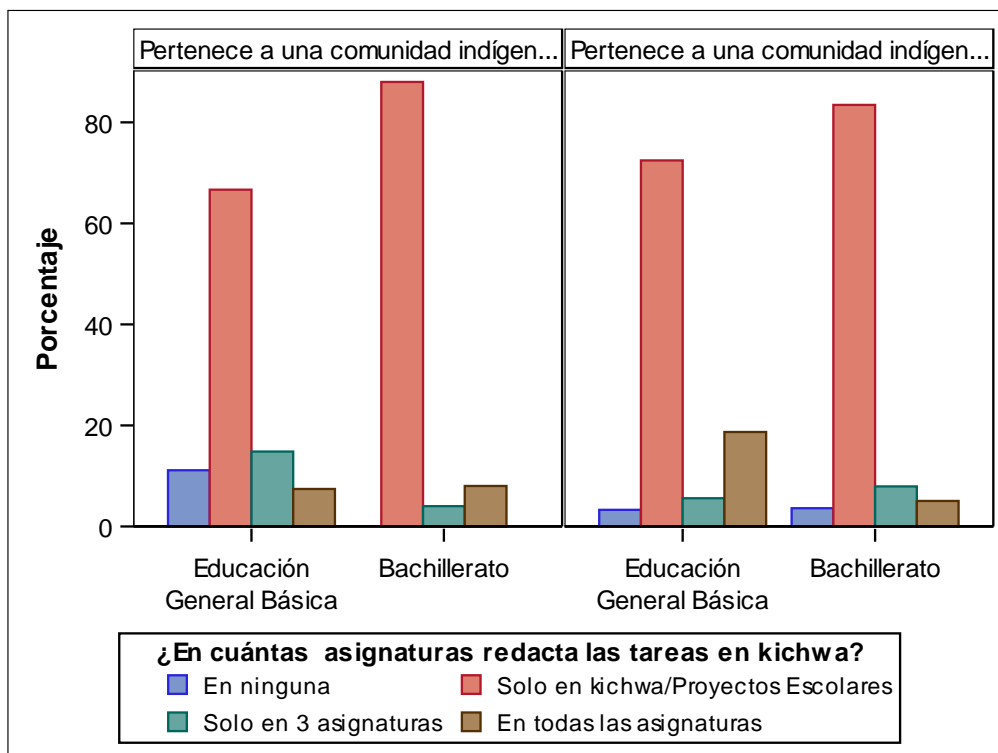
¿En cuántas asignaturas redacta las tareas en kichwa?	Nivel educativo					
	Educación General		Bachillerato		Total	
	Básica					
	N	%	N	%	N	%
En ninguna	3	11.1	.	.	3	5.8
Solo en kichwa/Proyectos Escolares	18	66.7	22	88.0	40	76.9
Solo en 3 asignaturas	4	14.8	1	4.0	5	9.6
En todas las asignaturas	2	7.4	2	8.0	4	7.7

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

¿En cuántas asignaturas redacta las tareas en kichwa?	Nivel educativo					
	Educación General		Bachillerato		Total	
	Básica					
	N	%	N	%	N	%
En ninguna	10	3.3	5	3.6	15	3.4
Solo en kichwa/Proyectos Escolares	221	72.5	116	83.5	337	75.9
Solo en 3 asignaturas	17	5.6	11	7.9	28	6.3
En todas las asignaturas	57	18.7	7	5.0	64	14.4

P-Valor	
Interacción	0.003 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor=0,003).



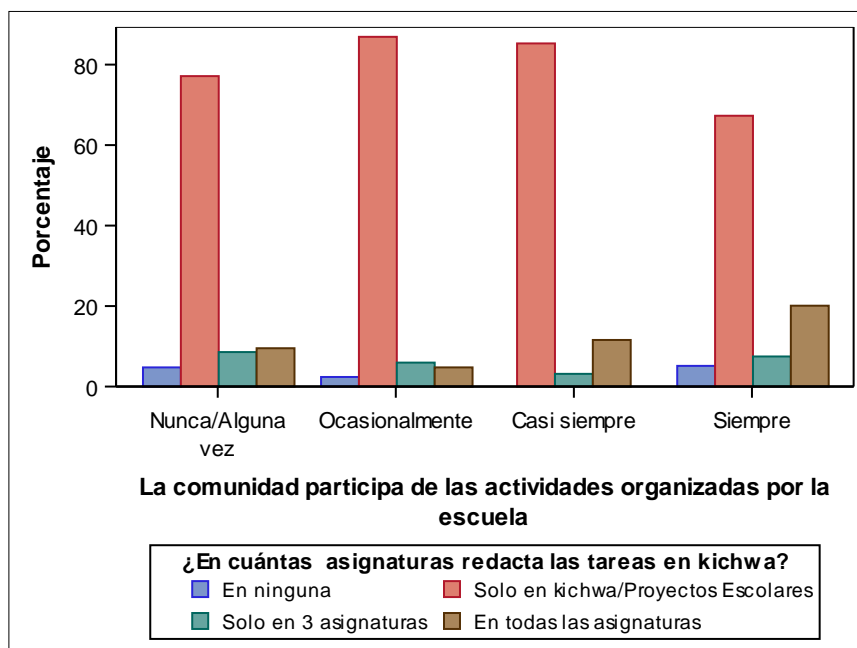
2.6.2 Vinculación con la Colectividad

2.6.2.1 Participación de la comunidad

¿En cuántas asignaturas redacta las tareas en kichwa?	La comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
En ninguna	5	4.8	2	2.4	.	.	11	5.1	18	3.6
Solo en kichwa/Proyectos Escolares	81	77.1	73	86.9	81	85.3	144	67.3	379	76.1
Solo en 3 asignaturas	9	8.6	5	6.0	3	3.2	16	7.5	33	6.6
En todas las asignaturas	10	9.5	4	4.8	11	11.6	43	20.1	68	13.7

P-Valor	
Chi-Square Test	0.002 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre las asignaturas donde redacta en kichwa y la participación de la comunidad (p-valor=0,002).



Pertenece a una comunidad indígena=No

La comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela										
¿En cuántas asignaturas redacta las tareas en kichwa?	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	En ninguna	3	21.4	3	5.8
Solo en kichwa/Proyectos Escolares	13	76.5	7	87.5	13	100.0	7	50.0	40	76.9
Solo en 3 asignaturas	3	17.6	1	12.5	.	.	1	7.1	5	9.6
En todas las asignaturas	1	5.9	.	.	.	.	3	21.4	4	7.7

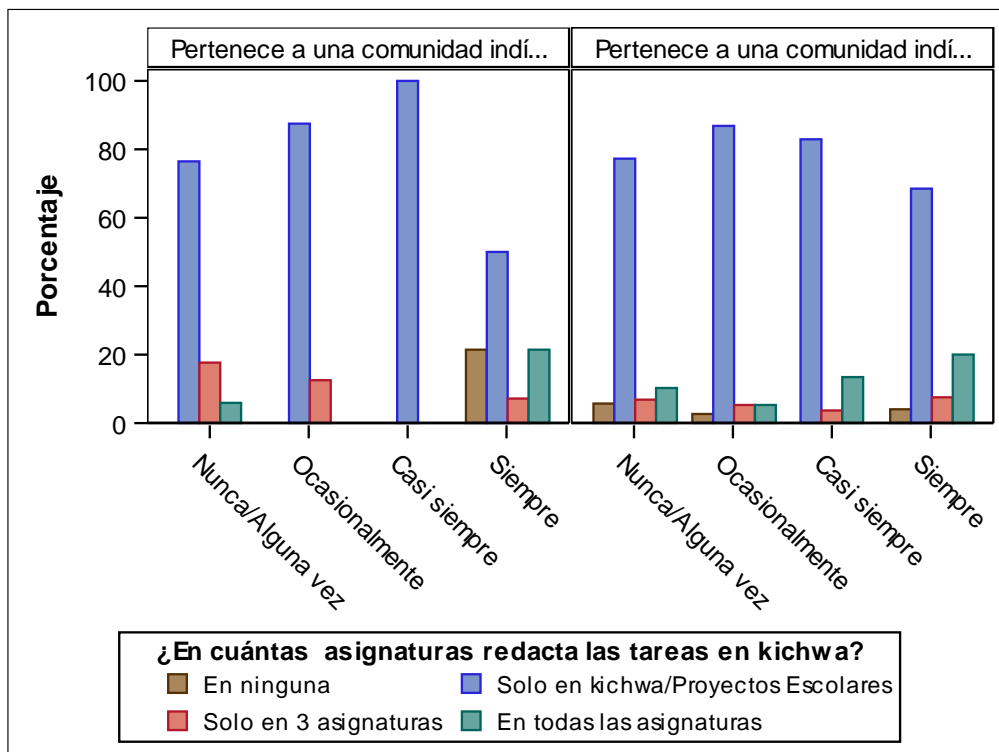
Pertenece a una comunidad indígena=Sí

La comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela										
¿En cuántas asignaturas redacta las tareas en kichwa?	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	En ninguna	5	5.7	2	2.6	.	.	8	4.0	15	3.4

La comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela										
¿En cuántas asignaturas redacta las tareas en kichwa?	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	Solo en kichwa/Proyectos Escolares	68	77.3	66	86.8	68	82.9	137	68.5	339	76.0
Solo en 3 asignaturas	6	6.8	4	5.3	3	3.7	15	7.5	28	6.3
En todas las asignaturas	9	10.2	4	5.3	11	13.4	40	20.0	64	14.3

P-Valor	
Interacción	0.003 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor=0,003).



2.7 P7 – Ambientes escribe en kichwa

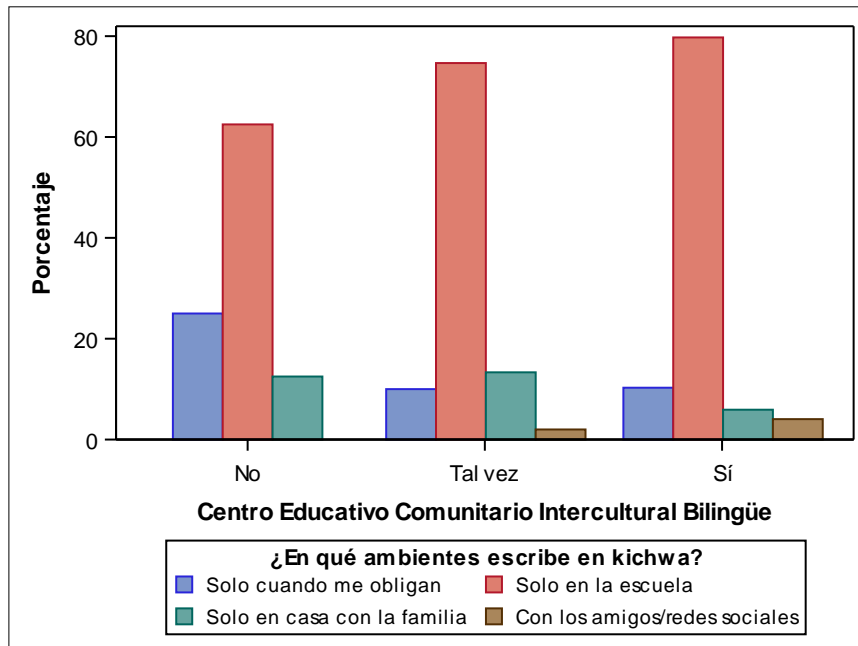
2.7.1 Vinculación con la Colectividad

2.7.1.1 Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe

¿En qué ambientes escribe en kichwa?	Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe							
	No		Tal vez		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Solo cuando me obligan	6	25.0	15	10.0	33	10.3	54	10.9
Solo en la escuela	15	62.5	112	74.7	256	79.8	383	77.4
Solo en casa con la familia	3	12.5	20	13.3	19	5.9	42	8.5
Con los amigos/redes sociales	.	.	3	2.0	13	4.0	16	3.2

P-Valor	
Likelihood Ratio Test	0.027 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre los ambientes donde escribe en kichwa y el centro educativo bilingüe (p-valor=0,027).



Pertenece a una comunidad indígena=No

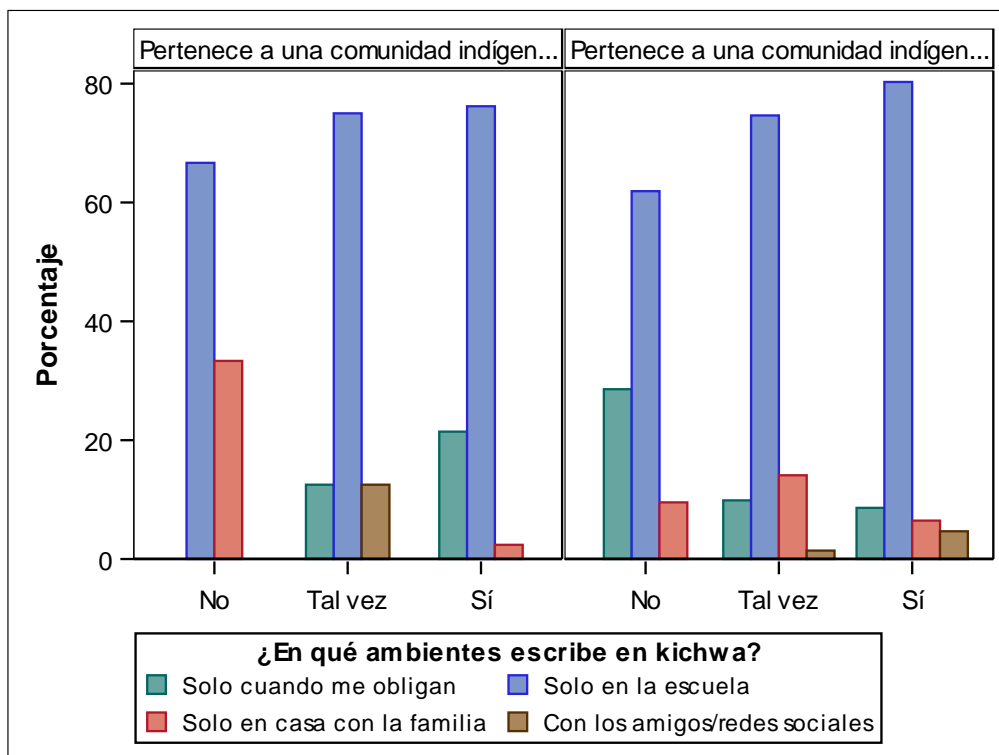
¿En qué ambientes escribe en kichwa?	Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe							
	No		Tal vez		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Solo cuando me obligan	.	.	1	12.5	9	21.4	10	18.9
Solo en la escuela	2	66.7	6	75.0	32	76.2	40	75.5
Solo en casa con la familia	1	33.3	.	.	1	2.4	2	3.8
Con los amigos/redes sociales	.	.	1	12.5	.	.	1	1.9

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

¿En qué ambientes escribe en kichwa?	Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe							
	No		Tal vez		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Solo cuando me obligan	6	28.6	14	9.9	24	8.6	44	10.0
Solo en la escuela	13	61.9	106	74.6	224	80.3	343	77.6
Solo en casa con la familia	2	9.5	20	14.1	18	6.5	40	9.0
Con los amigos/redes sociales	.	.	2	1.4	13	4.7	15	3.4

P-Valor	
Interacción	0.028 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor=0,028).

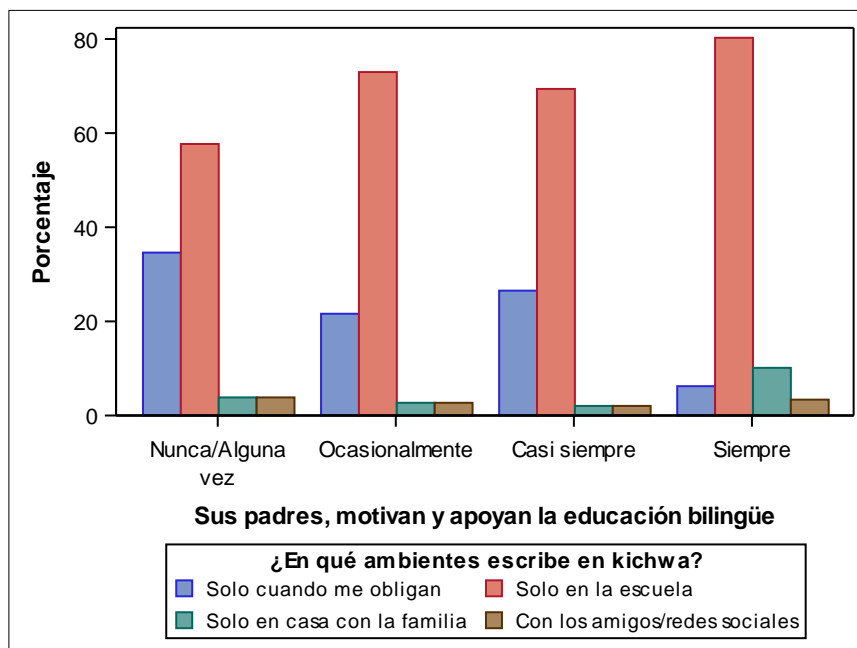


2.7.1.2 Motivación y apoyo padres

¿En qué ambientes escribe en kichwa?	Sus padres, motivan y apoyan la educación bilingüe									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Solo cuando me obligan	9	34.6	8	21.6	13	26.5	24	6.2	54	10.9
Solo en la escuela	15	57.7	27	73.0	34	69.4	309	80.3	385	77.5
Solo en casa con la familia	1	3.8	1	2.7	1	2.0	39	10.1	42	8.5
Con los amigos/redes sociales	1	3.8	1	2.7	1	2.0	13	3.4	16	3.2

P-Valor	
Likelihood Ratio Test	<0.001 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre los ambientes donde escribe en kichwa y la motivación y apoyo de los padres (p-valor<0,001).



Pertenece a una comunidad indígena=No

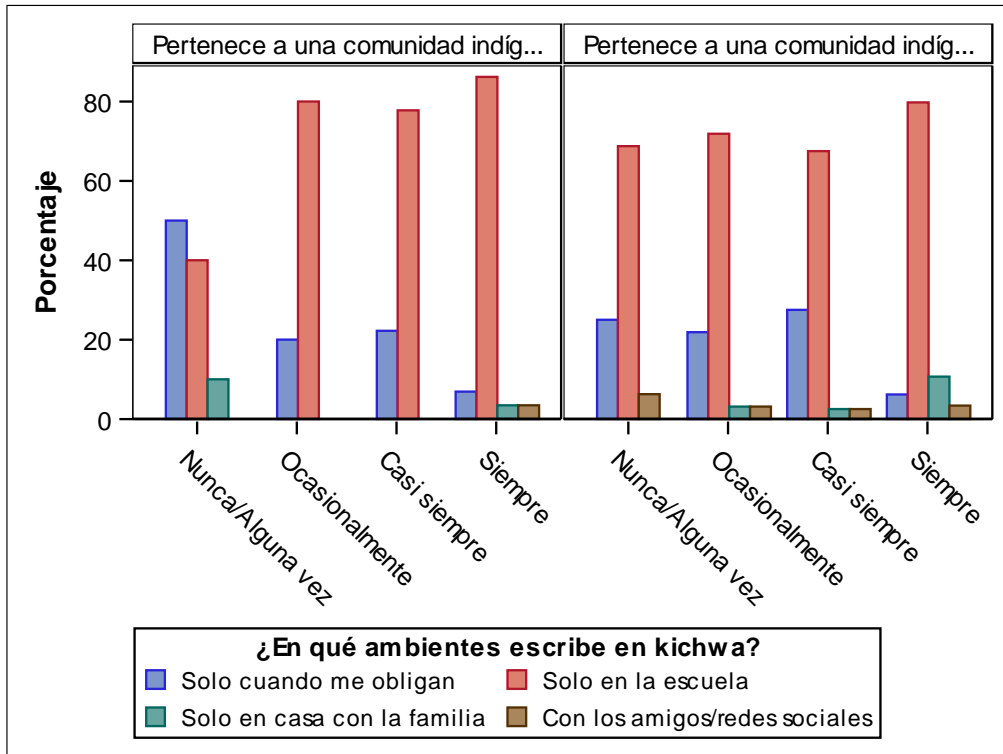
Sus padres, motivan y apoyan la educación bilingüe										
¿En qué ambientes escribe en kichwa?	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	Solo cuando me obligan	5	50.0	1	20.0	2	22.2	2	6.9	10	18.9
Solo en la escuela	4	40.0	4	80.0	7	77.8	25	86.2	40	75.5
Solo en casa con la familia	1	10.0	.	.	.	.	1	3.4	2	3.8
Con los amigos/redes sociales	.	.	.	.	.	.	1	3.4	1	1.9

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

Sus padres, motivan y apoyan la educación bilingüe										
¿En qué ambientes escribe en kichwa?	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	Solo cuando me obligan	4	25.0	7	21.9	11	27.5	22	6.2	44	9.9
Solo en la escuela	11	68.8	23	71.9	27	67.5	284	79.8	345	77.7
Solo en casa con la familia	.	.	1	3.1	1	2.5	38	10.7	40	9.0
Con los amigos/redes sociales	1	6.3	1	3.1	1	2.5	12	3.4	15	3.4

P-Valor	
Interacción	<0.001 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor<0,001).



2.8 P8 - Asignaturas evalúan en kichwa

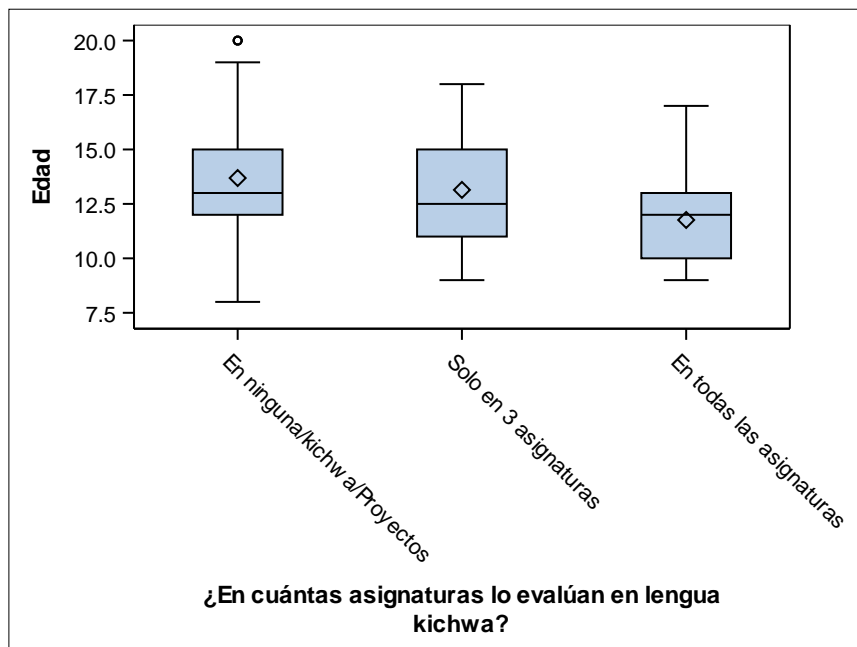
2.8.1 Datos sociodemográficos

2.8.1.1 Edad

¿En cuántas asignaturas lo evalúan en lengua kichwa?	Nobs	Media	Mediana	Desv.		Mínimo	Máximo
				est.	RIQ		
1	441	13.69	13.00	2.51	3.00	8.00	20.00
2	14	13.14	12.50	2.85	4.00	9.00	18.00
3	42	11.76	12.00	1.83	3.00	9.00	17.00
Total	497	13.51	13.00	2.52	3.00	8.00	20.00

P-Valor	
Test de Kruskal-Wallis	<0.001 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre las asignaturas donde lo evalúan en kichwa y la edad (p-valor<0,001).



Pertenece a una comunidad indígena=No

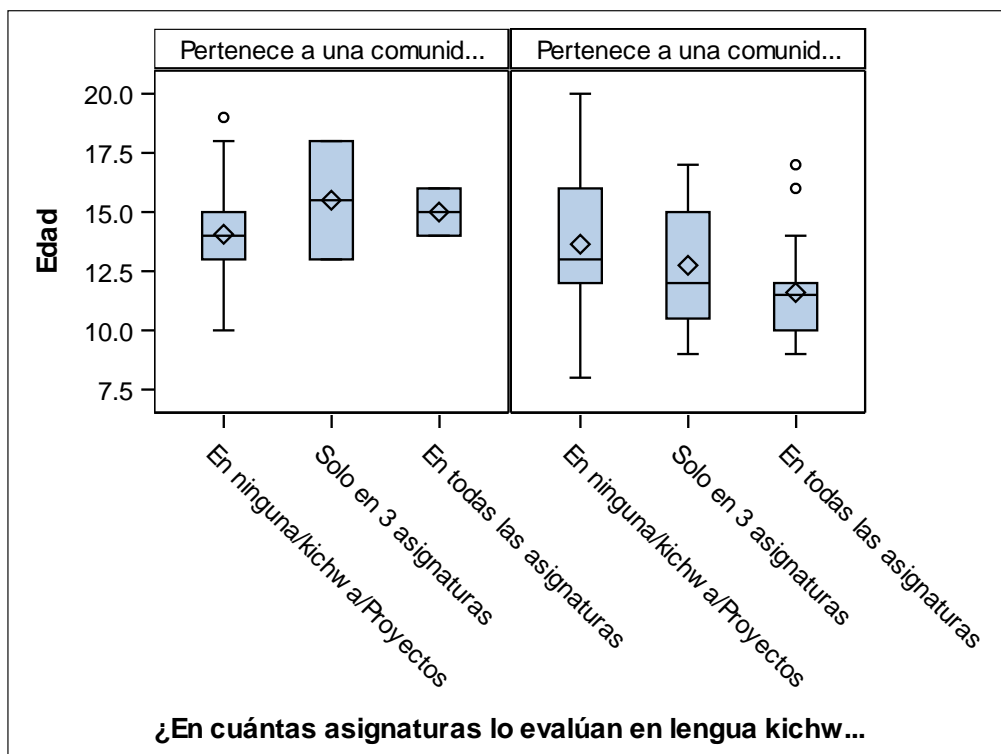
¿En cuántas asignaturas lo evalúan en lengua kichwa?	Nobs	Media	Mediana	Desv.			
				est.	RIQ	Mínimumo	Máximo
En ninguna/kichwa/Proyectos	49	14.06	14.00	2.00	2.00	10.00	19.00
Solo en 3 asignaturas	2	15.50	15.50	3.54	5.00	13.00	18.00
En todas las asignaturas	2	15.00	15.00	1.41	2.00	14.00	16.00

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

¿En cuántas asignaturas lo evalúan en lengua kichwa?	Nobs	Media	Mediana	Desv.			
				est.	RIQ	Mínimumo	Máximo
En ninguna/kichwa/Proyectos	392	13.64	13.00	2.56	4.00	8.00	20.00
Solo en 3 asignaturas	12	12.75	12.00	2.70	4.50	9.00	17.00
En todas las asignaturas	40	11.60	11.50	1.71	2.00	9.00	17.00

P-Valor	
Interacción	0.021 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor=0,021).

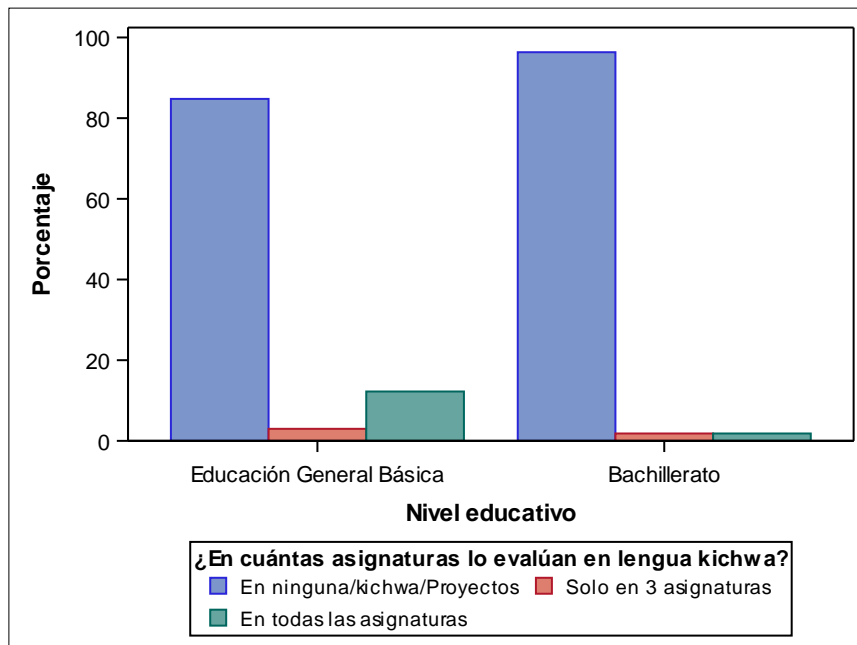


2.8.1.2 Nivel educativo

¿En cuántas asignaturas lo evalúan en lengua kichwa?	Nivel educativo					
	Educación General Básica		Bachillerato		Total	
	N	%	N	%	N	%
En ninguna/kichwa/Proyectos	284	84.8	158	96.3	442	88.6
Solo en 3 asignaturas	10	3.0	3	1.8	13	2.6
En todas las asignaturas	41	12.2	3	1.8	44	8.8

P-Valor	
Chi-Square Test	<0.001 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre las asignaturas donde lo evalúan en kichwa y el nivel educativo (p-valor<0,001).



Pertenece a una comunidad indígena=No

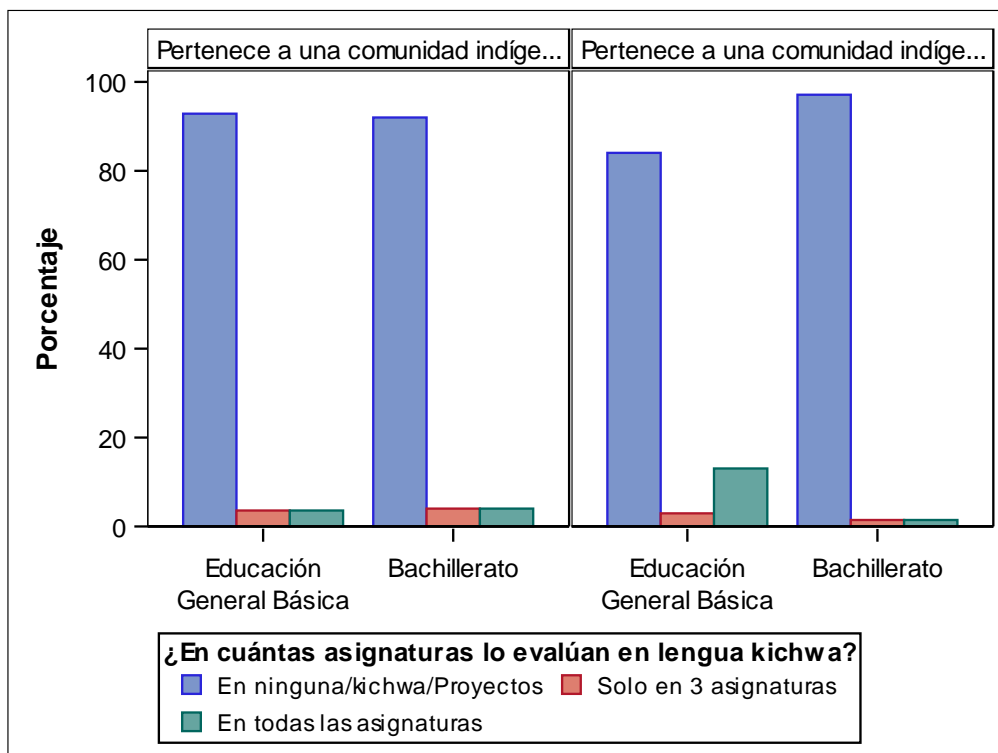
¿En cuántas asignaturas lo evalúan en lengua kichwa?	Nivel educativo					
	Educación General Básica		Bachillerato		Total	
	N	%	N	%	N	%
En ninguna/kichwa/Proyectos	26	92.9	23	92.0	49	92.5
Solo en 3 asignaturas	1	3.6	1	4.0	2	3.8
En todas las asignaturas	1	3.6	1	4.0	2	3.8

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

¿En cuántas asignaturas lo evalúan en lengua kichwa?	Nivel educativo					
	Educación General Básica		Bachillerato		Total	
	N	%	N	%	N	%
En ninguna/kichwa/Proyectos	258	84.0	135	97.1	393	88.1
Solo en 3 asignaturas	9	2.9	2	1.4	11	2.5
En todas las asignaturas	40	13.0	2	1.4	42	9.4

P-Valor	
Interacción	<0.001 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor<0,001).



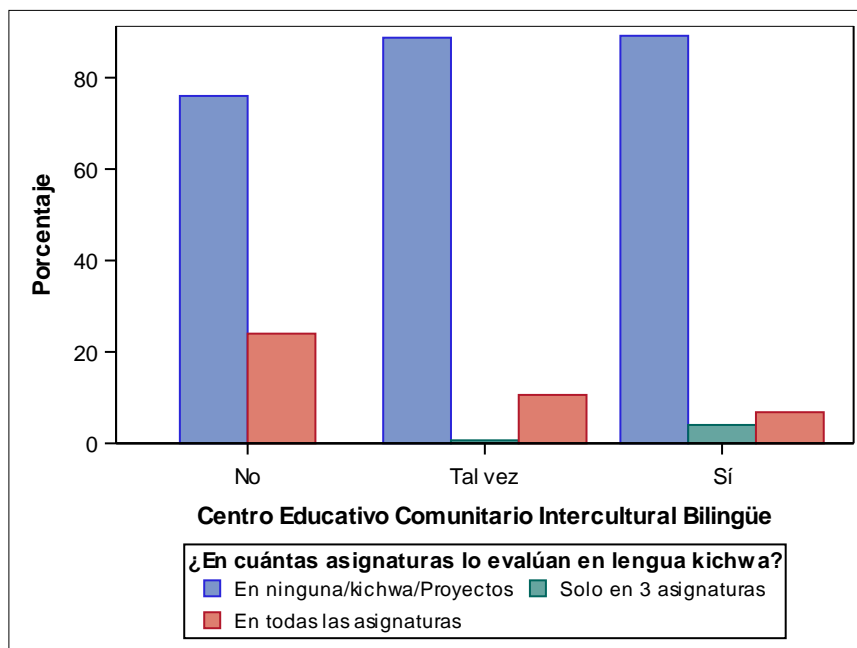
2.8.2 Vinculación con la Colectividad

2.8.2.1 Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe

¿En cuántas asignaturas lo evalúan en lengua kichwa?	Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe							
	No		Tal vez		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
En ninguna/kichwa/Proyectos	19	76.0	134	88.7	288	89.2	441	88.4
Solo en 3 asignaturas	.	.	1	0.7	13	4.0	14	2.8
En todas las asignaturas	6	24.0	16	10.6	22	6.8	44	8.8

P-Valor	
Likelihood Ratio Test	0.009 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre las asignaturas donde lo evalúan en kichwa y el centro educativo bilingüe (p-valor=0,009).



Pertenece a una comunidad indígena=No

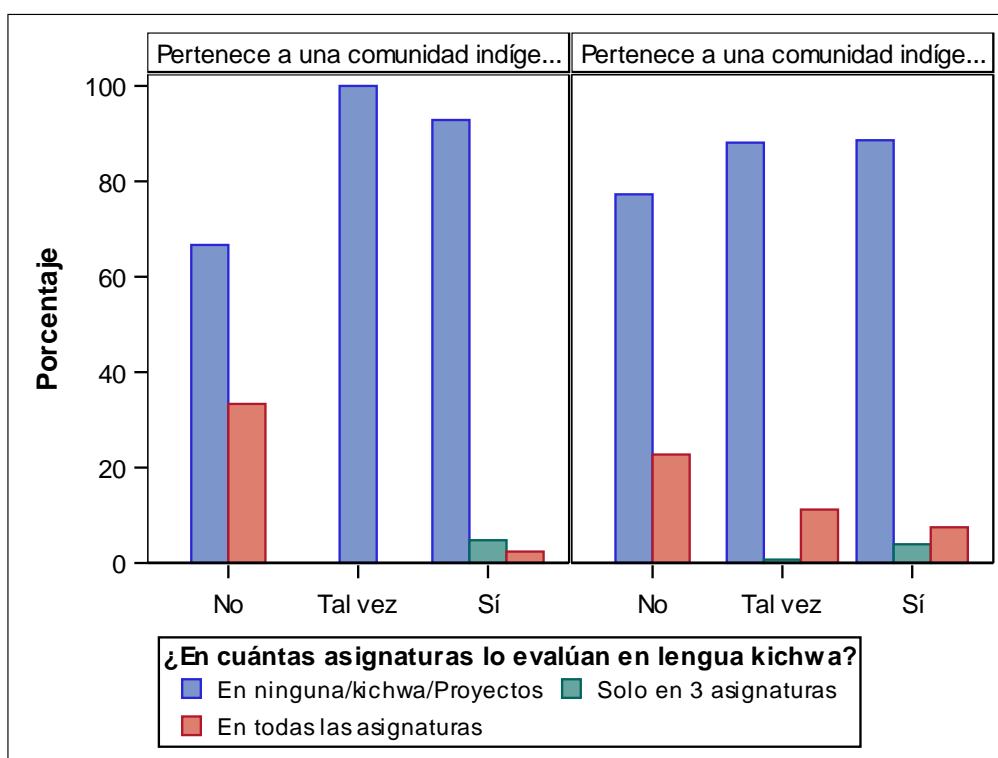
¿En cuántas asignaturas lo evalúan en lengua kichwa?	Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe							
	No		Tal vez		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
En ninguna/kichwa/Proyectos	2	66.7	8	100.0	39	92.9	49	92.5
Solo en 3 asignaturas	.	.	.	.	2	4.8	2	3.8
En todas las asignaturas	1	33.3	.	.	1	2.4	2	3.8

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

¿En cuántas asignaturas lo evalúan en lengua kichwa?	Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe							
	No		Tal vez		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
En ninguna/kichwa/Proyectos	17	77.3	126	88.1	249	88.6	392	87.9
Solo en 3 asignaturas	.	.	1	0.7	11	3.9	12	2.7
En todas las asignaturas	5	22.7	16	11.2	21	7.5	42	9.4

P-Valor	
Interacción	0.009 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor=0,009).

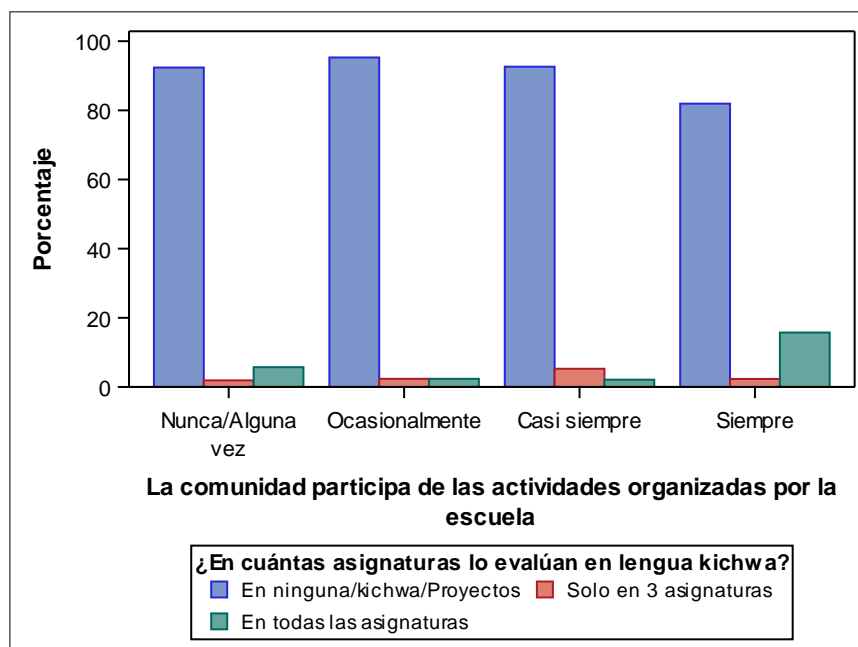


2.8.2.2 Participación de la comunidad

¿En cuántas asignaturas lo evalúan en lengua kichwa?	La comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
En ninguna/kichwa/Proyectos	97	92.4	81	95.3	88	92.6	177	81.9	443	88.4
Solo en 3 asignaturas	2	1.9	2	2.4	5	5.3	5	2.3	14	2.8
En todas las asignaturas	6	5.7	2	2.4	2	2.1	34	15.7	44	8.8

P-Valor	
Chi-Square Test	<0.001 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre las asignaturas donde lo evalúan en kichwa y la participación de la comunidad (p-valor<0,001).



Pertenece a una comunidad indígena=No

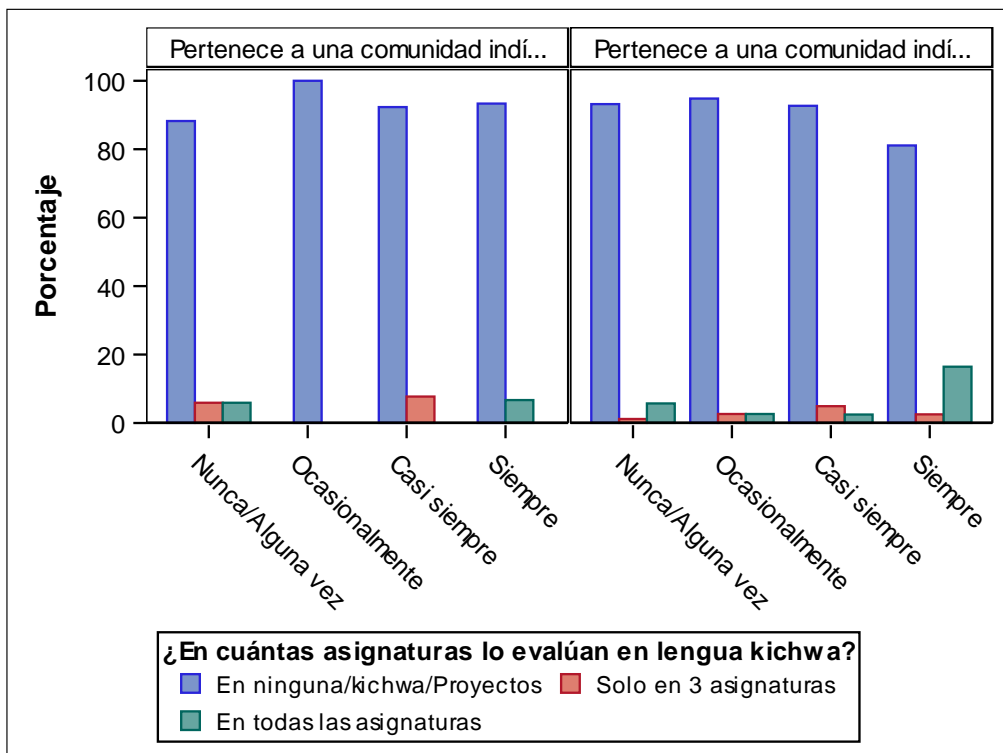
¿En cuántas asignaturas lo evalúan en lengua kichwa?	La comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
En ninguna/kichwa/Proyectos	15	88.2	8	100.0	12	92.3	14	93.3	49	92.5
Solo en 3 asignaturas	1	5.9	.	.	1	7.7	.	.	2	3.8
En todas las asignaturas	1	5.9	.	.	.	.	1	6.7	2	3.8

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

¿En cuántas asignaturas lo evalúan en lengua kichwa?	La comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
En ninguna/kichwa/Proyectos	82	93.2	73	94.8	76	92.7	163	81.1	394	87.9
Solo en 3 asignaturas	1	1.1	2	2.6	4	4.9	5	2.5	12	2.7
En todas las asignaturas	5	5.7	2	2.6	2	2.4	33	16.4	42	9.4

P-Valor	
Interacción	<0.001 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor<0,001).



2.9 P9 - Asignaturas prefiere ser evaluado en kichwa

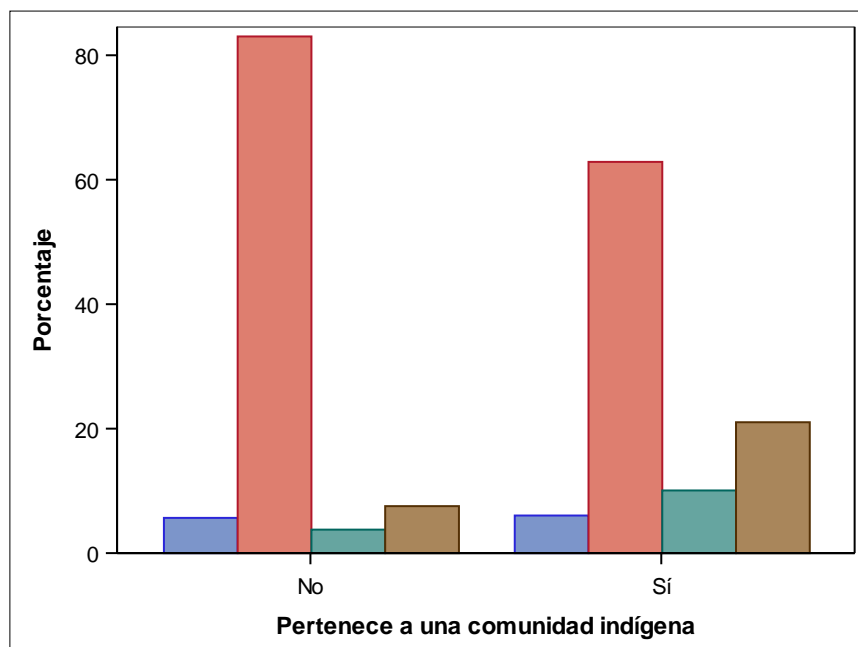
2.9.1 Datos sociodemográficos

2.9.1.1 Comunidad indígena

¿En cuántas asignaturas prefiere ser evaluado de forma escrita en lengua kichwa?	Pertenece a una comunidad indígena					
	No		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%
En ninguna	3	5.7	27	6.0	30	6.0
Solo en kichwa/Proyectos Escolares	44	83.0	281	62.9	325	65.0
Solo en 3 asignaturas	2	3.8	45	10.1	47	9.4
En todas las asignaturas	4	7.5	94	21.0	98	19.6

P-Valor	
Chi-Square Test	0.025 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre las asignaturas donde prefiere ser evaluado en kichwa y pertenecer a una comunidad indígena (p-valor=0,025).



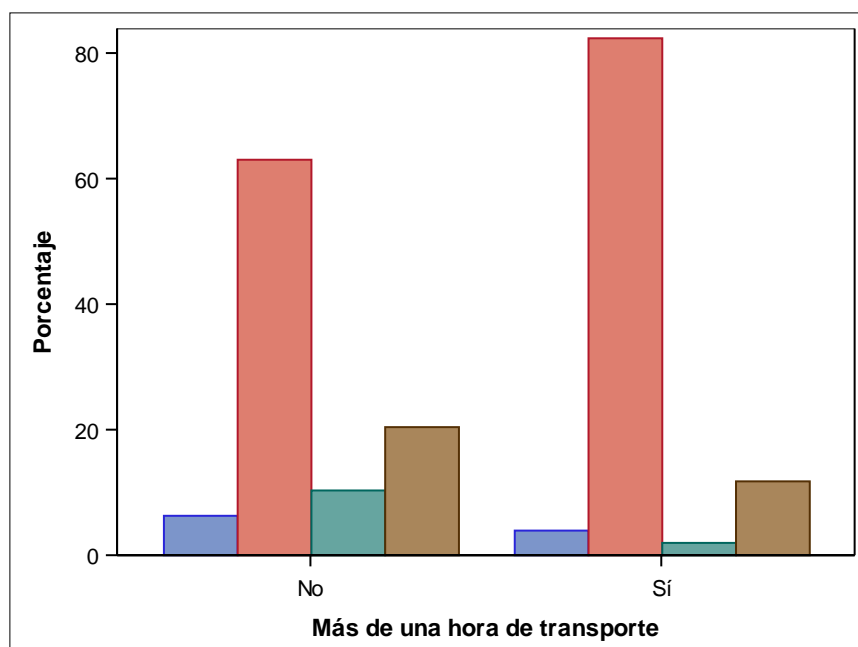
2.9.2 Tipología de Centro Educativo

2.9.2.1 Más de una hora de transporte

¿En cuántas asignaturas prefiere ser evaluado de forma escrita en lengua kichwa?	Más de una hora de transporte					
	No		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%
En ninguna	28	6.3	2	3.9	30	6.0
Solo en kichwa/Proyectos Escolares	281	63.0	42	82.4	323	65.0
Solo en 3 asignaturas	46	10.3	1	2.0	47	9.5
En todas las asignaturas	91	20.4	6	11.8	97	19.5

P-Valor	
Chi-Square Test	0.042 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre las asignaturas donde prefiere ser evaluado en kichwa y la hora de transporte (p-valor=0,042).



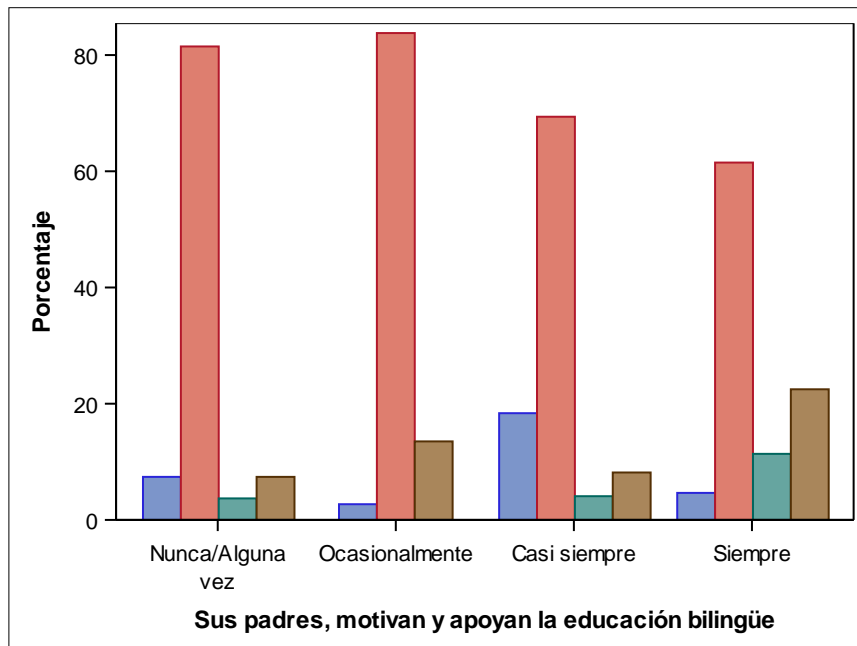
2.9.3 Vinculación con la Colectividad

2.9.3.1 Motivación y apoyo padres

¿En cuántas asignaturas prefiere ser evaluado de forma escrita en lengua kichwa?	Sus padres, motivan y apoyan la educación bilingüe									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
En ninguna	2	7.4	1	2.7	9	18.4	18	4.7	30	6.0
Solo en kichwa/Proyectos Escolares	22	81.5	31	83.8	34	69.4	238	61.5	325	65.0
Solo en 3 asignaturas	1	3.7	.	.	2	4.1	44	11.4	47	9.4
En todas las asignaturas	2	7.4	5	13.5	4	8.2	87	22.5	98	19.6

P-Valor	
Likelihood Ratio Test	<0.001 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre las asignaturas donde prefiere ser evaluado en kichwa y la motivación y apoyo de los padres (p-valor<0,001).



Pertenece a una comunidad indígena=No

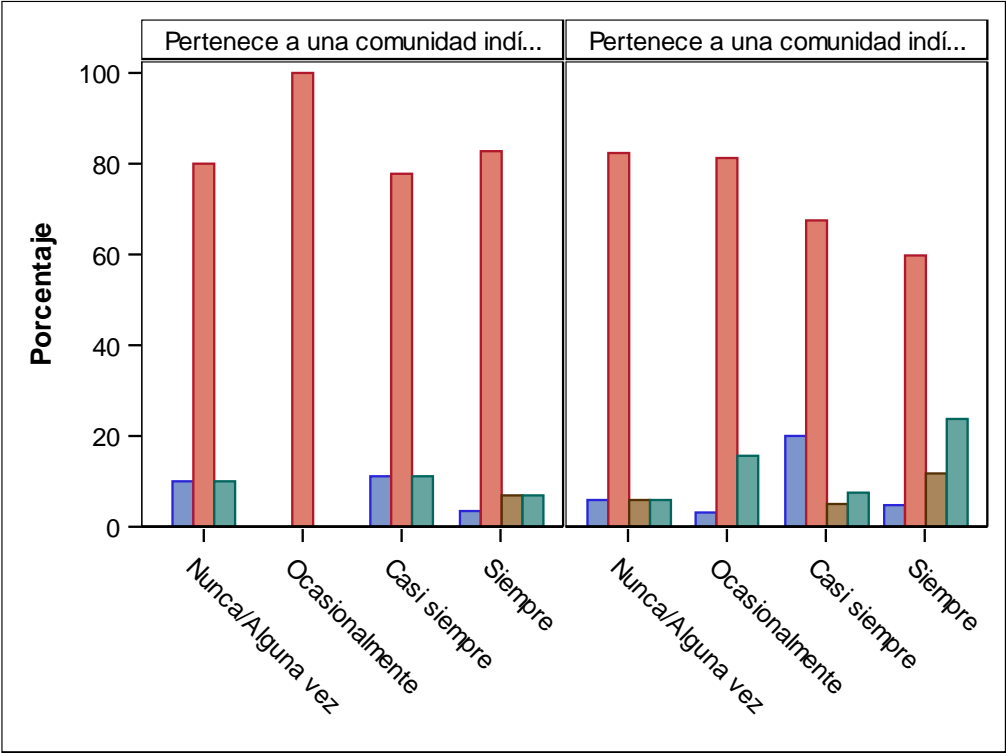
¿En cuántas asignaturas prefiere ser evaluado de forma escrita en lengua kichwa?	Sus padres, motivan y apoyan la educación bilingüe									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
En ninguna	1	10.0	.	.	1	11.1	1	3.4	3	5.7
Solo en kichwa/Proyectos Escolares	8	80.0	5	100.0	7	77.8	24	82.8	44	83.0
Solo en 3 asignaturas	.	.	.	.	.	.	2	6.9	2	3.8
En todas las asignaturas	1	10.0	.	.	1	11.1	2	6.9	4	7.5

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

¿En cuántas asignaturas prefiere ser evaluado de forma escrita en lengua kichwa?	Sus padres, motivan y apoyan la educación bilingüe									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
En ninguna	1	5.9	1	3.1	8	20.0	17	4.7	27	6.0
Solo en kichwa/Proyectos Escolares	14	82.4	26	81.3	27	67.5	214	59.8	281	62.9
Solo en 3 asignaturas	1	5.9	.	.	2	5.0	42	11.7	45	10.1
En todas las asignaturas	1	5.9	5	15.6	3	7.5	85	23.7	94	21.0

P-Valor	
Interacción	<0.001 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor<0,001).



2.10 P10 - Asignaturas prefiere ser evaluado oralmente en kichwa

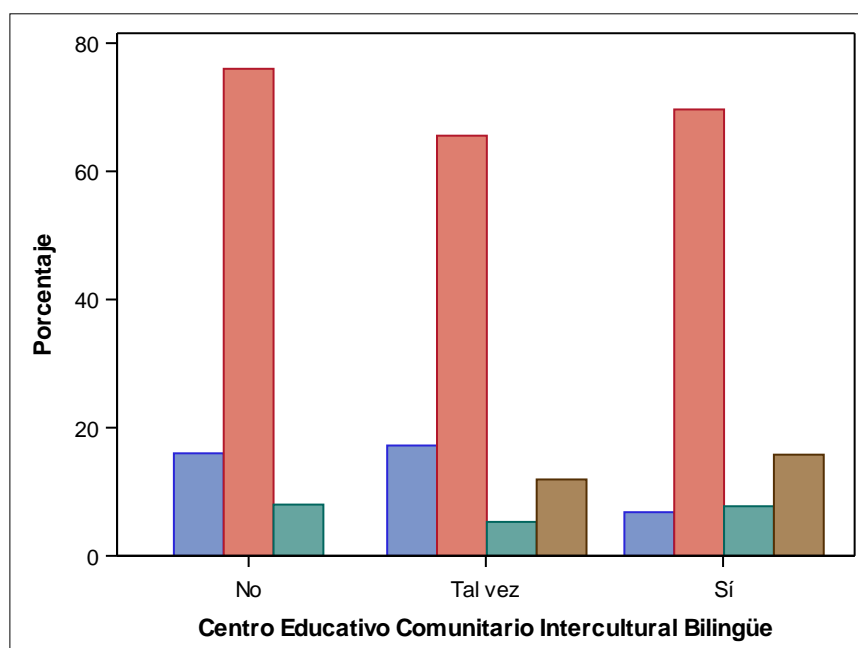
2.10.1 Vinculación con la Colectividad

2.10.1.1 Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe

¿En cuántas asignaturas prefiere ser evaluado de forma oral en lengua kichwa?	Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe							
	No		Tal vez		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
En ninguna	4	16.0	26	17.2	22	6.8	52	10.4
Solo en kichwa/Proyectos Escolares	19	76.0	99	65.6	225	69.7	343	68.7
Solo en 3 asignaturas	2	8.0	8	5.3	25	7.7	35	7.0
En todas las asignaturas	.	.	18	11.9	51	15.8	69	13.8

P-Valor	
Chi-Square Test	0.007 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre las asignaturas donde prefiere ser evaluado oralmente en kichwa y el centro educativo bilingüe (p-valor=0,007).



Pertenece a una comunidad indígena=No

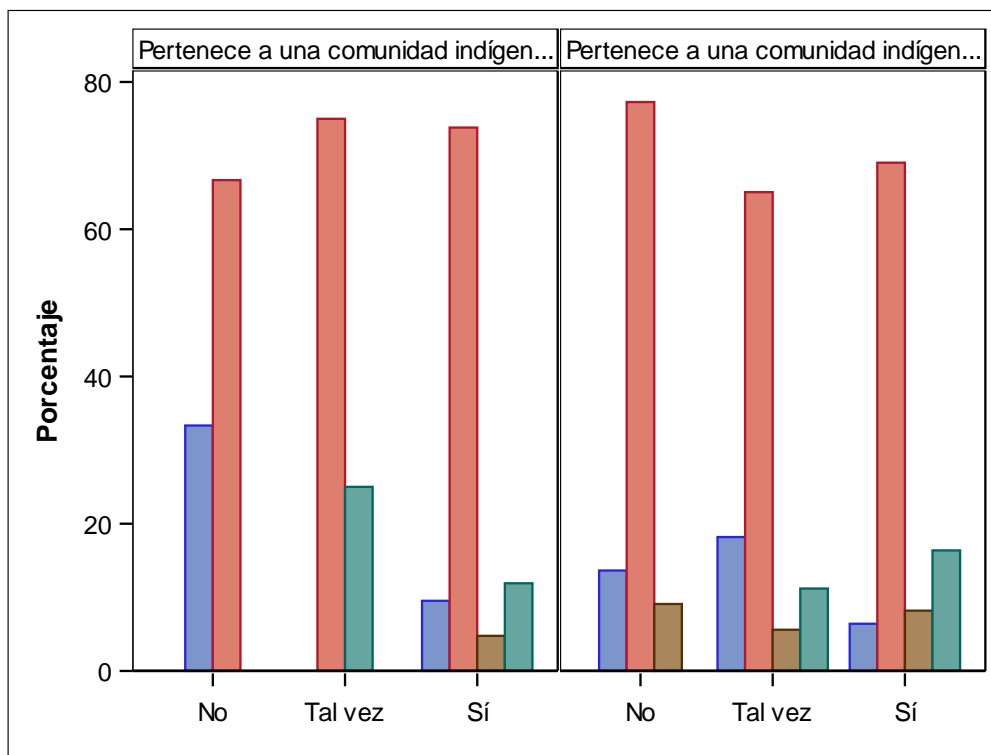
¿En cuántas asignaturas prefiere ser evaluado de forma oral en lengua kichwa?	Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe							
	No		Tal vez		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
En ninguna	1	33.3	.	.	4	9.5	5	9.4
Solo en kichwa/Proyectos Escolares	2	66.7	6	75.0	31	73.8	39	73.6
Solo en 3 asignaturas	.	.	.	.	2	4.8	2	3.8
En todas las asignaturas	.	.	2	25.0	5	11.9	7	13.2

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

¿En cuántas asignaturas prefiere ser evaluado de forma oral en lengua kichwa?	Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe							
	No		Tal vez		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
En ninguna	3	13.6	26	18.2	18	6.4	47	10.5
Solo en kichwa/Proyectos Escolares	17	77.3	93	65.0	194	69.0	304	68.2
Solo en 3 asignaturas	2	9.1	8	5.6	23	8.2	33	7.4
En todas las asignaturas	.	.	16	11.2	46	16.4	62	13.9

P-Valor	
Interacción	0.007 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor=0,007).

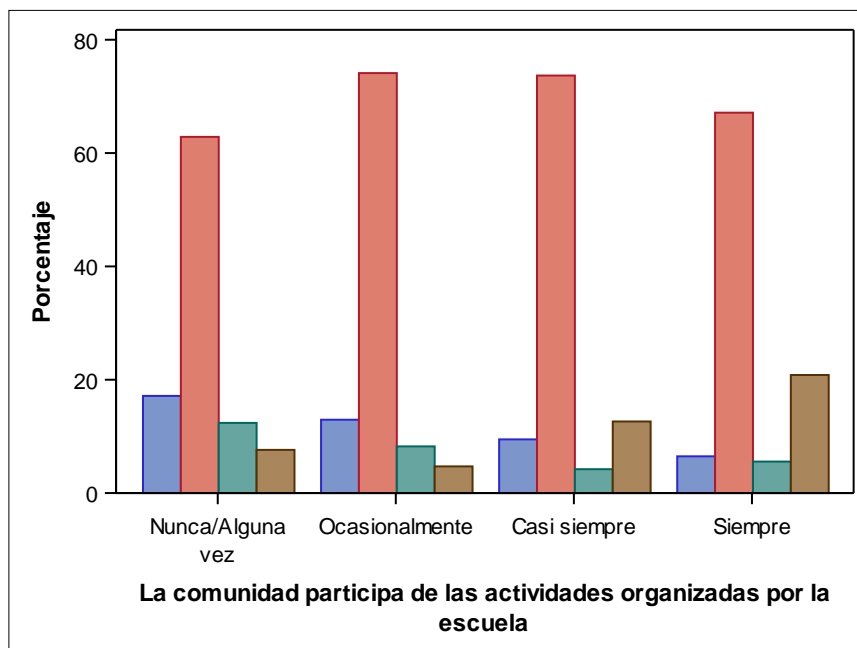


2.10.1.2 Participación de la comunidad

¿En cuántas asignaturas prefiere ser evaluado de forma oral en lengua kichwa?	La comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
En ninguna	18	17.1	11	12.9	9	9.5	14	6.5	52	10.4
Solo en kichwa/Proyectos Escolares	66	62.9	63	74.1	70	73.7	145	67.1	344	68.7
Solo en 3 asignaturas	13	12.4	7	8.2	4	4.2	12	5.6	36	7.2
En todas las asignaturas	8	7.6	4	4.7	12	12.6	45	20.8	69	13.8

P-Valor	
Chi-Square Test	<0.001 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre las asignaturas donde prefiere ser evaluado oralmente en kichwa y la participación de la comunidad (p-valor<0,001).



Pertenece a una comunidad indígena=No

¿En cuántas asignaturas prefiere ser evaluado de forma oral en lengua kichwa?	La comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
En ninguna	2	11.8	1	12.5	2	15.4	.	.	5	9.4
Solo en kichwa/Proyectos Escolares	12	70.6	6	75.0	9	69.2	12	80.0	39	73.6
Solo en 3 asignaturas	1	5.9	1	12.5	.	.	.	.	2	3.8
En todas las asignaturas	2	11.8	.	.	2	15.4	3	20.0	7	13.2

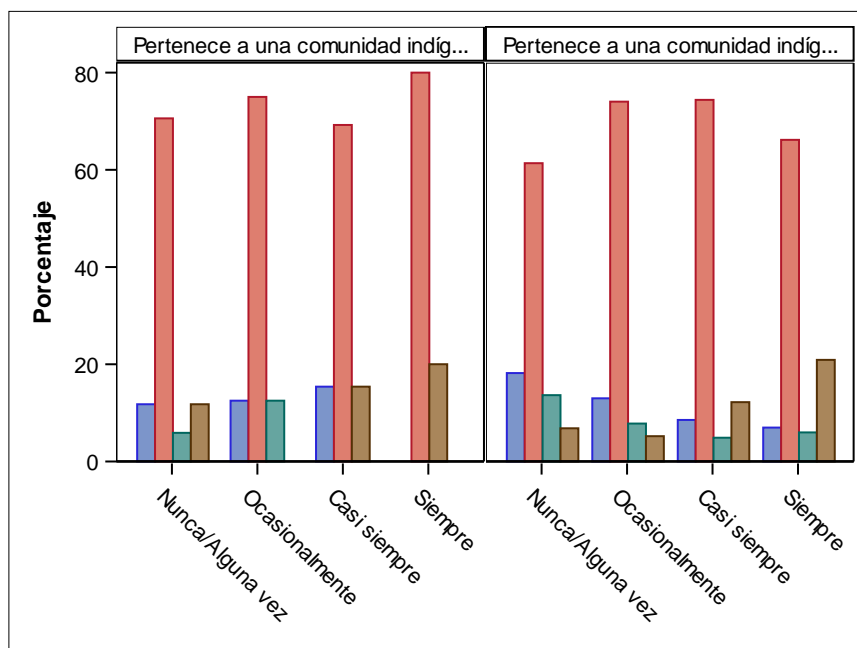
Pertenece a una comunidad indígena=Sí

¿En cuántas asignaturas prefiere ser evaluado de forma oral en lengua kichwa?	La comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
En ninguna	16	18.2	10	13.0	7	8.5	14	7.0	47	10.5

¿En cuántas asignaturas prefiere ser evaluado de forma oral en lengua kichwa?	La comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Solo en kichwa/Proyectos Escolares	54	61.4	57	74.0	61	74.4	133	66.2	305	68.1
Solo en 3 asignaturas	12	13.6	6	7.8	4	4.9	12	6.0	34	7.6
En todas las asignaturas	6	6.8	4	5.2	10	12.2	42	20.9	62	13.8

P-Valor	
Interacción	<0.001 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor<0,001).

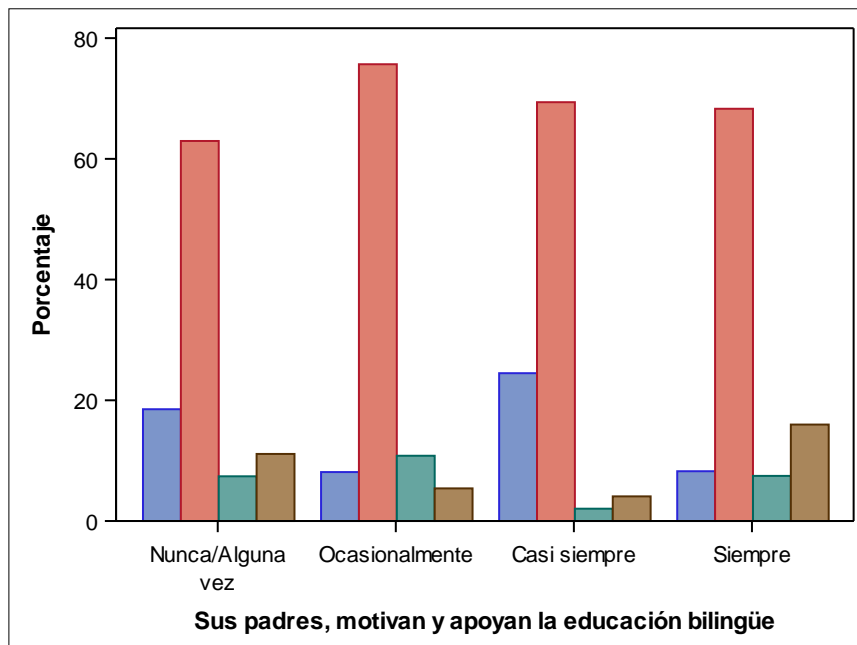


2.10.1.3 Motivación y apoyo padres

¿En cuántas asignaturas prefiere ser evaluado de forma oral en lengua kichwa?	Sus padres, motivan y apoyan la educación bilingüe									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
En ninguna	5	18.5	3	8.1	12	24.5	32	8.2	52	10.4
Solo en kichwa/Proyectos Escolares	17	63.0	28	75.7	34	69.4	265	68.3	344	68.7
Solo en 3 asignaturas	2	7.4	4	10.8	1	2.0	29	7.5	36	7.2
En todas las asignaturas	3	11.1	2	5.4	2	4.1	62	16.0	69	13.8

P-Valor	
Likelihood Ratio Test	0.008 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre las asignaturas donde prefiere ser evaluado oralmente en kichwa y la motivación y apoyo de los padres (p-valor=0,008).



Pertenece a una comunidad indígena=No

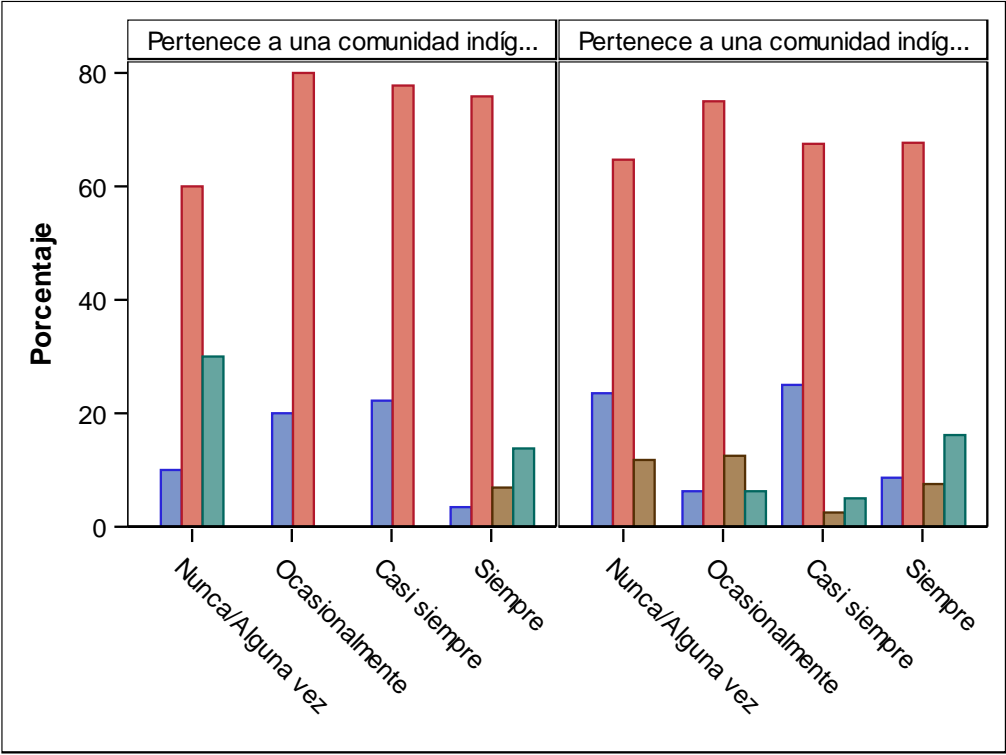
¿En cuántas asignaturas prefiere ser evaluado de forma oral en lengua kichwa?	Sus padres, motivan y apoyan la educación bilingüe									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
En ninguna	1	10.0	1	20.0	2	22.2	1	3.4	5	9.4
Solo en kichwa/Proyectos Escolares	6	60.0	4	80.0	7	77.8	22	75.9	39	73.6
Solo en 3 asignaturas	.	.	.	.	.	.	2	6.9	2	3.8
En todas las asignaturas	3	30.0	.	.	.	.	4	13.8	7	13.2

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

¿En cuántas asignaturas prefiere ser evaluado de forma oral en lengua kichwa?	Sus padres, motivan y apoyan la educación bilingüe									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
En ninguna	4	23.5	2	6.3	10	25.0	31	8.6	47	10.5
Solo en kichwa/Proyectos Escolares	11	64.7	24	75.0	27	67.5	243	67.7	305	68.1
Solo en 3 asignaturas	2	11.8	4	12.5	1	2.5	27	7.5	34	7.6
En todas las asignaturas	.	.	2	6.3	2	5.0	58	16.2	62	13.8

P-Valor	
Interacción	0.005 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor=0,005).



2.11 P11 - Textos escolares redactados en kichwa

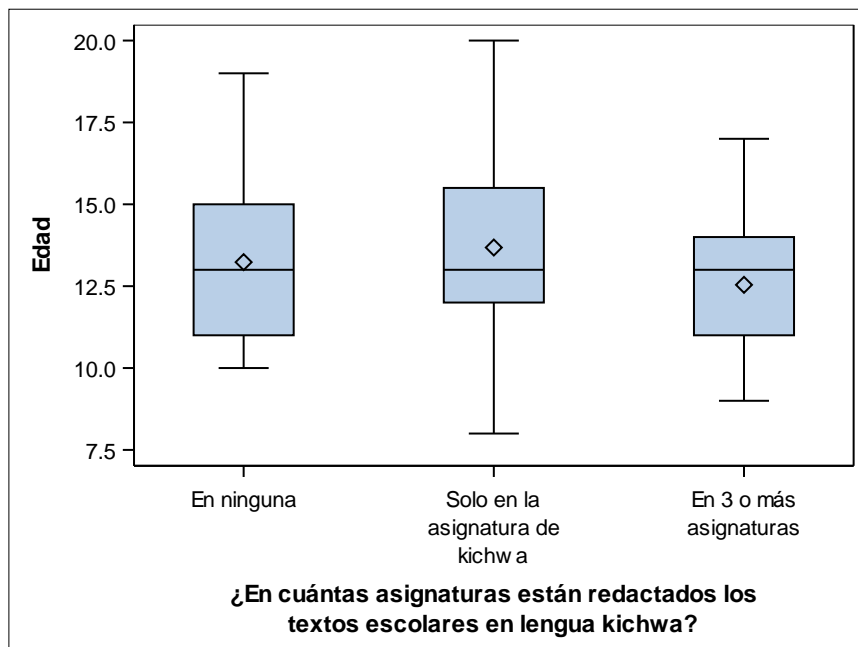
2.11.1 Datos sociodemográficos

2.11.1.1 Edad

¿En cuántas asignaturas están redactados los textos escolares en lengua kichwa?	Nobs	Media	Mediana	Desv.			
				est.	RIQ	Mínimumo	Máximo
En ninguna	77	13.23	13.00	2.37	4.00	10.00	19.00
Solo en kichwa	372	13.68	13.00	2.59	3.50	8.00	20.00
En 3 o más	37	12.54	13.00	2.21	3.00	9.00	17.00
Total	486	13.52	13.00	2.54	3.00	8.00	20.00

P-Valor	
Test de Kruskal-Wallis	0.014 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre los textos escolares redactados en kichwa y la edad (p-valor=0,014).

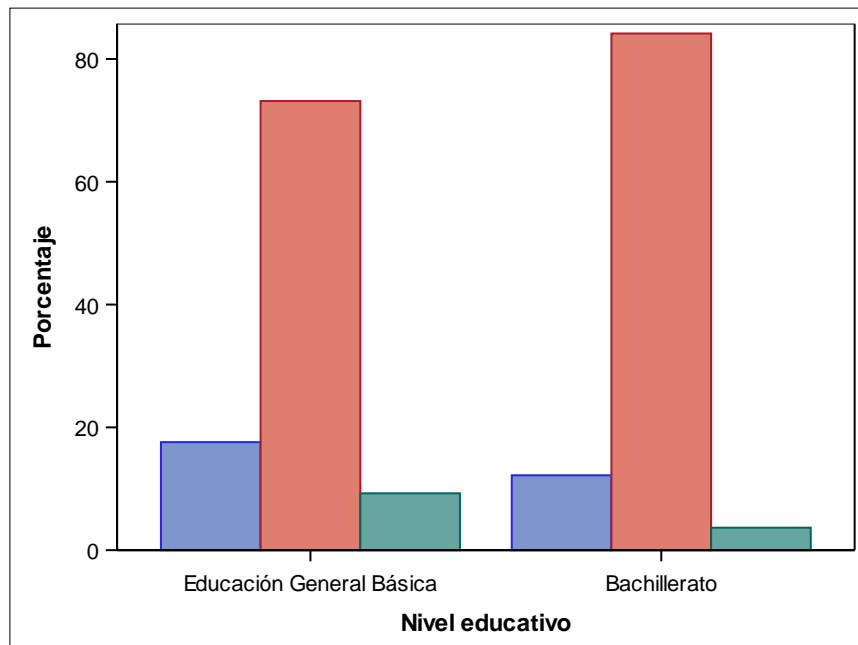


2.11.1.2 Nivel educativo

¿En cuántas asignaturas están redactados los textos escolares en lengua kichwa?	Nivel educativo					
	Educación General Básica		Bachillerato		Total	
	N	%	N	%	N	%
En ninguna	57	17.6	20	12.2	77	15.8
Solo en la asignatura de kichwa	237	73.1	138	84.1	375	76.8
En 3 o más asignaturas	30	9.3	6	3.7	36	7.4

P-Valor	
Chi-Square Test	0.015 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre los textos escolares redactados en kichwa y el nivel educativo (p-valor=0,015).



Pertenece a una comunidad indígena=No

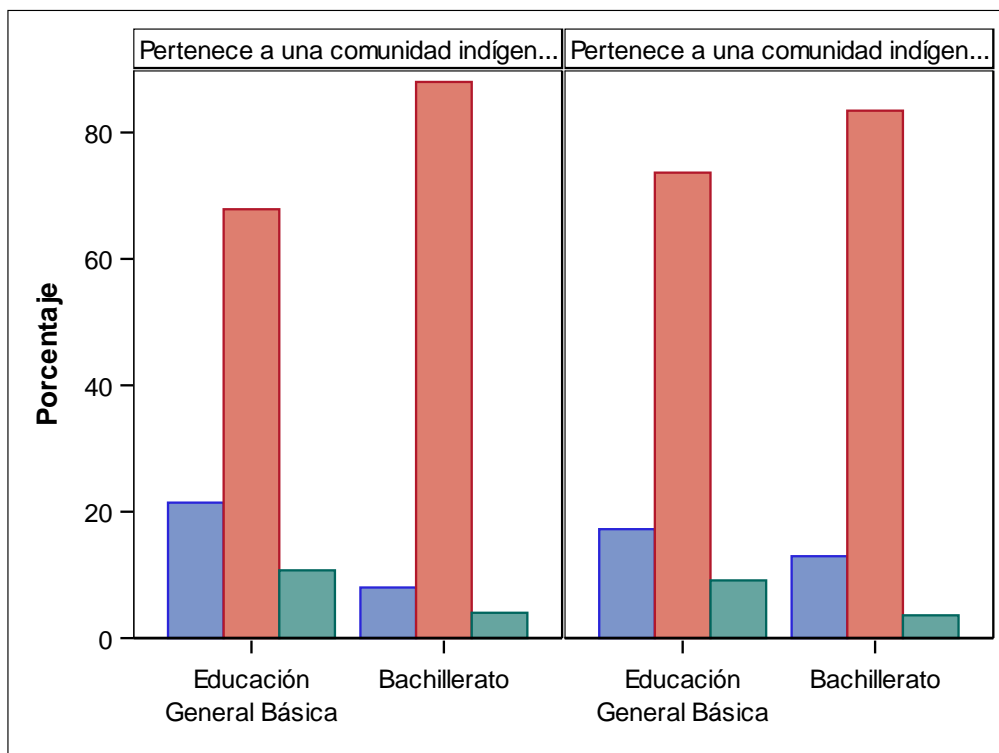
¿En cuántas asignaturas están redactados los textos escolares en lengua kichwa?	Nivel educativo					
	Educación General		Bachillerato		Total	
	Básica					
	N	%	N	%	N	%
En ninguna	6	21.4	2	8.0	8	15.1
Solo en la asignatura de kichwa	19	67.9	22	88.0	41	77.4
En 3 o más asignaturas	3	10.7	1	4.0	4	7.5

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

¿En cuántas asignaturas están redactados los textos escolares en lengua kichwa?	Nivel educativo					
	Educación General		Bachillerato		Total	
	Básica					
	N	%	N	%	N	%
En ninguna	51	17.2	18	12.9	69	15.9
Solo en la asignatura de kichwa	218	73.6	116	83.5	334	76.8
En 3 o más asignaturas	27	9.1	5	3.6	32	7.4

P-Valor	
Interacción	0.015 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor=0,015).



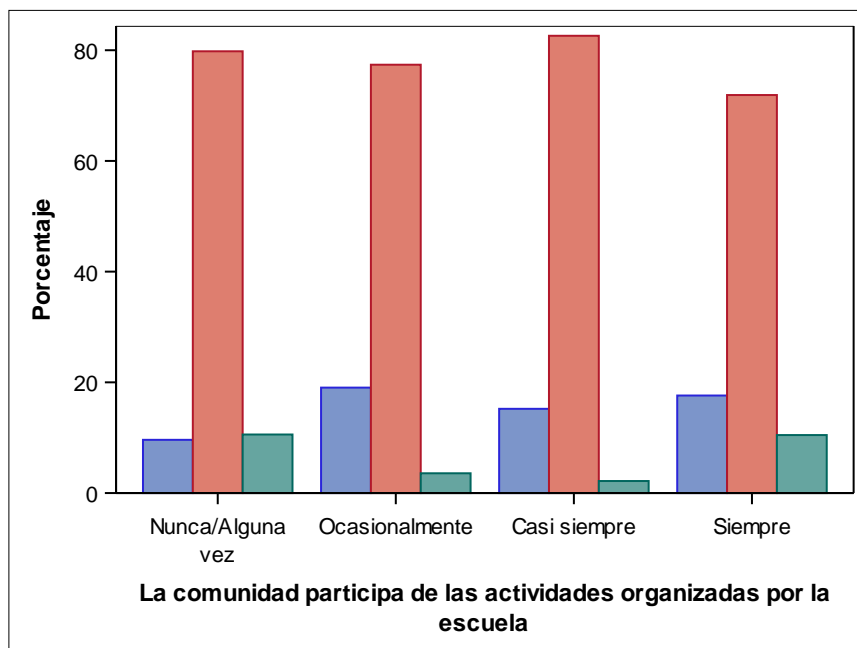
2.11.2 Vinculación con la Colectividad

2.11.2.1 Participación de la comunidad

¿En cuántas asignaturas están redactados los textos escolares en lengua kichwa?	La comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
En ninguna	10	9.6	16	19.0	14	15.2	37	17.6	77	15.7
Solo en la asignatura de kichwa	83	79.8	65	77.4	76	82.6	151	71.9	375	76.5
En 3 o más asignaturas	11	10.6	3	3.6	2	2.2	22	10.5	38	7.8

P-Valor	
Chi-Square Test	0.037 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre los textos escolares redactados en kichwa y la participación de la comunidad (p-valor=0,037).



Pertenece a una comunidad indígena=No

¿En cuántas asignaturas están redactados los textos escolares en lengua kichwa?	La comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
En ninguna	1	5.9	1	12.5	3	23.1	3	20.0	8	15.1
Solo en la asignatura de kichwa	15	88.2	7	87.5	10	76.9	9	60.0	41	77.4
En 3 o más asignaturas	1	5.9	.	.	.	.	3	20.0	4	7.5

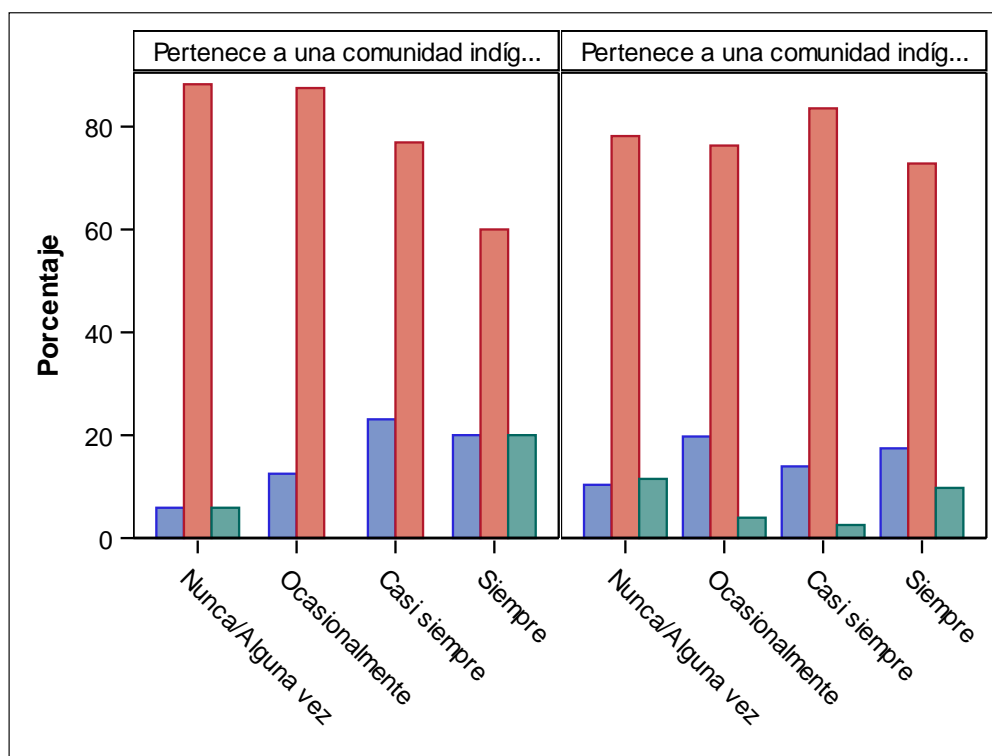
Pertenece a una comunidad indígena=Sí

¿En cuántas asignaturas están redactados los textos escolares en lengua kichwa?	La comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
En ninguna	9	10.3	15	19.7	11	13.9	34	17.4	69	15.8

¿En cuántas asignaturas están redactados los textos escolares en lengua kichwa?	La comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Solo en la asignatura de kichwa	68	78.2	58	76.3	66	83.5	142	72.8	334	76.4
En 3 o más asignaturas	10	11.5	3	3.9	2	2.5	19	9.7	34	7.8

P-Valor	
Interacción	0.038 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor=0,038).



2.12 P12 – Prefiere textos escolares redactados en kichwa

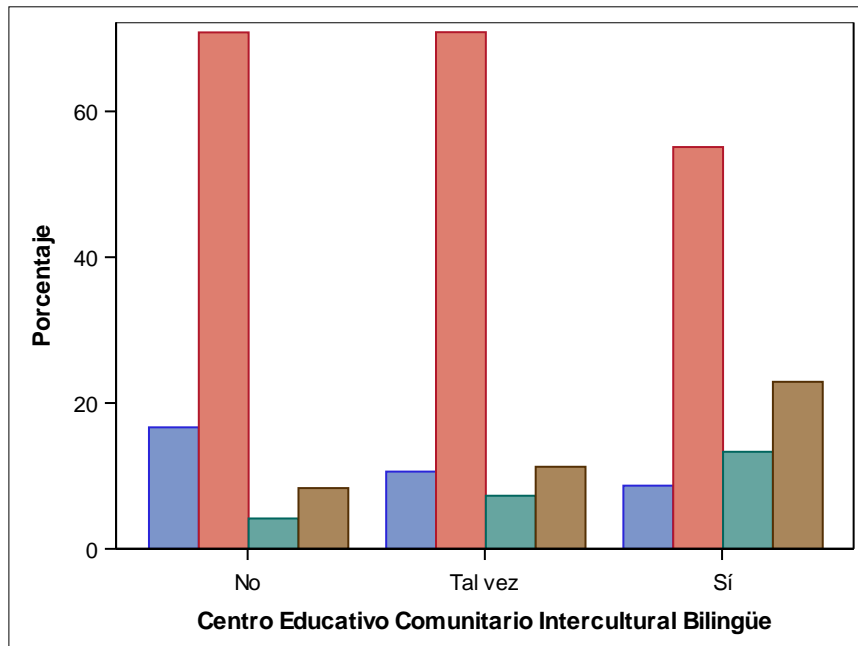
2.12.1 Vinculación con la Colectividad

2.12.1.1 Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe

¿En cuántas asignaturas prefiere que estén redactados los textos escolares lengua kichwa?	Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe							
	No		Tal vez		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
En ninguna	4	16.7	16	10.6	28	8.7	48	9.6
Solo en la asignatura de kichwa	17	70.8	107	70.9	178	55.1	302	60.6
Solo en 3 asignaturas	1	4.2	11	7.3	43	13.3	55	11.0
En 5 o más asignaturas	2	8.3	17	11.3	74	22.9	93	18.7

P-Valor	
Chi-Square Test	0.003 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre la preferencia de textos redactados en kichwa y el centro educativo bilingüe (p-valor=0,003).



Pertenece a una comunidad indígena=No

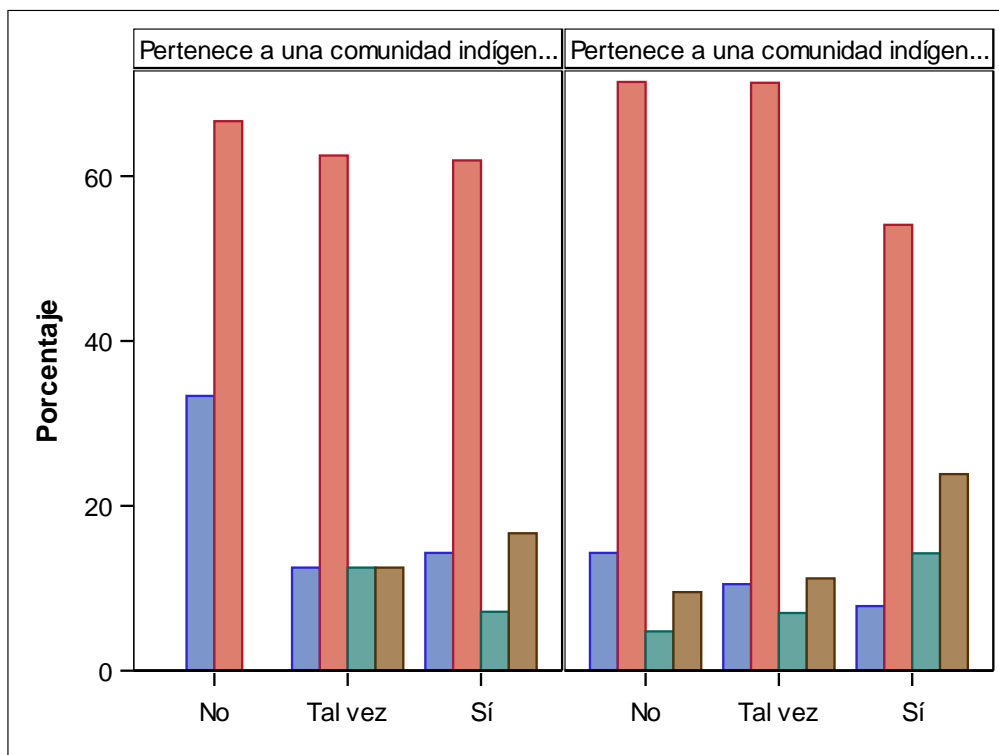
¿En cuántas asignaturas prefiere que estén redactados los textos escolares lengua kichwa?	Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe							
	No		Tal vez		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
En ninguna	1	33.3	1	12.5	6	14.3	8	15.1
Solo en la asignatura de kichwa	2	66.7	5	62.5	26	61.9	33	62.3
Solo en 3 asignaturas	.	.	1	12.5	3	7.1	4	7.5
En 5 o más asignaturas	.	.	1	12.5	7	16.7	8	15.1

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

¿En cuántas asignaturas prefiere que estén redactados los textos escolares lengua kichwa?	Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe							
	No		Tal vez		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
En ninguna	3	14.3	15	10.5	22	7.8	40	9.0
Solo en la asignatura de kichwa	15	71.4	102	71.3	152	54.1	269	60.4
Solo en 3 asignaturas	1	4.8	10	7.0	40	14.2	51	11.5
En 5 o más asignaturas	2	9.5	16	11.2	67	23.8	85	19.1

P-Valor	
Interacción	0.002 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor=0,002).

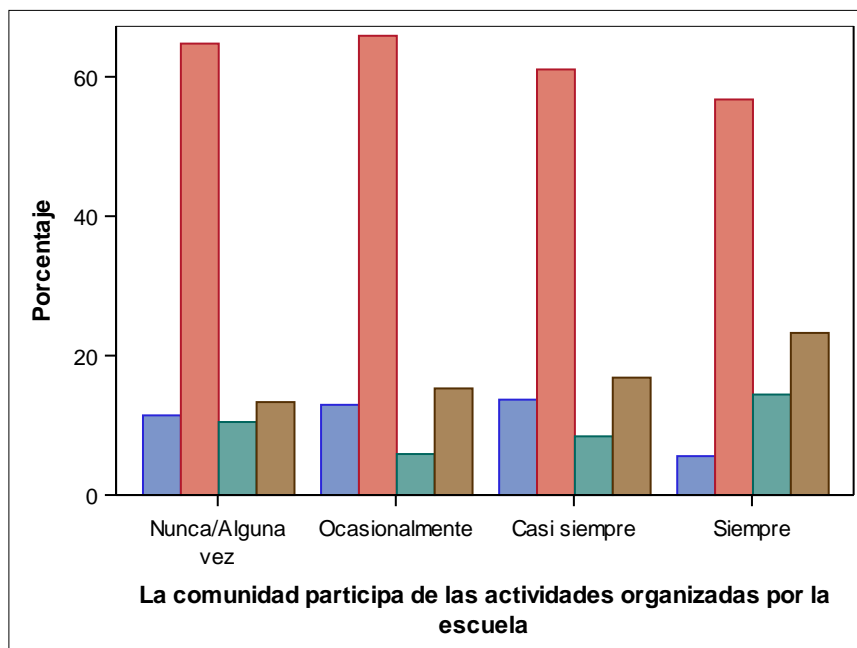


2.12.1.2 Participación de la comunidad

¿En cuántas asignaturas prefiere que estén redactados los textos escolares lengua kichwa?	La comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
En ninguna	12	11.4	11	12.9	13	13.7	12	5.6	48	9.6
Solo en la asignatura de kichwa	68	64.8	56	65.9	58	61.1	122	56.7	304	60.8
Solo en 3 asignaturas	11	10.5	5	5.9	8	8.4	31	14.4	55	11.0
En 5 o más asignaturas	14	13.3	13	15.3	16	16.8	50	23.3	93	18.6

P-Valor	
Chi-Square Test	0.042 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas la preferencia de textos redactados en kichwa y la participación de la comunidad (p-valor=0,042).

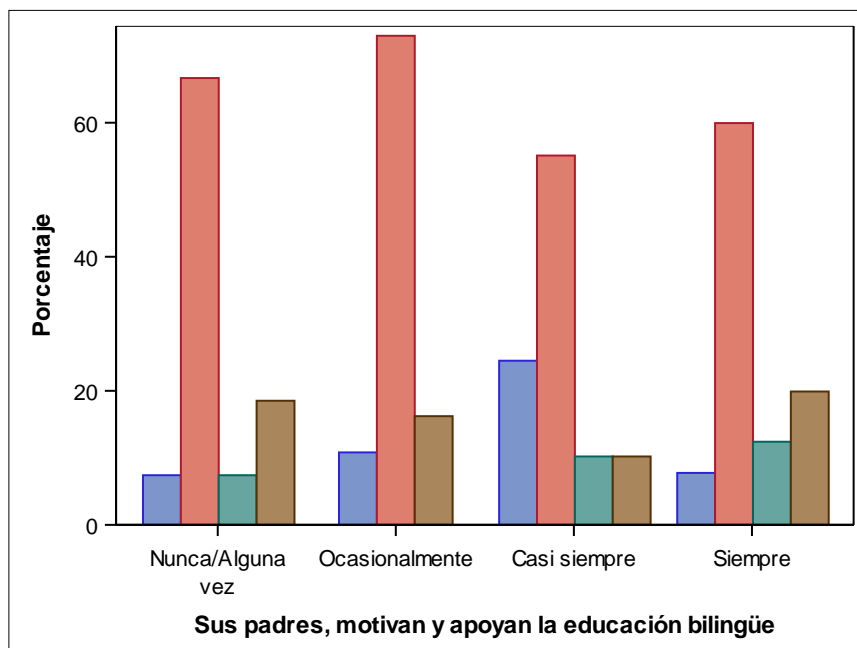


2.12.1.3 Motivación y apoyo padres

¿En cuántas asignaturas prefiere que estén redactados los textos escolares lengua kichwa?	Sus padres, motivan y apoyan la educación bilingüe									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
En ninguna	2	7.4	4	10.8	12	24.5	30	7.8	48	9.6
Solo en la asignatura de kichwa	18	66.7	27	73.0	27	55.1	232	59.9	304	60.8
Solo en 3 asignaturas	2	7.4	.	.	5	10.2	48	12.4	55	11.0
En 5 o más asignaturas	5	18.5	6	16.2	5	10.2	77	19.9	93	18.6

P-Valor	
Likelihood Ratio Test	0.007 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre la preferencia de textos redactados en kichwa y la motivación y apoyo de los padres (p-valor=0,007).



Pertenece a una comunidad indígena=No

¿En cuántas asignaturas prefiere que estén redactados los textos escolares lengua kichwa?	Sus padres, motivan y apoyan la educación bilingüe									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
En ninguna	.	.	1	20.0	3	33.3	4	13.8	8	15.1
Solo en la asignatura de kichwa	7	70.0	4	80.0	5	55.6	17	58.6	33	62.3
Solo en 3 asignaturas	.	.	.	.	.	.	4	13.8	4	7.5
En 5 o más asignaturas	3	30.0	.	.	1	11.1	4	13.8	8	15.1

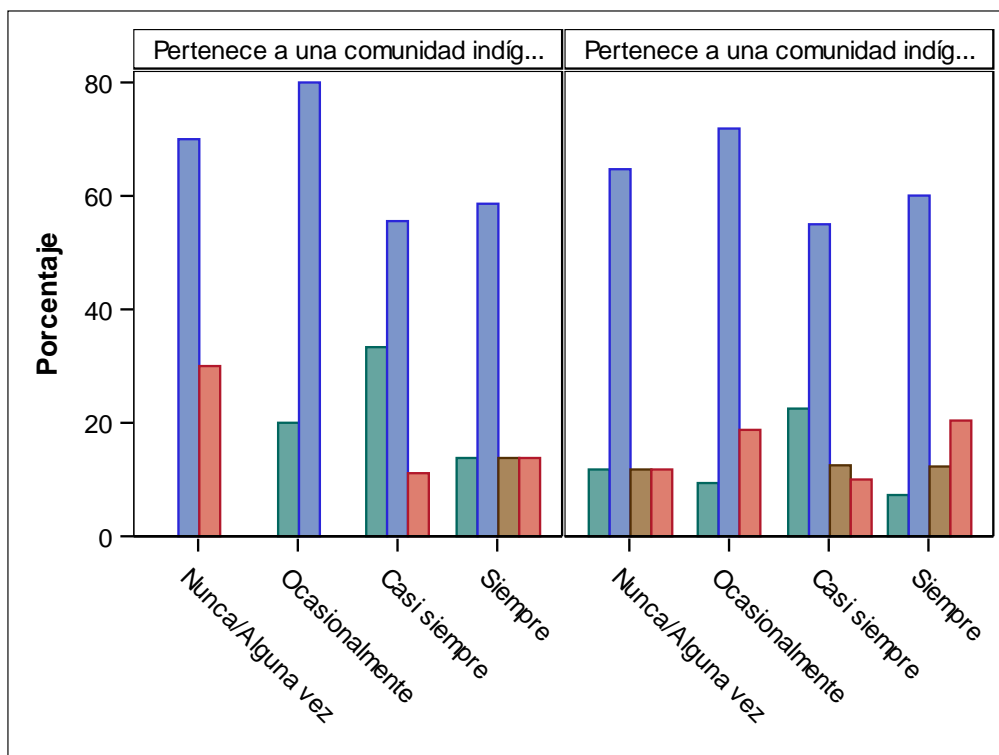
Pertenece a una comunidad indígena=Sí

¿En cuántas asignaturas prefiere que estén redactados los textos escolares lengua kichwa?	Sus padres, motivan y apoyan la educación bilingüe									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
En ninguna	2	11.8	3	9.4	9	22.5	26	7.3	40	8.9
Solo en la asignatura de kichwa	11	64.7	23	71.9	22	55.0	215	60.1	271	60.6

¿En cuántas asignaturas prefiere que estén redactados los textos escolares lengua kichwa?	Sus padres, motivan y apoyan la educación bilingüe									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Solo en 3 asignaturas	2	11.8	.	.	5	12.5	44	12.3	51	11.4
En 5 o más asignaturas	2	11.8	6	18.8	4	10.0	73	20.4	85	19.0

P-Valor	
Interacción	0.018 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor=0,018).



2.13 P13 - Practica la lectura en kichwa

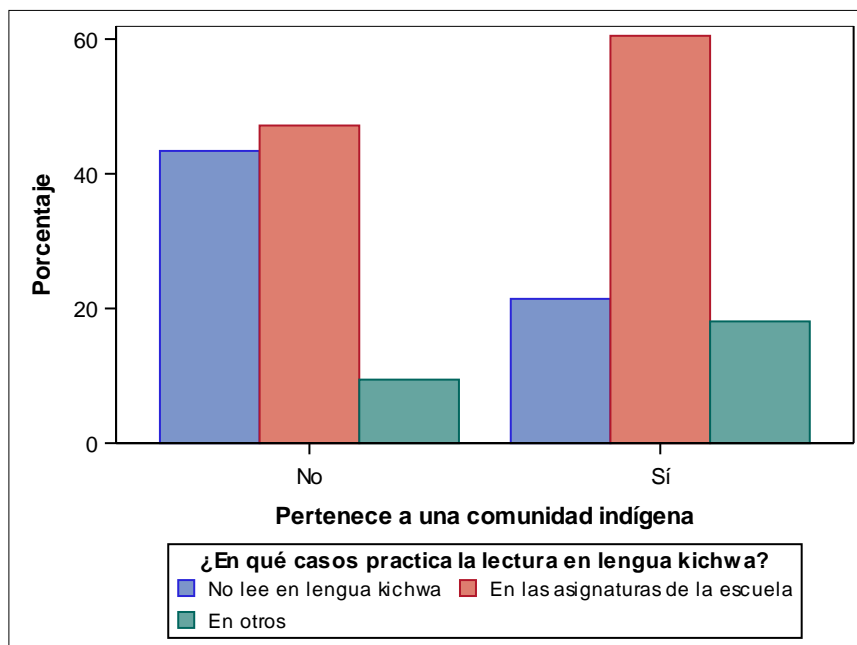
2.13.1 Datos sociodemográficos

2.13.1.1 Comunidad indígena

¿En qué casos practica la lectura en lengua kichwa?	Pertenece a una comunidad indígena					
	No		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%
No lee en lengua kichwa	23	43.4	96	21.4	119	23.8
En las asignaturas de la escuela	25	47.2	271	60.5	296	59.1
En otros	5	9.4	81	18.1	86	17.2

P-Valor	
Chi-Square Test	0.001 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre practicar la lectura en kichwa y pertenecer a una comunidad indígena (p-valor=0,001).



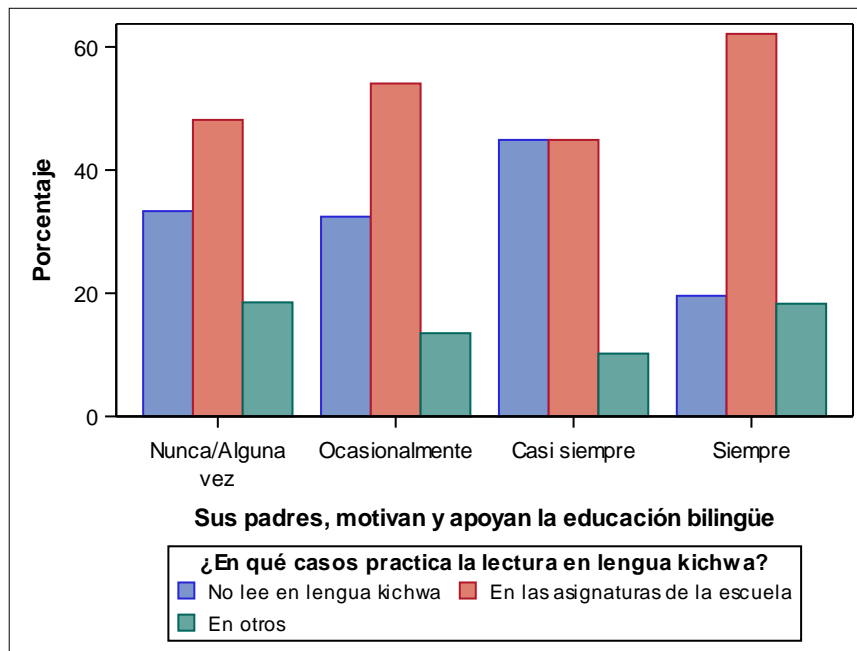
2.13.2 Vinculación con la Colectividad

2.13.2.1 Motivación y apoyo padres

¿En qué casos practica la lectura en lengua kichwa?	Sus padres, motivan y apoyan la educación bilingüe									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No lee en lengua kichwa	9	33.3	12	32.4	22	44.9	76	19.6	119	23.8
En las asignaturas de la escuela	13	48.1	20	54.1	22	44.9	241	62.1	296	59.1
En otros	5	18.5	5	13.5	5	10.2	71	18.3	86	17.2

P-Valor	
Chi-Square Test	0.004 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre practicar la lectura en kichwa y apoyo de los padres (p-valor=0,004).



Pertenece a una comunidad indígena=No

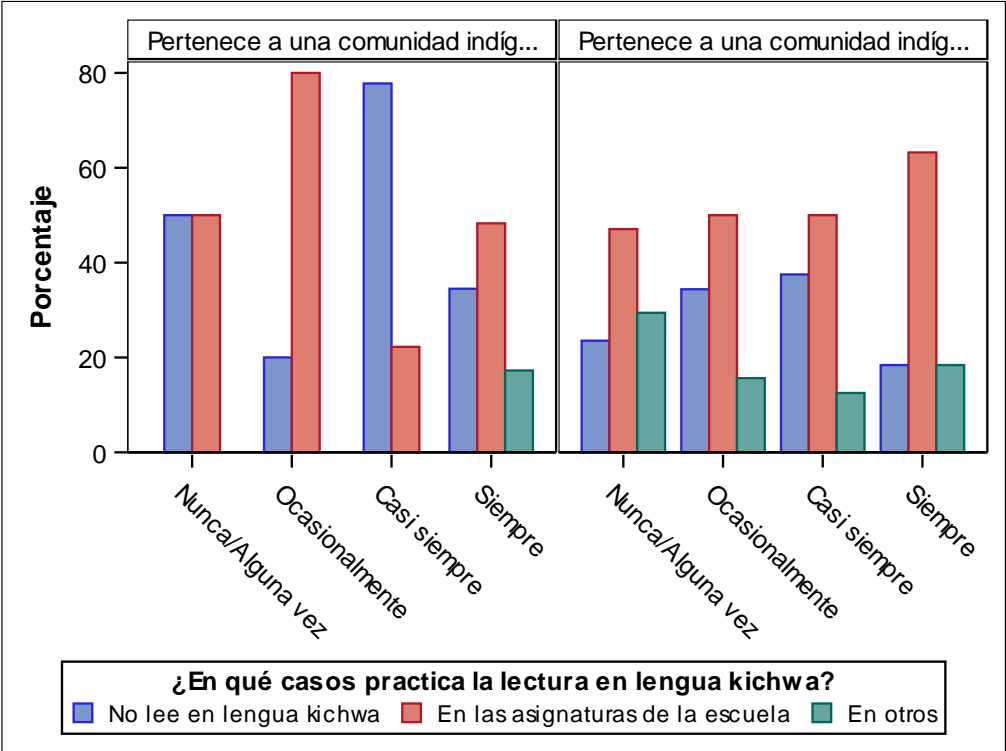
¿En qué casos practica la lectura en lengua kichwa?	Sus padres, motivan y apoyan la educación bilingüe									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No lee en lengua kichwa	5	50.0	1	20.0	7	77.8	10	34.5	23	43.4
En las asignaturas de la escuela	5	50.0	4	80.0	2	22.2	14	48.3	25	47.2
En otros	.	.	.	.	.	.	5	17.2	5	9.4

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

¿En qué casos practica la lectura en lengua kichwa?	Sus padres, motivan y apoyan la educación bilingüe									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No lee en lengua kichwa	4	23.5	11	34.4	15	37.5	66	18.4	96	21.4
En las asignaturas de la escuela	8	47.1	16	50.0	20	50.0	227	63.2	271	60.5
En otros	5	29.4	5	15.6	5	12.5	66	18.4	81	18.1

P-Valor	
Interacción	0.018 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor=0,018).



2.14 P14 – Idioma programas televisivos

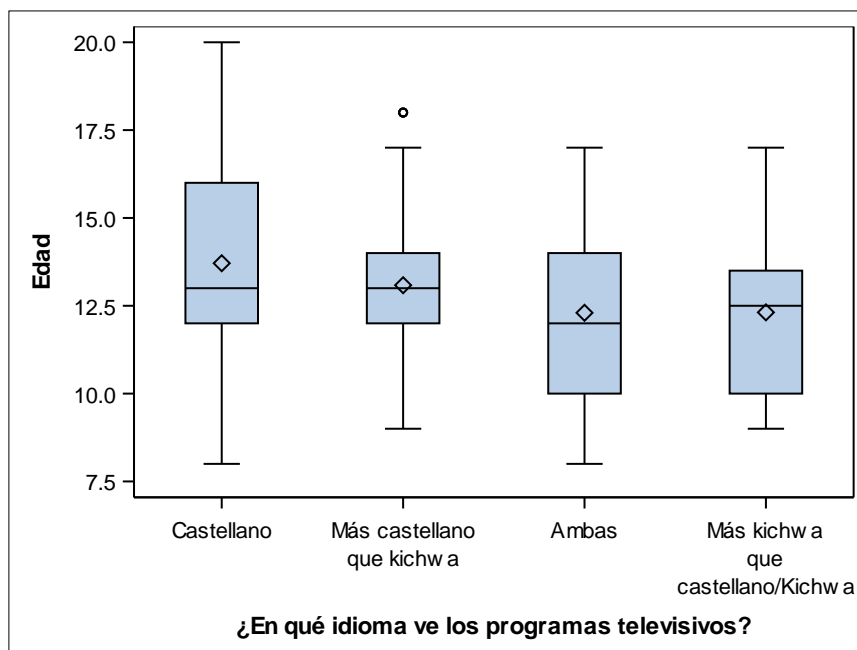
2.14.1 Datos sociodemográficos

2.14.1.1 Edad

¿En qué idioma ve los programas televisivos?	Nobs	Media	Mediana	Desv.			
				est.	RIQ	Mínimumo	Máximo
Castellano	387	13.71	13.00	2.53	4.00	8.00	20.00
Más castellano que kichwa	59	13.08	13.00	2.22	2.00	9.00	18.00
Ambas	30	12.30	12.00	2.61	4.00	8.00	17.00
Más kichwa que castellano/Kichwa	16	12.31	12.50	2.55	3.50	9.00	17.00
Total	492	13.50	13.00	2.53	3.00	8.00	20.00

P-Valor	
Test de Kruskal-Wallis	0.004 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre el idioma de los programas televisivos y la edad (p-valor=0,004).

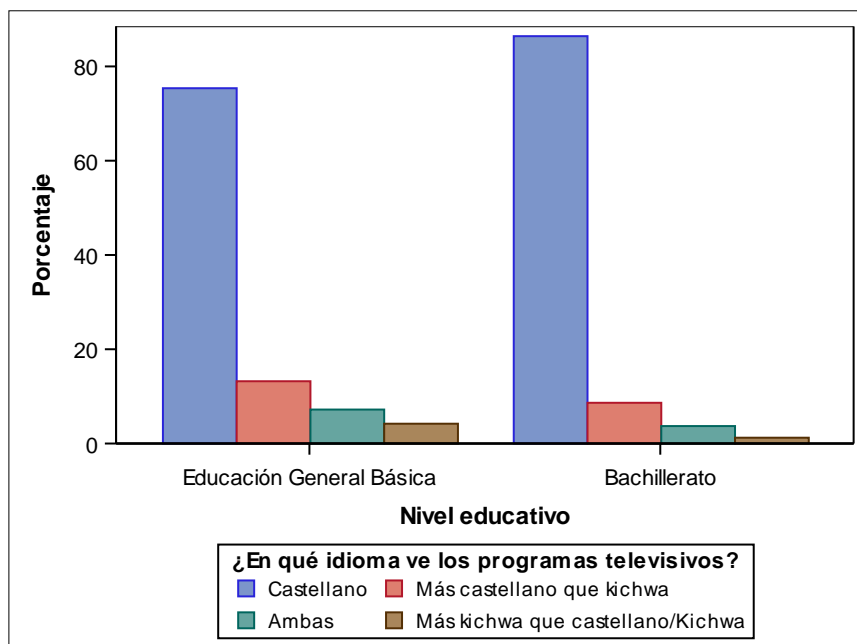


2.14.1.2 Nivel educativo

¿En qué idioma ve los programas televisivos?	Nivel educativo					
	Educación General Básica		Bachillerato		Total	
	N	%	N	%	N	%
Castellano	251	75.4	140	86.4	391	79.0
Más castellano que kichwa	44	13.2	14	8.6	58	11.7
Ambas	24	7.2	6	3.7	30	6.1
Más kichwa que castellano/Kichwa	14	4.2	2	1.2	16	3.2

P-Valor	
Chi-Square Test	0.032 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre el idioma de los programas televisivos y el nivel educativo (p-valor=0,032).



Pertenece a una comunidad indígena=No

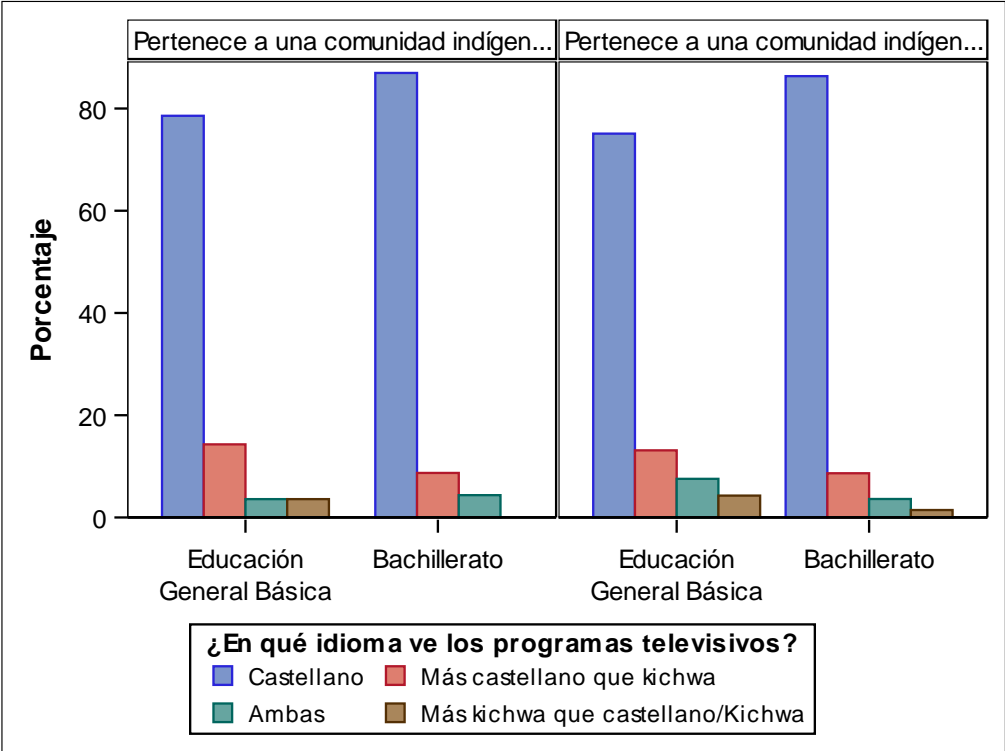
¿En qué idioma ve los programas televisivos?	Nivel educativo					
	Educación General		Bachillerato		Total	
	Básica					
	N	%	N	%	N	%
Castellano	22	78.6	20	87.0	42	82.4
Más castellano que kichwa	4	14.3	2	8.7	6	11.8
Ambas	1	3.6	1	4.3	2	3.9
Más kichwa que castellano/Kichwa	1	3.6	.	.	1	2.0

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

¿En qué idioma ve los programas televisivos?	Nivel educativo					
	Educación General		Bachillerato		Total	
	Básica					
	N	%	N	%	N	%
Castellano	229	75.1	120	86.3	349	78.6
Más castellano que kichwa	40	13.1	12	8.6	52	11.7
Ambas	23	7.5	5	3.6	28	6.3
Más kichwa que castellano/Kichwa	13	4.3	2	1.4	15	3.4

P-Valor	
Interacción	0.037 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor=0,037).



2.15 P15 – Motivo: Solo porque le obligan

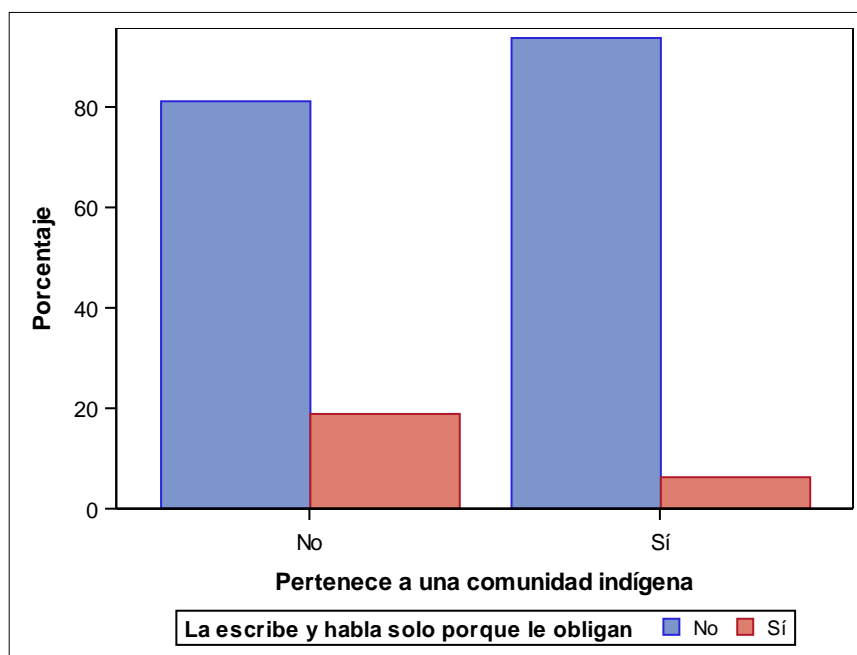
2.15.1 Datos sociodemográficos

2.15.1.1 Comunidad indígena

La escribe y habla solo porque le obligan	Pertenece a una comunidad indígena					
	No		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%
No	43	81.1	419	93.7	462	92.4
Sí	10	18.9	28	6.3	38	7.6

P-Valor	
Chi-Square Test	0.001 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre usar el kichwa solo porque le obligan y pertenecer a una comunidad indígena (p-valor=0,001).



2.15.1.2 Nivel educativo

Pertenece a una comunidad indígena=No

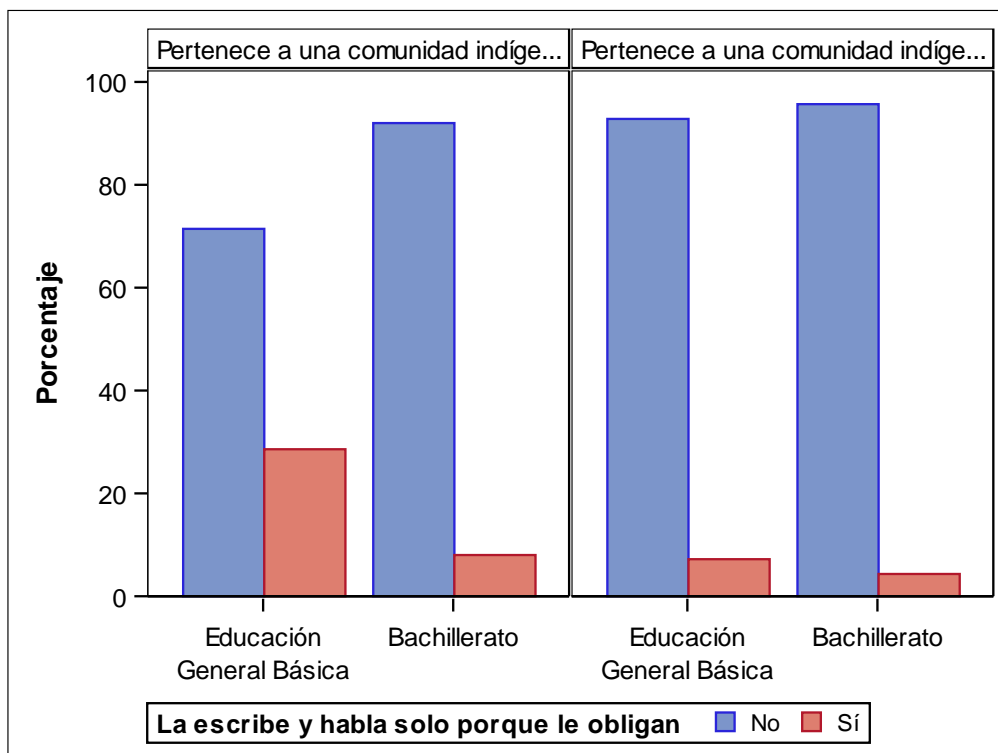
La escribe y habla solo porque le obligan	Nivel educativo					
	Educación General Básica		Bachillerato		Total	
	N	%	N	%	N	%
No	20	71.4	23	92.0	43	81.1
Sí	8	28.6	2	8.0	10	18.9

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

La escribe y habla solo porque le obligan	Nivel educativo					
	Educación General Básica		Bachillerato		Total	
	N	%	N	%	N	%
No	284	92.8	133	95.7	417	93.7
Sí	22	7.2	6	4.3	28	6.3

P-Valor	
Interacción	0.049 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor=0,049).



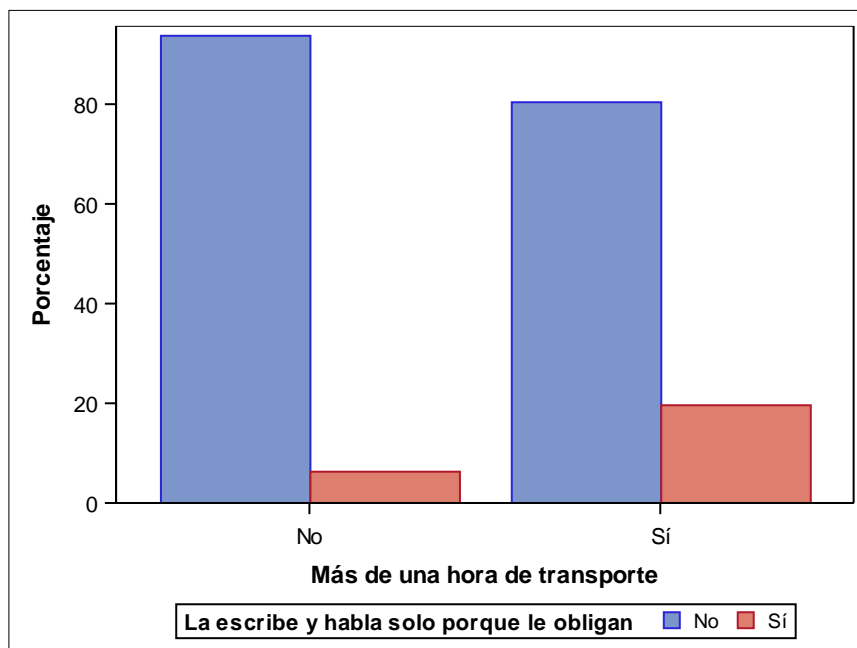
2.15.2 Tipología de Centro Educativo

2.15.2.1 Más de una hora de transporte

La escribe y habla solo porque le obligan	Más de una hora de transporte					
	No		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%
No	418	93.7	41	80.4	459	92.4
Sí	28	6.3	10	19.6	38	7.6

P-Valor	
Chi-Square Test	<0.001 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre usar el kichwa solo porque le obligan y la hora de transporte (p-valor<0,001).



Pertenece a una comunidad indígena=No

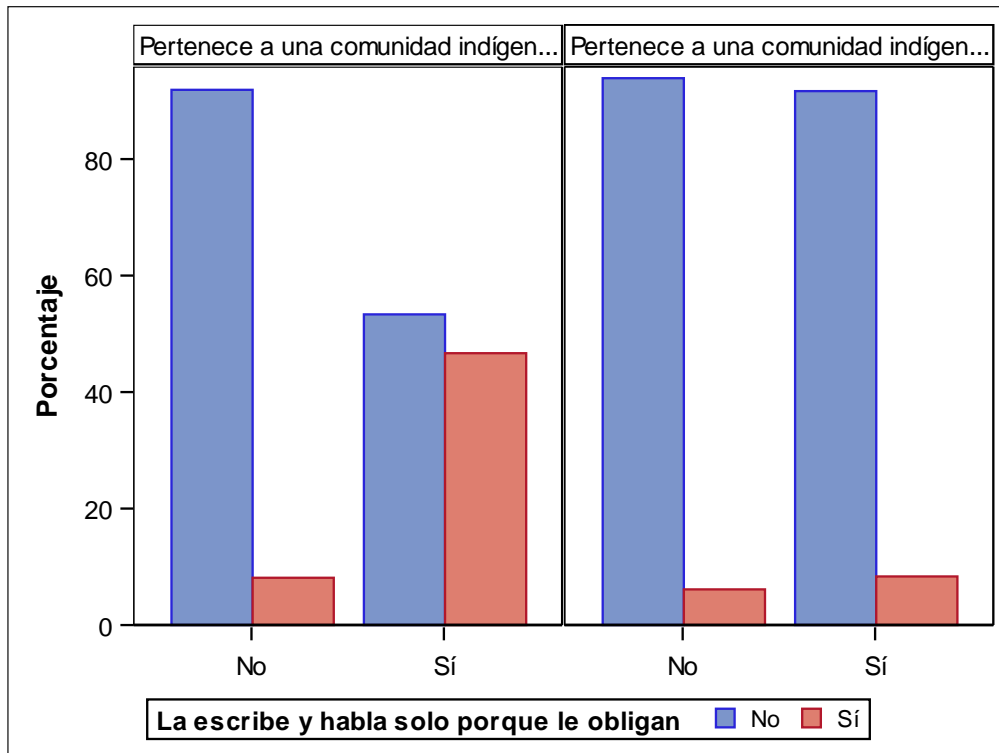
La escribe y habla solo porque le obligan	Más de una hora de transporte					
	No		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%
No	34	91.9	8	53.3	42	80.8
Sí	3	8.1	7	46.7	10	19.2

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

La escribe y habla solo porque le obligan	Más de una hora de transporte					
	No		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%
No	384	93.9	33	91.7	417	93.7
Sí	25	6.1	3	8.3	28	6.3

P-Valor	
Interacción	0.011 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor=0,011).



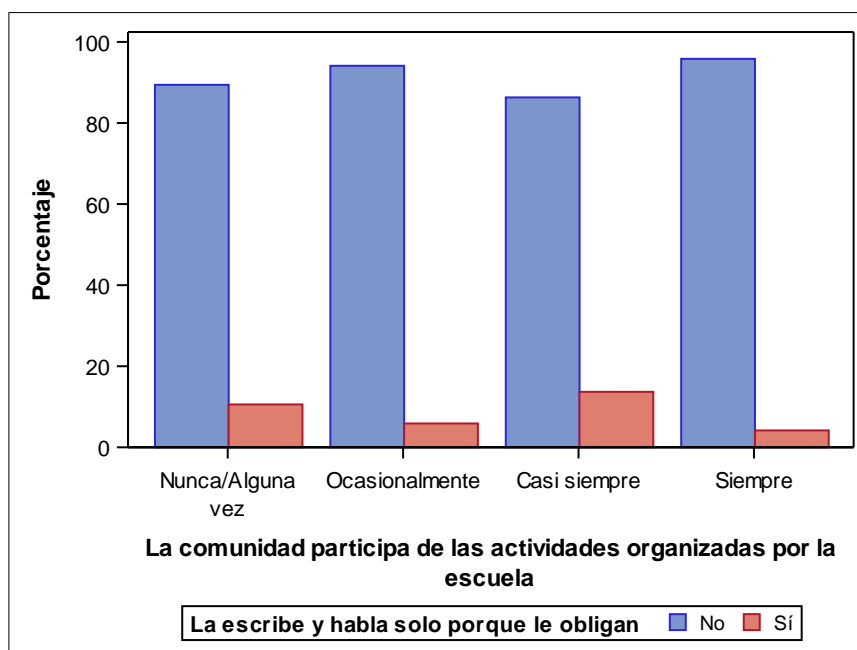
2.15.3 Vinculación con la Colectividad

2.15.3.1 Participación de la comunidad

La escribe y habla solo porque le obligan	La comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No	93	89.4	80	94.1	82	86.3	207	95.8	462	92.4
Sí	11	10.6	5	5.9	13	13.7	9	4.2	38	7.6

P-Valor	
Chi-Square Test	0.016 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre usar el kichwa solo porque le obligan y la participación de la comunidad (p-valor=0,016).



Pertenece a una comunidad indígena=No

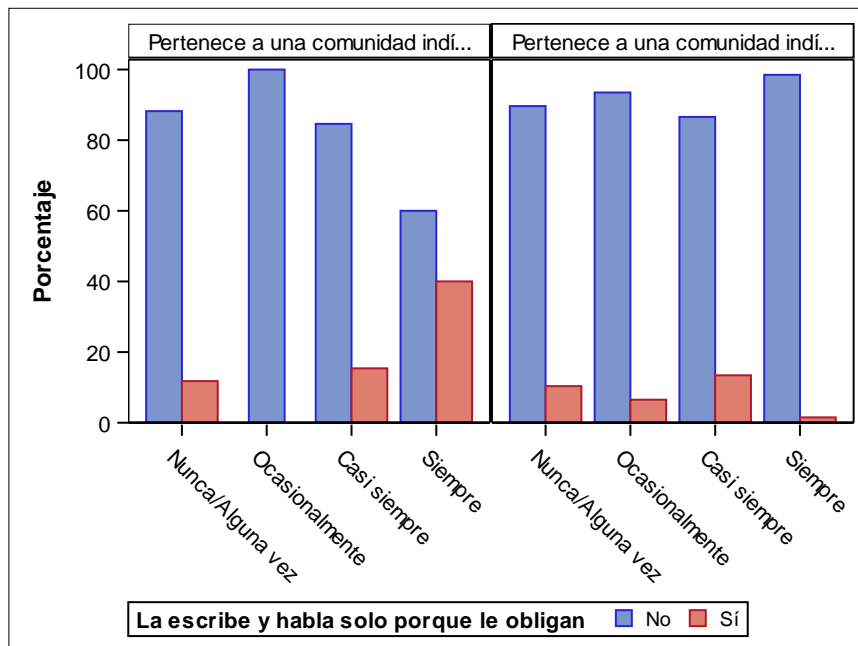
La escribe y habla solo porque le obligan	La comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No	15	88.2	8	100.0	11	84.6	9	60.0	43	81.1
Sí	2	11.8	.	.	2	15.4	6	40.0	10	18.9

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

La escribe y habla solo porque le obligan	La comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No	78	89.7	72	93.5	71	86.6	198	98.5	419	93.7
Sí	9	10.3	5	6.5	11	13.4	3	1.5	28	6.3

P-Valor	
Interacción	0.039 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor=0,039).

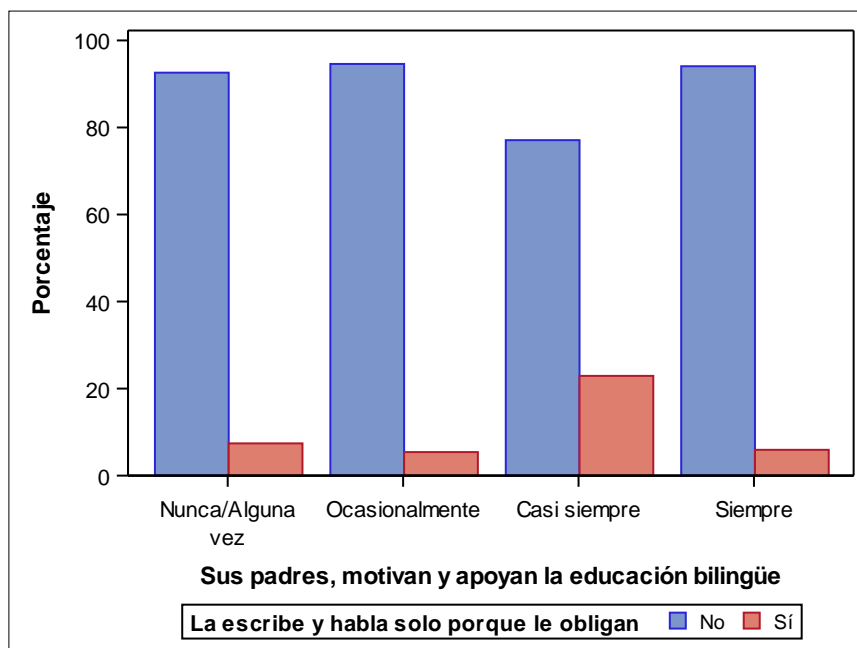


2.15.3.2 Motivación y apoyo padres

La escribe y habla solo porque le obligan	Sus padres, motivan y apoyan la educación bilingüe									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No	25	92.6	35	94.6	37	77.1	365	94.1	462	92.4
Sí	2	7.4	2	5.4	11	22.9	23	5.9	38	7.6

P-Valor	
Likelihood Ratio Test	0.005 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre usar el kichwa solo porque le obligan y la motivación y apoyo de los padres (p-valor=0,005).



Pertenece a una comunidad indígena=No

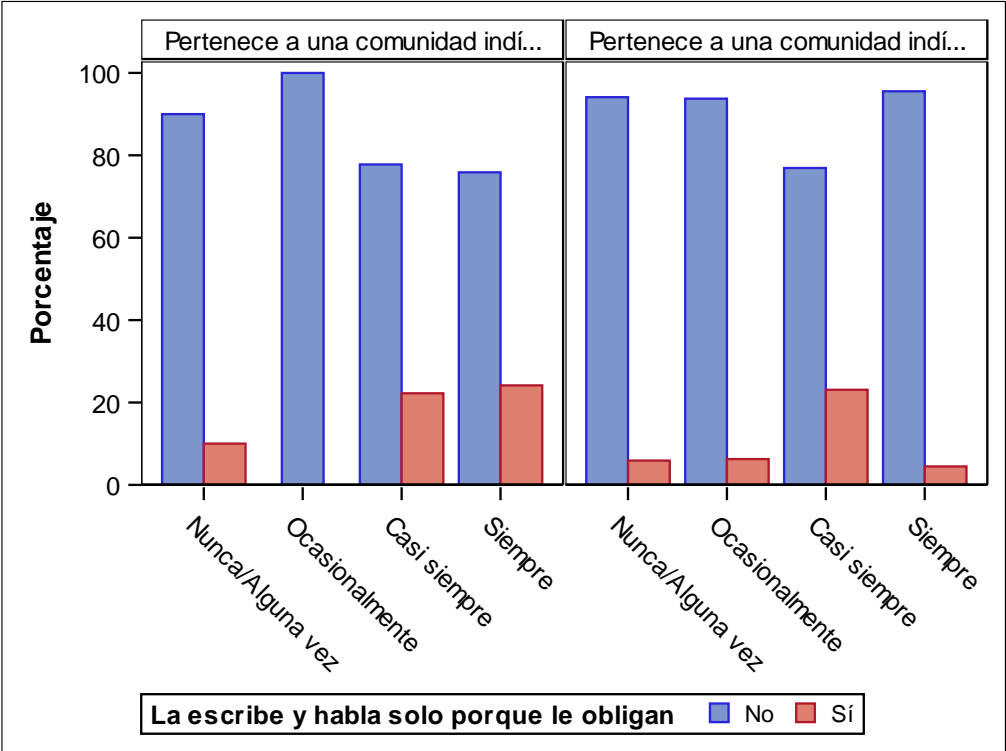
La escribe y habla solo porque le obligan	Sus padres, motivan y apoyan la educación bilingüe									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No	9	90.0	5	100.0	7	77.8	22	75.9	43	81.1
Sí	1	10.0	.	.	2	22.2	7	24.1	10	18.9

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

La escribe y habla solo porque le obligan	Sus padres, motivan y apoyan la educación bilingüe									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No	16	94.1	30	93.8	30	76.9	343	95.5	419	93.7
Sí	1	5.9	2	6.3	9	23.1	16	4.5	28	6.3

P-Valor	
Interacción	0.002 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor=0,002).



2.16 P15 – Motivo: Falta de motivación

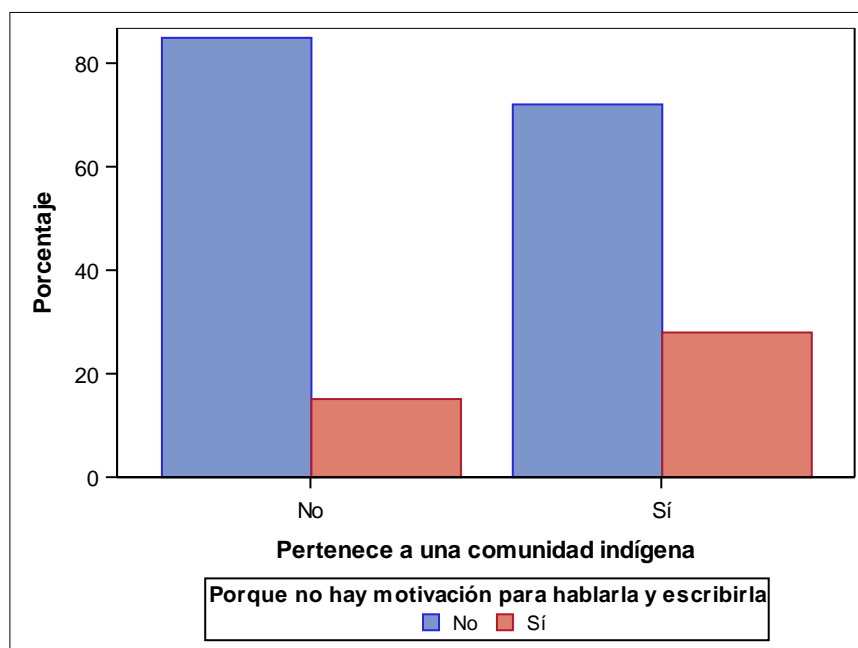
2.16.1 Datos sociodemográficos

2.16.1.1 Comunidad indígena

Porque no hay motivación para hablarla y escribirla	Pertenece a una comunidad indígena					
	No		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%
No	45	84.9	322	72.0	367	73.4
Sí	8	15.1	125	28.0	133	26.6

P-Valor	
Chi-Square Test	0.045 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre la falta de motivación y pertenecer a una comunidad indígena (p-valor=0,045).

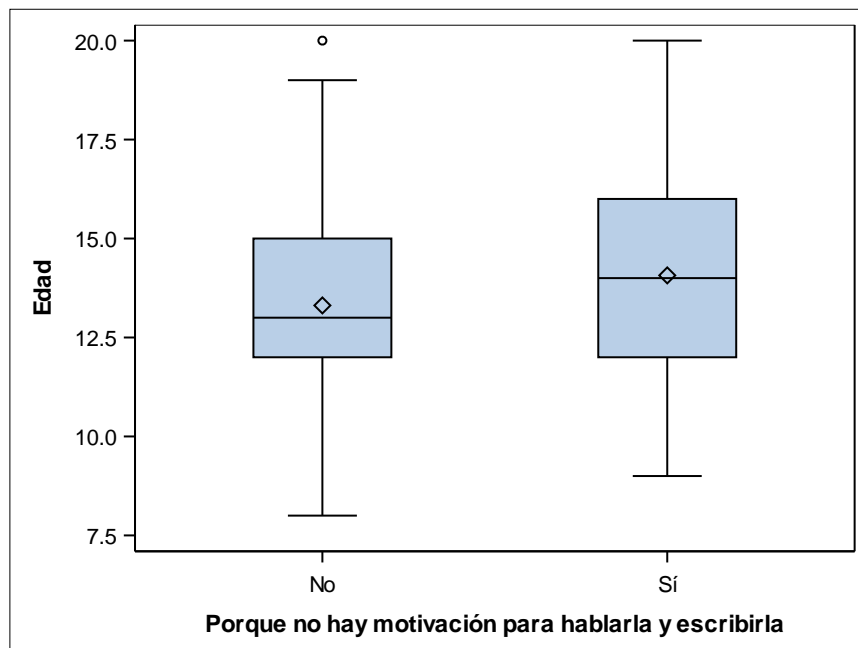


2.16.1.2 Edad

Porque no hay motivación para hablarla y escribirla	Nobs	Media	Mediana	Desv.			
				est.	RIQ	Mínimumo	Máximo
No	365	13.31	13.00	2.46	3.00	8.00	20.00
Sí	131	14.07	14.00	2.64	4.00	9.00	20.00
Total	496	13.51	13.00	2.53	3.00	8.00	20.00

P-Valor	
Test de Mann-Whitney	0.003 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre la falta de motivación y la edad (p-valor=0,003).

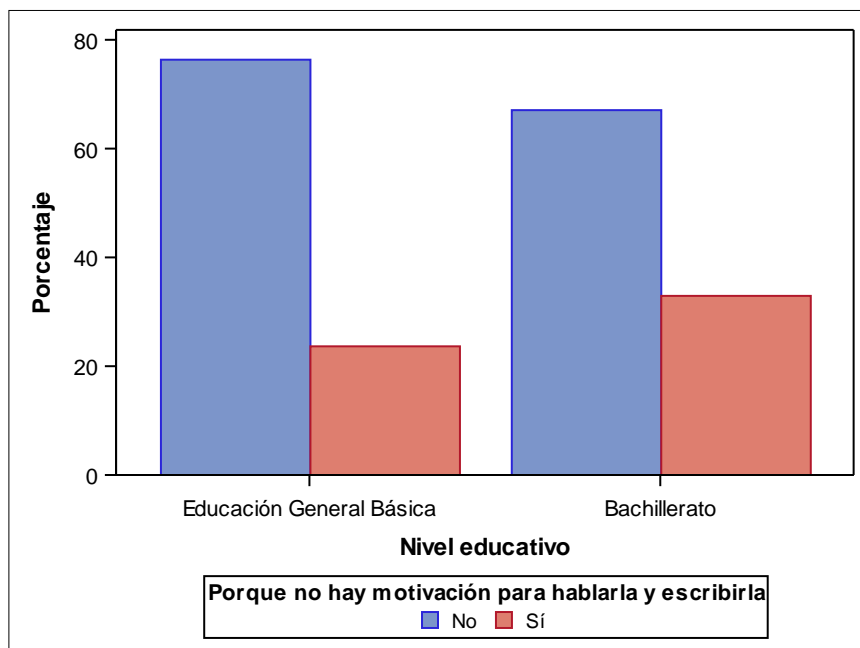


2.16.1.3 Nivel educativo

Porque no hay motivación para hablarla y escribirla	Nivel educativo					
	Educación General Básica		Bachillerato		Total	
	N	%	N	%	N	%
No	255	76.3	110	67.1	365	73.3
Sí	79	23.7	54	32.9	133	26.7

P-Valor	
Chi-Square Test	0.028 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre la falta de motivación y el nivel educativo (p-valor=0,028).



Pertenece a una comunidad indígena=No

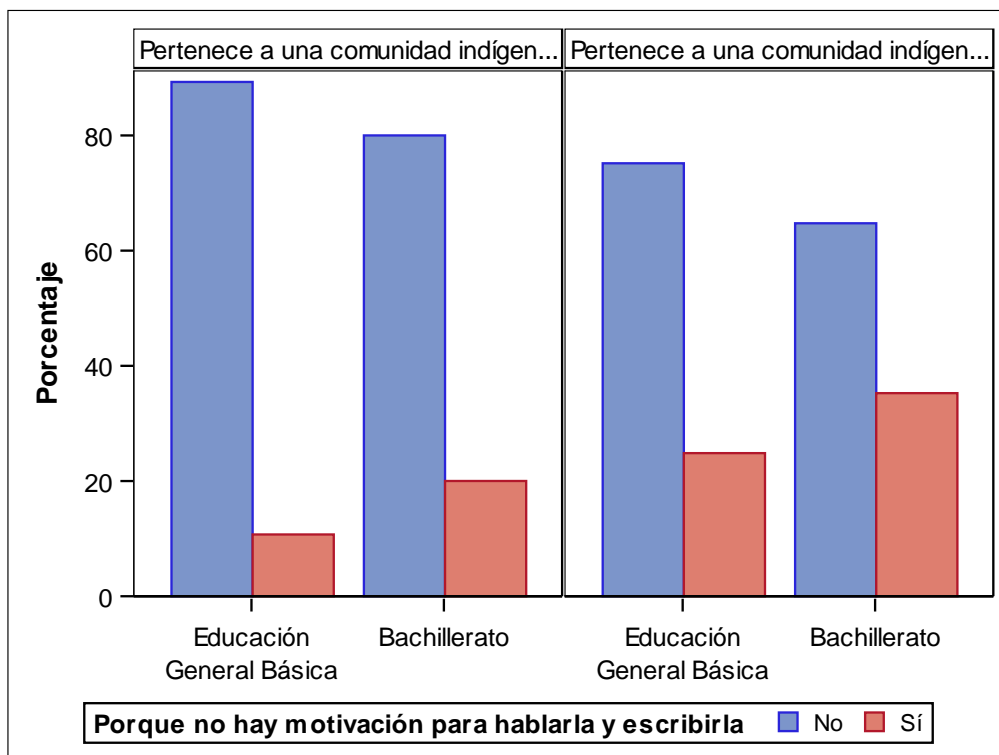
Porque no hay motivación para hablarla y escribirla	Nivel educativo					
	Educación General Básica		Bachillerato		Total	
	N	%	N	%	N	%
No	25	89.3	20	80.0	45	84.9
Sí	3	10.7	5	20.0	8	15.1

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

Porque no hay motivación para hablarla y escribirla	Nivel educativo					
	Educación General Básica		Bachillerato		Total	
	N	%	N	%	N	%
No	230	75.2	90	64.7	320	71.9
Sí	76	24.8	49	35.3	125	28.1

P-Valor	
Interacción	0.015 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor=0,015).



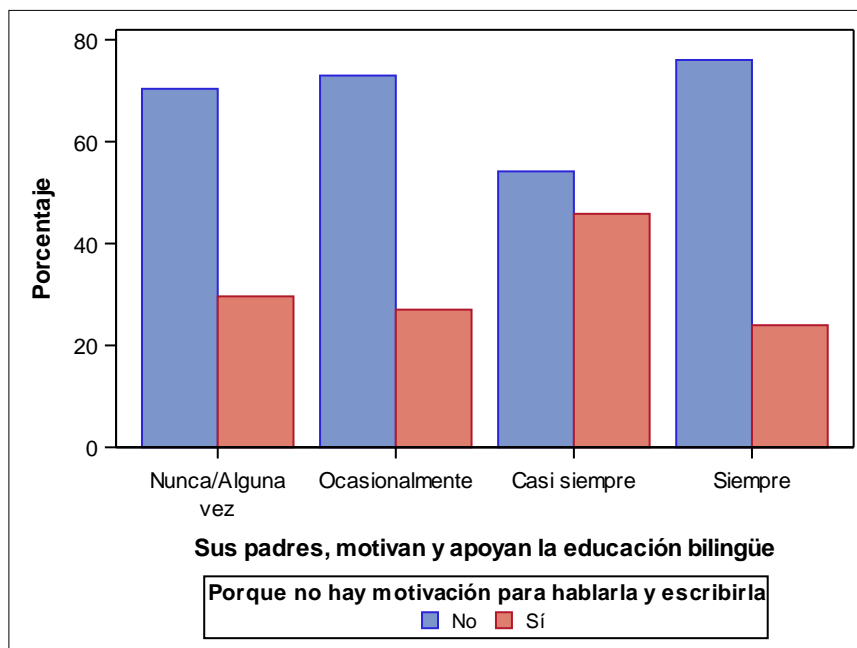
2.16.2 Vinculación con la Colectividad

2.16.2.1 Motivación y apoyo padres

Porque no hay motivación para hablarla y escribirla	Sus padres, motivan y apoyan la educación bilingüe									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No	19	70.4	27	73.0	26	54.2	295	76.0	367	73.4
Sí	8	29.6	10	27.0	22	45.8	93	24.0	133	26.6

P-Valor	
Chi-Square Test	0.014 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre la falta de motivación y la motivación y apoyo de los padres (p-valor=0,014).



Pertenece a una comunidad indígena=No

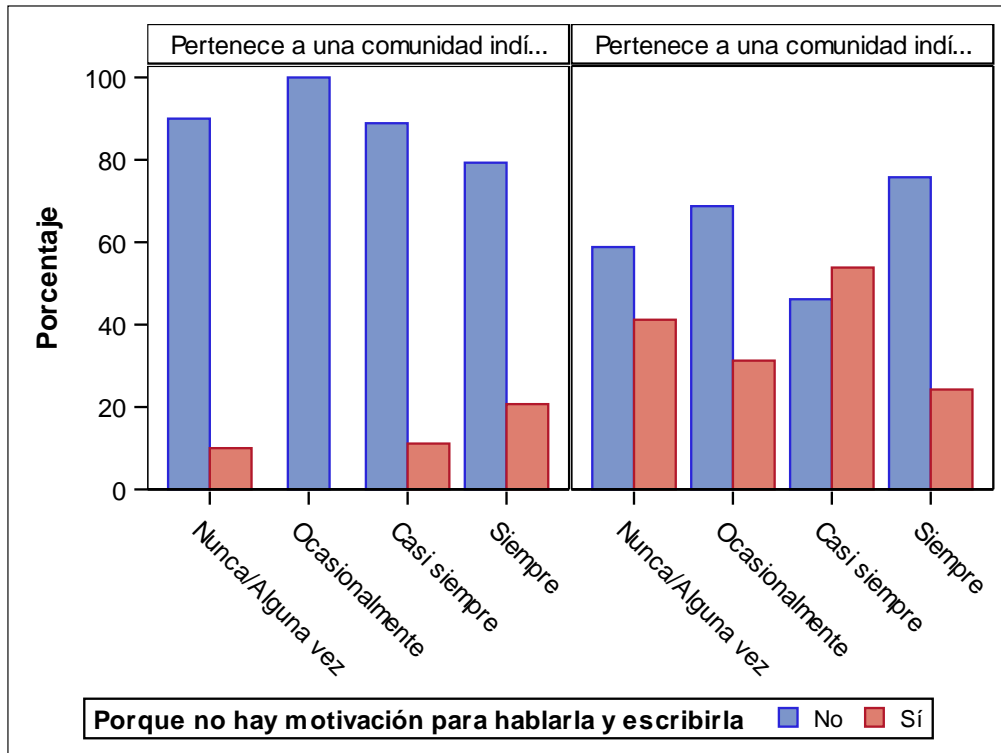
Porque no hay motivación para hablarla y escribirla	Sus padres, motivan y apoyan la educación bilingüe									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No	9	90.0	5	100.0	8	88.9	23	79.3	45	84.9
Sí	1	10.0	.	.	1	11.1	6	20.7	8	15.1

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

Porque no hay motivación para hablarla y escribirla	Sus padres, motivan y apoyan la educación bilingüe									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No	10	58.8	22	68.8	18	46.2	272	75.8	322	72.0
Sí	7	41.2	10	31.3	21	53.8	87	24.2	125	28.0

P-Valor	
Interacción	0.004 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor=0,004).



2.17 P15 – Motivo: No la hablan con los amigos

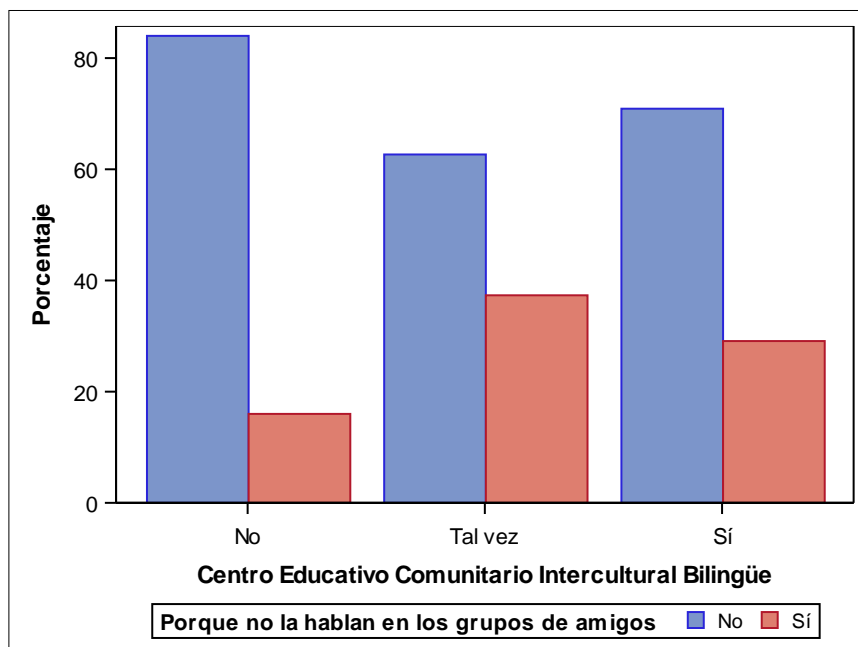
2.17.1 Vinculación con la Colectividad

2.17.1.1 Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe

Porque no la hablan en los grupos de amigos	Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe							
	No		Tal vez		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
No	21	84.0	94	62.7	229	70.9	344	69.1
Sí	4	16.0	56	37.3	94	29.1	154	30.9

P-Valor	
Chi-Square Test	0.050 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre no hablar kichwa con los amigos y el centro educativo bilingüe (p-valor=0,050).



Pertenece a una comunidad indígena=No

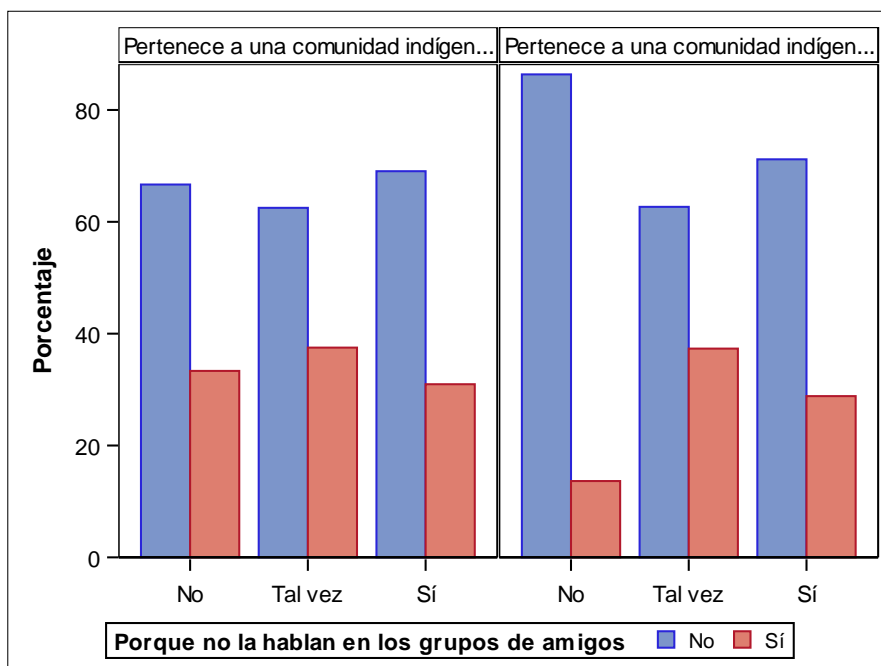
Porque no la hablan en los grupos de amigos	Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe							
	No		Tal vez		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
No	2	66.7	5	62.5	29	69.0	36	67.9
Sí	1	33.3	3	37.5	13	31.0	17	32.1

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

Porque no la hablan en los grupos de amigos	Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe							
	No		Tal vez		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
No	19	86.4	89	62.7	200	71.2	308	69.2
Sí	3	13.6	53	37.3	81	28.8	137	30.8

P-Valor	
Interacción	0.047 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor=0,047).

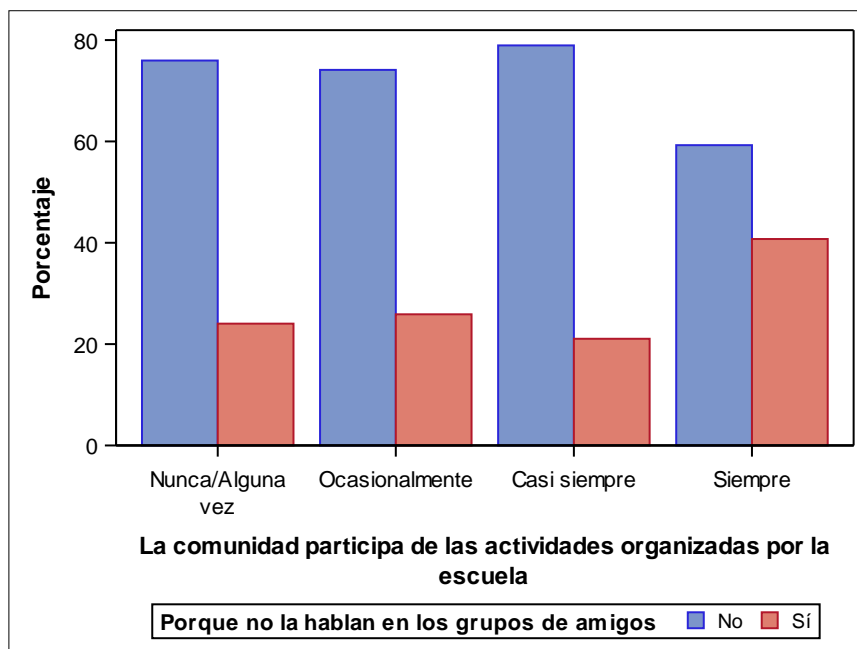


2.17.1.2 Participación de la comunidad

Porque no la hablan en los grupos de amigos	La comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No	79	76.0	63	74.1	75	78.9	128	59.3	345	69.0
Sí	25	24.0	22	25.9	20	21.1	88	40.7	155	31.0

P-Valor	
Chi-Square Test	<0.001 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre no hablar kichwa con los amigos y la participación de la comunidad (p-valor<0,001).



Pertenece a una comunidad indígena=No

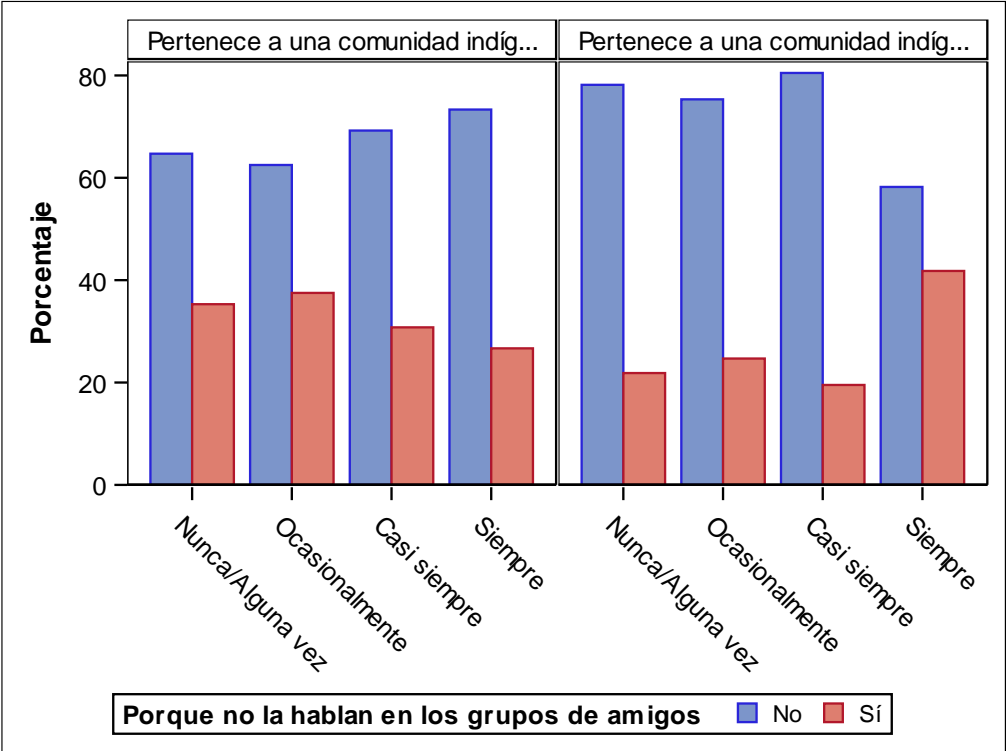
Porque no la hablan en los grupos de amigos	La comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No	11	64.7	5	62.5	9	69.2	11	73.3	36	67.9
Sí	6	35.3	3	37.5	4	30.8	4	26.7	17	32.1

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

Porque no la hablan en los grupos de amigos	La comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No	68	78.2	58	75.3	66	80.5	117	58.2	309	69.1
Sí	19	21.8	19	24.7	16	19.5	84	41.8	138	30.9

P-Valor	
Interacción	<0.001 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor<0,001).



2.18 P15 – Motivo: Poco uso en la escuela

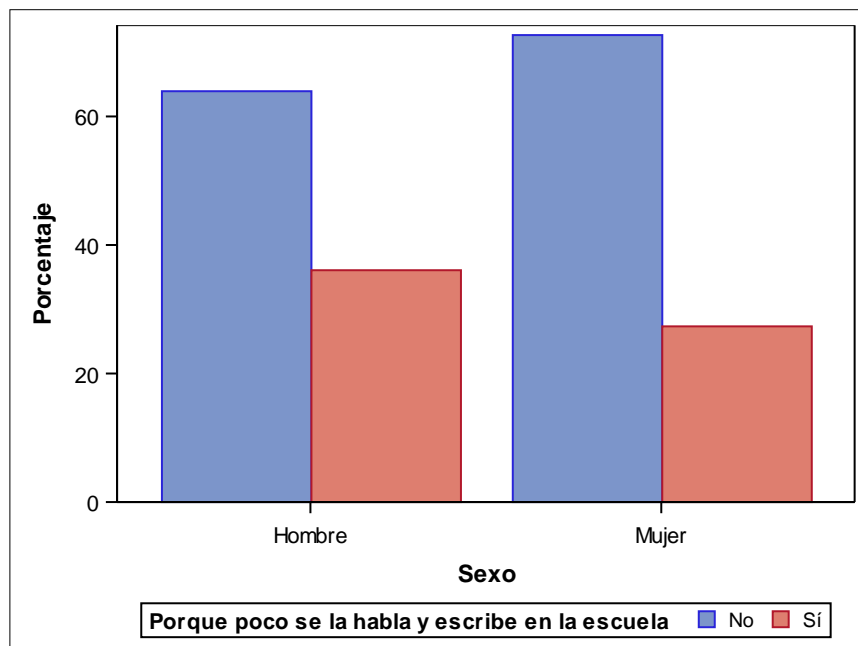
2.18.1 Datos sociodemográficos

2.18.1.1 Sexo

Porque poco se la habla y escribe en la escuela	Sexo					
	Hombre		Mujer		Total	
	N	%	N	%	N	%
No	140	63.9	202	72.7	342	68.8
Sí	79	36.1	76	27.3	155	31.2

P-Valor	
Chi-Square Test	0.037 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre el poco uso en la escuela y el sexo (p-valor=0,037).



Pertenece a una comunidad indígena=No

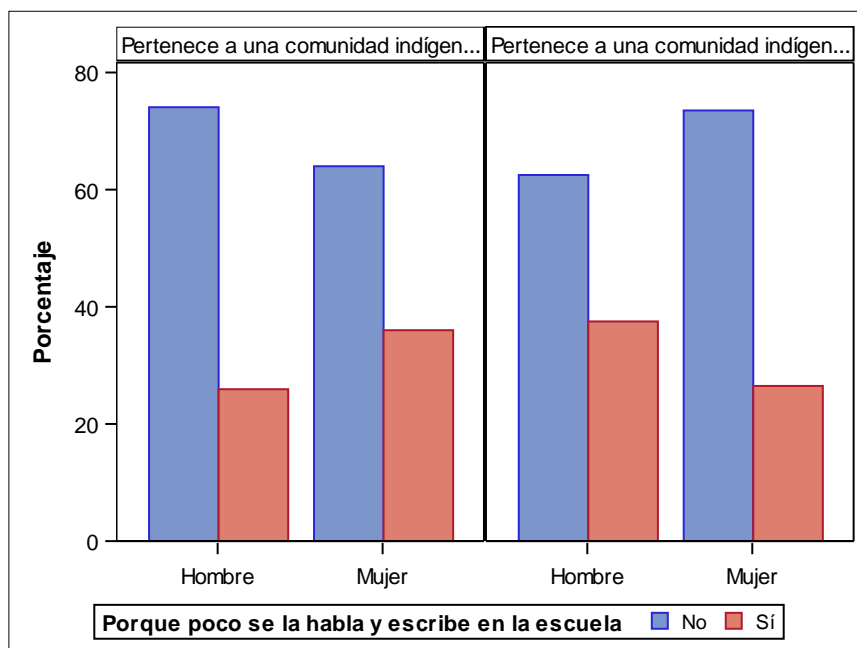
Porque poco se la habla y escribe en la escuela	Sexo					
	Hombre		Mujer		Total	
	N	%	N	%	N	%
No	20	74.1	16	64.0	36	69.2
Sí	7	25.9	9	36.0	16	30.8

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

Porque poco se la habla y escribe en la escuela	Sexo					
	Hombre		Mujer		Total	
	N	%	N	%	N	%
No	120	62.5	186	73.5	306	68.8
Sí	72	37.5	67	26.5	139	31.2

P-Valor	
Interacción	0.037 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor=0,037).



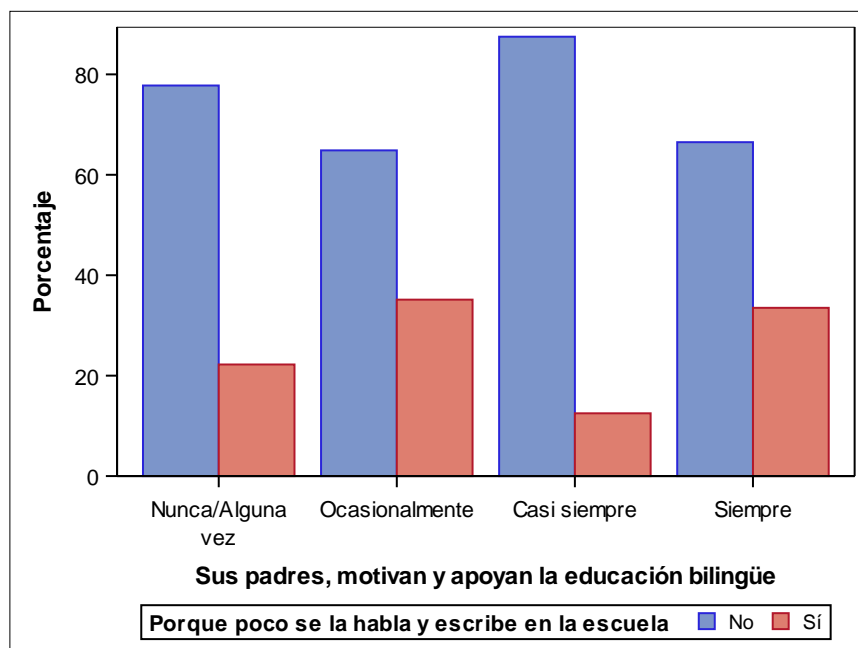
2.18.2 Vinculación con la Colectividad

2.18.2.1 Motivación y apoyo padres

Porque poco se la habla y escribe en la escuela	Sus padres, motivan y apoyan la educación bilingüe									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No	21	77.8	24	64.9	42	87.5	258	66.5	345	69.0
Sí	6	22.2	13	35.1	6	12.5	130	33.5	155	31.0

P-Valor	
Chi-Square Test	0.018 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre el poco uso en la escuela y la motivación y apoyo de los padres (p-valor=0,018).



Pertenece a una comunidad indígena=No

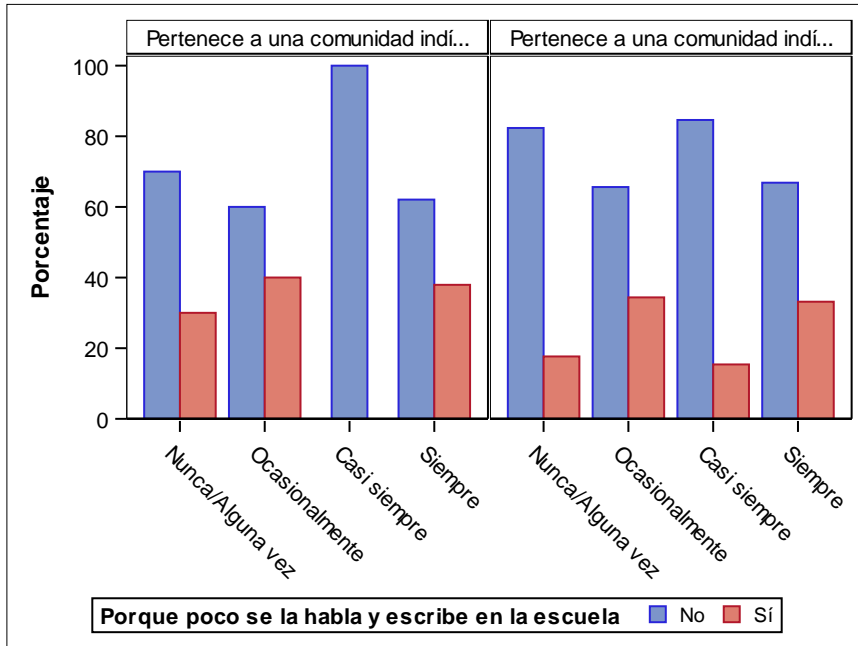
Porque poco se la habla y escribe en la escuela	Sus padres, motivan y apoyan la educación bilingüe									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No	7	70.0	3	60.0	9	100.0	18	62.1	37	69.8
Sí	3	30.0	2	40.0	.	.	11	37.9	16	30.2

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

Porque poco se la habla y escribe en la escuela	Sus padres, motivan y apoyan la educación bilingüe									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No	14	82.4	21	65.6	33	84.6	240	66.9	308	68.9
Sí	3	17.6	11	34.4	6	15.4	119	33.1	139	31.1

P-Valor	
Interacción	0.017 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor=0,017).



2.19 P15 - Motivo: No lo habla en casa

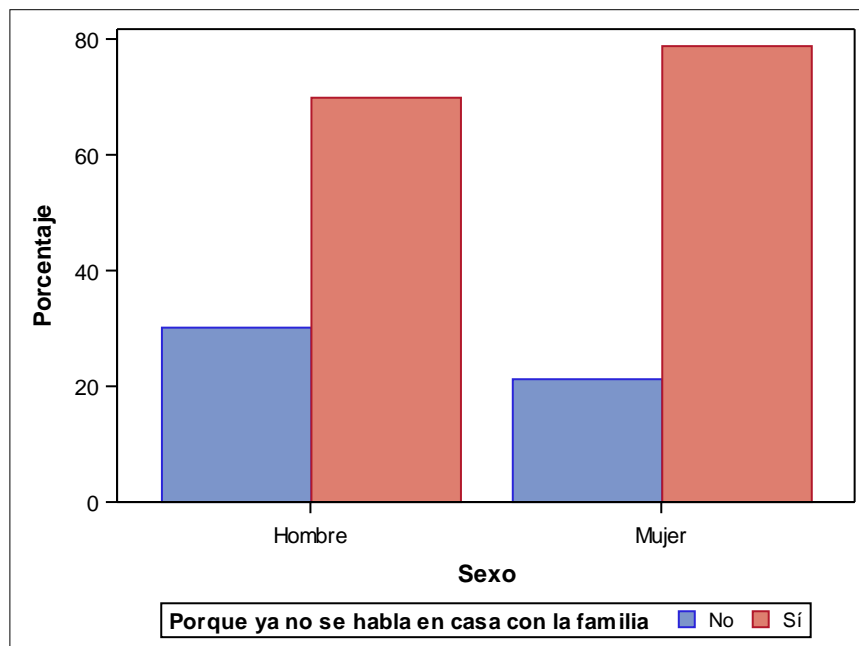
2.19.1 Datos sociodemográficos

2.19.1.1 Sexo

Porque ya no se habla en casa con la familia	Sexo					
	Hombre		Mujer		Total	
	N	%	N	%	N	%
No	66	30.1	59	21.2	125	25.2
Sí	153	69.9	219	78.8	372	74.8

P-Valor	
Chi-Square Test	0.023 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre no hablar kichwa en casa y el sexo (p-valor=0,023).



Pertenece a una comunidad indígena=No

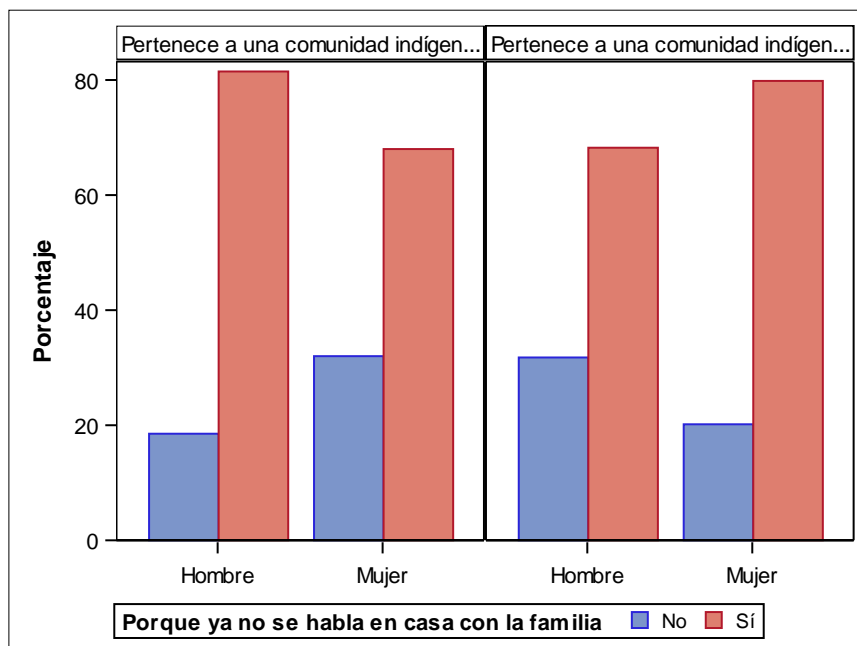
Porque ya no se habla en casa con la familia	Sexo					
	Hombre		Mujer		Total	
	N	%	N	%	N	%
No	5	18.5	8	32.0	13	25.0
Sí	22	81.5	17	68.0	39	75.0

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

Porque ya no se habla en casa con la familia	Sexo					
	Hombre		Mujer		Total	
	N	%	N	%	N	%
No	61	31.8	51	20.2	112	25.2
Sí	131	68.2	202	79.8	333	74.8

P-Valor	
Interacción	0.023 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor=0,023).



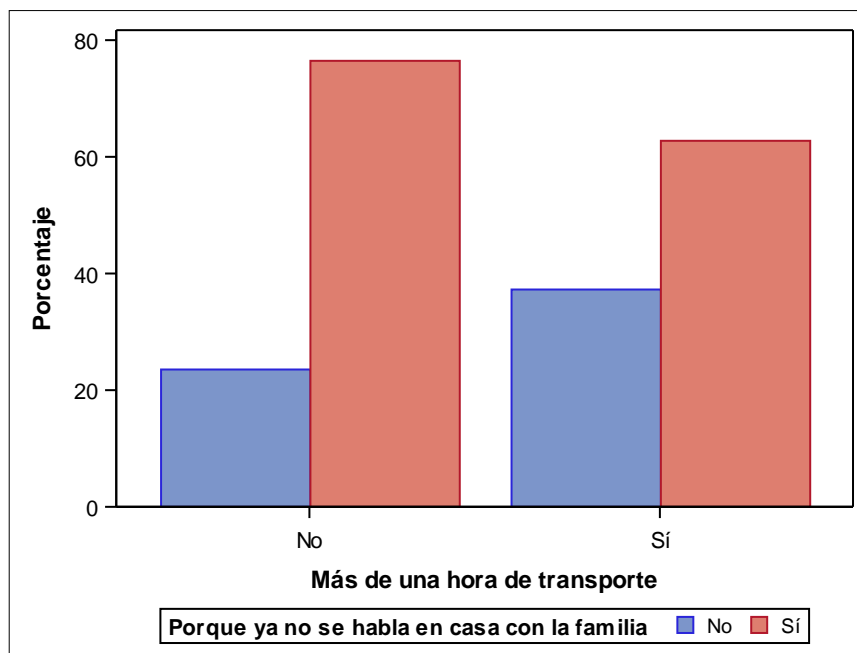
2.19.2 Tipología de Centro Educativo

2.19.2.1 Más de una hora de transporte

Porque ya no se habla en casa con la familia	Más de una hora de transporte					
	No		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%
No	105	23.5	19	37.3	124	24.9
Sí	341	76.5	32	62.7	373	75.1

P-Valor	
Chi-Square Test	0.032 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre no hablar kichwa en casa y la hora de transporte (p-valor=0,032).



Pertenece a una comunidad indígena=No

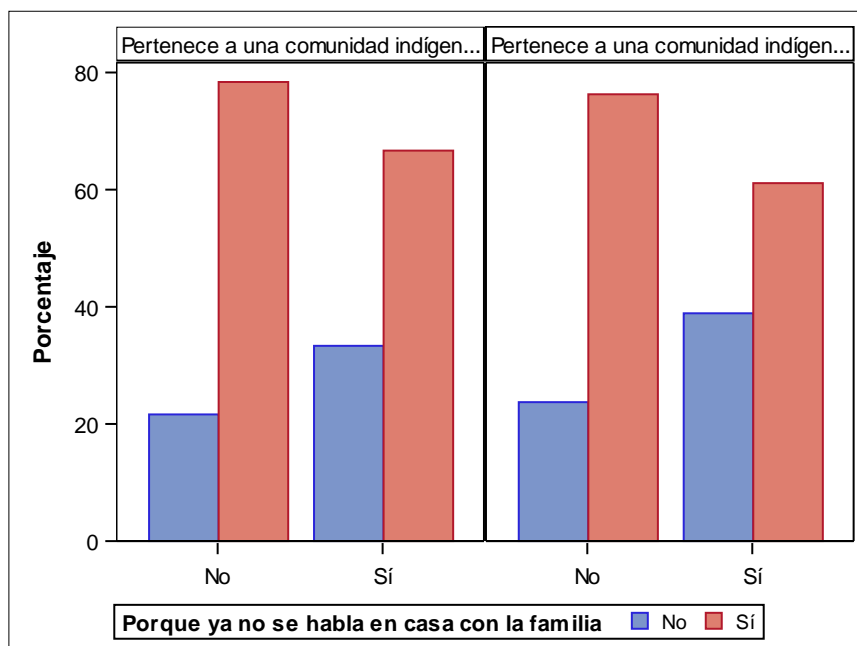
Porque ya no se habla en casa con la familia	Más de una hora de transporte					
	No		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%
No	8	21.6	5	33.3	13	25.0
Sí	29	78.4	10	66.7	39	75.0

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

Porque ya no se habla en casa con la familia	Más de una hora de transporte					
	No		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%
No	97	23.7	14	38.9	111	24.9
Sí	312	76.3	22	61.1	334	75.1

P-Valor	
Interacción	0.029 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor=0,029).



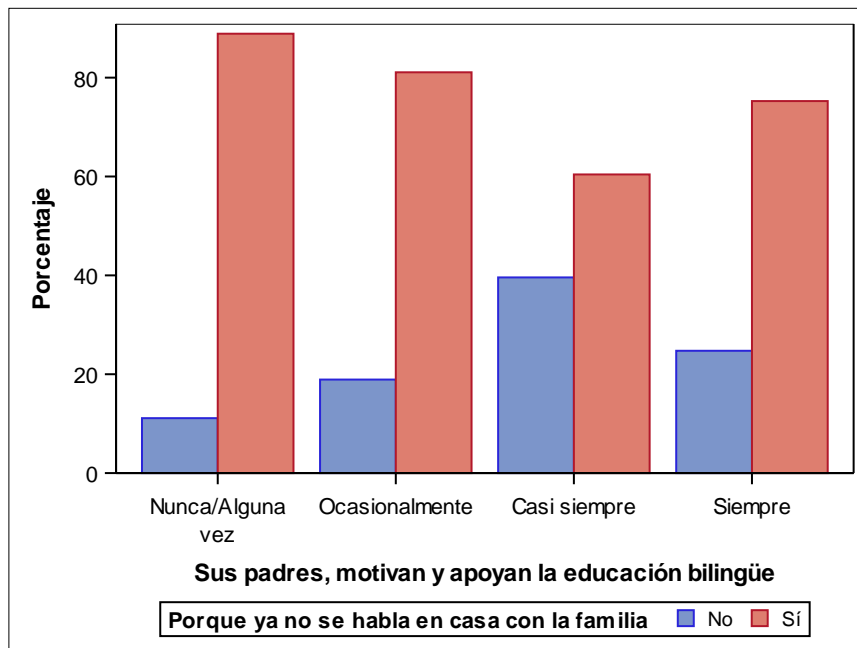
2.19.3 Vinculación con la Colectividad

2.19.3.1 Motivación y apoyo padres

Porque ya no se habla en casa con la familia	Sus padres, motivan y apoyan la educación bilingüe									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No	3	11.1	7	18.9	19	39.6	96	24.7	125	25.0
Sí	24	88.9	30	81.1	29	60.4	292	75.3	375	75.0

P-Valor	
Chi-Square Test	0.030 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre no hablar kichwa en casa y la motivación y apoyo de los padres (p-valor=0,030).



Pertenece a una comunidad indígena=No

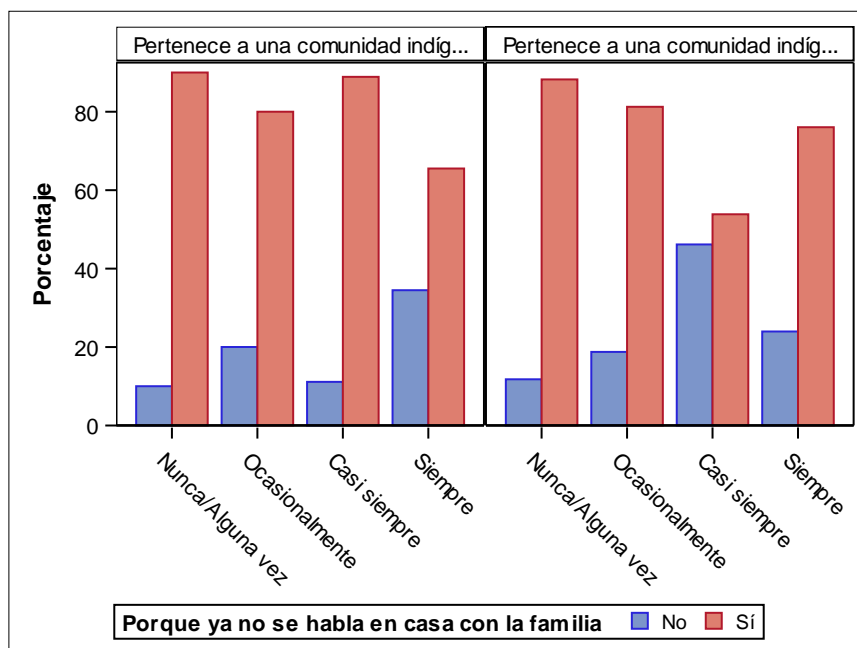
Porque ya no se habla en casa con la familia	Sus padres, motivan y apoyan la educación bilingüe									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No	1	10.0	1	20.0	1	11.1	10	34.5	13	24.5
Sí	9	90.0	4	80.0	8	88.9	19	65.5	40	75.5

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

Porque ya no se habla en casa con la familia	Sus padres, motivan y apoyan la educación bilingüe									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No	2	11.8	6	18.8	18	46.2	86	24.0	112	25.1
Sí	15	88.2	26	81.3	21	53.8	273	76.0	335	74.9

P-Valor	
Interacción	0.030 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor=0,030).



2.20 P16 - Cultura indígena en proyectos escolares

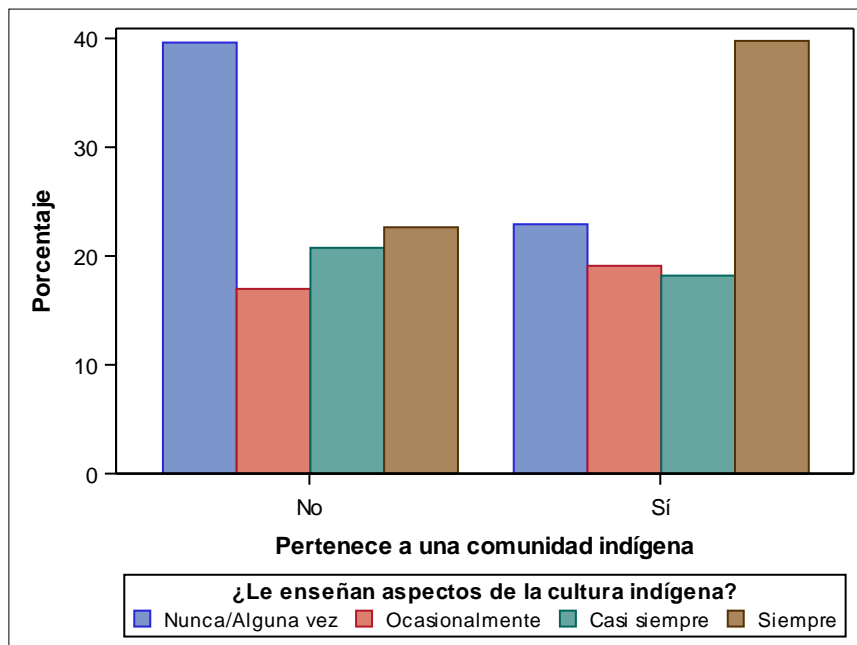
2.20.1 Datos sociodemográficos

2.20.1.1 Comunidad indígena

¿Le enseñan aspectos de la cultura indígena?	Pertenece a una comunidad indígena					
	No		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%
Nunca/Alguna vez	21	39.6	102	22.9	123	24.7
Ocasionalmente	9	17.0	85	19.1	94	18.9
Casi siempre	11	20.8	81	18.2	92	18.5
Siempre	12	22.6	177	39.8	189	38.0

P-Valor	
Chi-Square Test	0.026 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre la cultura indígena en proyectos escolares y pertenecer a una comunidad indígena (p-valor=0,026).

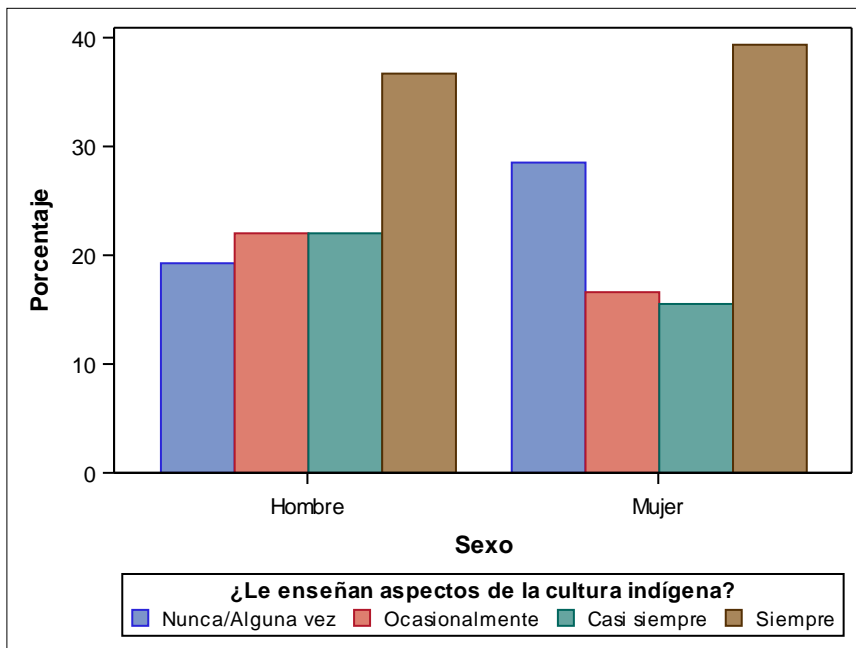


2.20.1.2 Sexo

¿Le enseñan aspectos de la cultura indígena?	Sexo					
	Hombre		Mujer		Total	
	N	%	N	%	N	%
Nunca/Alguna vez	42	19.3	79	28.5	121	24.4
Ocasionalmente	48	22.0	46	16.6	94	19.0
Casi siempre	48	22.0	43	15.5	91	18.4
Siempre	80	36.7	109	39.4	189	38.2

P-Valor	
Chi-Square Test	0.027 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre la cultura indígena en proyectos escolares y el sexo (p-valor=0,027).



Pertenece a una comunidad indígena=No

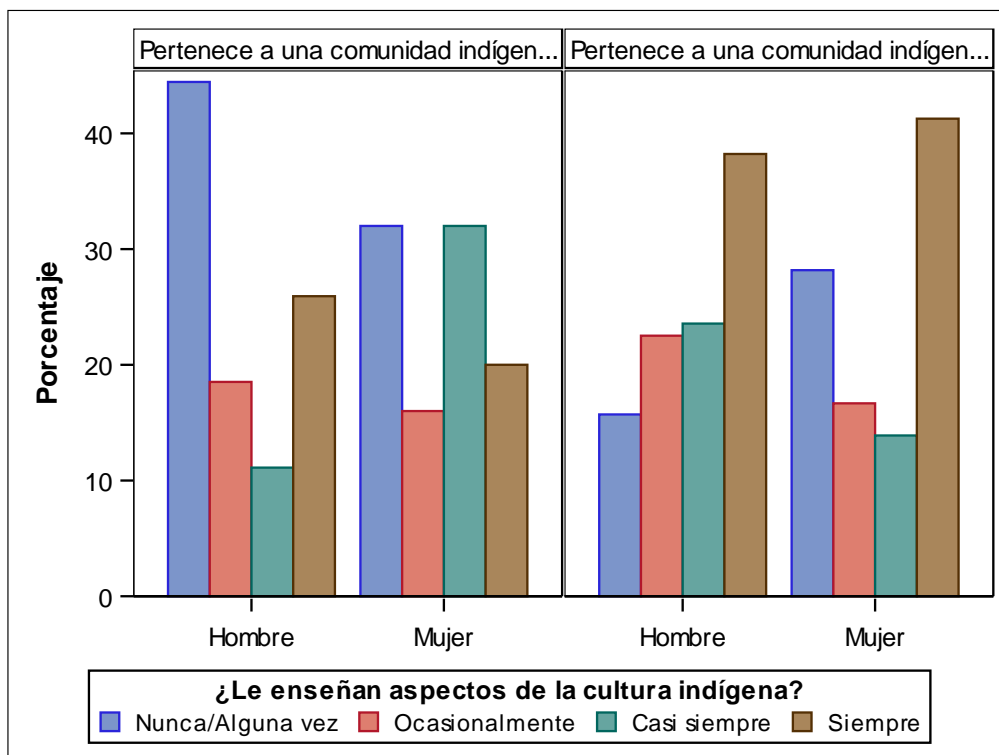
¿Le enseñan aspectos de la cultura indígena?	Sexo					
	Hombre		Mujer		Total	
	N	%	N	%	N	%
Nunca/Alguna vez	12	44.4	8	32.0	20	38.5
Ocasionalmente	5	18.5	4	16.0	9	17.3
Casi siempre	3	11.1	8	32.0	11	21.2
Siempre	7	25.9	5	20.0	12	23.1

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

¿Le enseñan aspectos de la cultura indígena?	Sexo					
	Hombre		Mujer		Total	
	N	%	N	%	N	%
Nunca/Alguna vez	30	15.7	71	28.2	101	22.8
Ocasionalmente	43	22.5	42	16.7	85	19.2
Casi siempre	45	23.6	35	13.9	80	18.1
Siempre	73	38.2	104	41.3	177	40.0

P-Valor	
Interacción	0.023 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor=0,023).

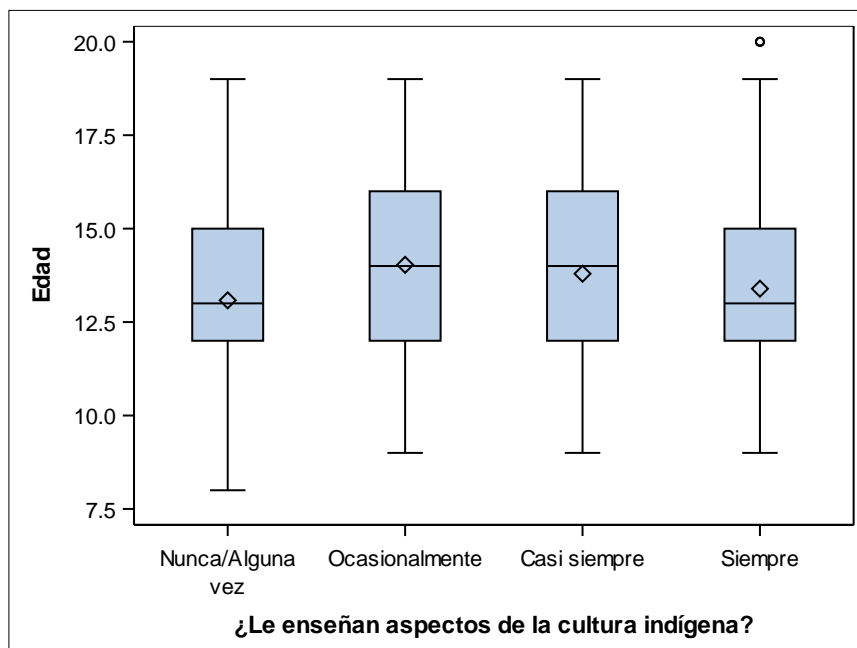


2.20.1.3 Edad

¿Le enseñan aspectos de la cultura indígena?	Nobs	Media	Mediana	Desv.			
				est.	RIQ	Mínimumo	Máximo
Nunca/Alguna vez	122	13.08	13.00	2.47	3.00	8.00	19.00
Ocasionalmente	94	14.03	14.00	2.53	4.00	9.00	19.00
Casi siempre	92	13.79	14.00	2.26	4.00	9.00	19.00
Siempre	186	13.39	13.00	2.65	3.00	9.00	20.00
Total	494	13.51	13.00	2.53	3.00	8.00	20.00

P-Valor	
Test de Kruskal-Wallis	0.021 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre la cultura indígena en proyectos escolares y la edad (p-valor=0,021).



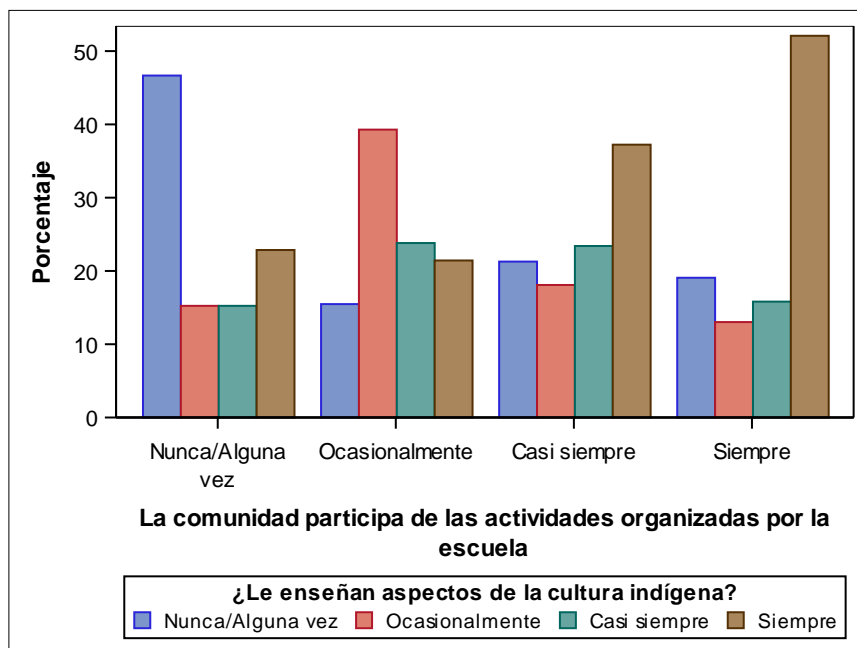
2.20.2 Vinculación con la Colectividad

2.20.2.1 Participación de la comunidad

¿Le enseñan aspectos de la cultura indígena?	La comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca/Alguna vez	49	46.7	13	15.5	20	21.3	41	19.1	123	24.7
Ocasionalmente	16	15.2	33	39.3	17	18.1	28	13.0	94	18.9
Casi siempre	16	15.2	20	23.8	22	23.4	34	15.8	92	18.5
Siempre	24	22.9	18	21.4	35	37.2	112	52.1	189	38.0

P-Valor	
Chi-Square Test	<0.001 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre la cultura indígena en proyectos escolares y la participación de la comunidad (p-valor<0,001).



Pertenece a una comunidad indígena=No

¿Le enseñan aspectos de la cultura indígena?	La comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionamente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca/Alguna vez	11	64.7	1	12.5	5	38.5	4	26.7	21	39.6
Ocasionamente	4	23.5	2	25.0	2	15.4	1	6.7	9	17.0
Casi siempre	1	5.9	3	37.5	2	15.4	5	33.3	11	20.8
Siempre	1	5.9	2	25.0	4	30.8	5	33.3	12	22.6

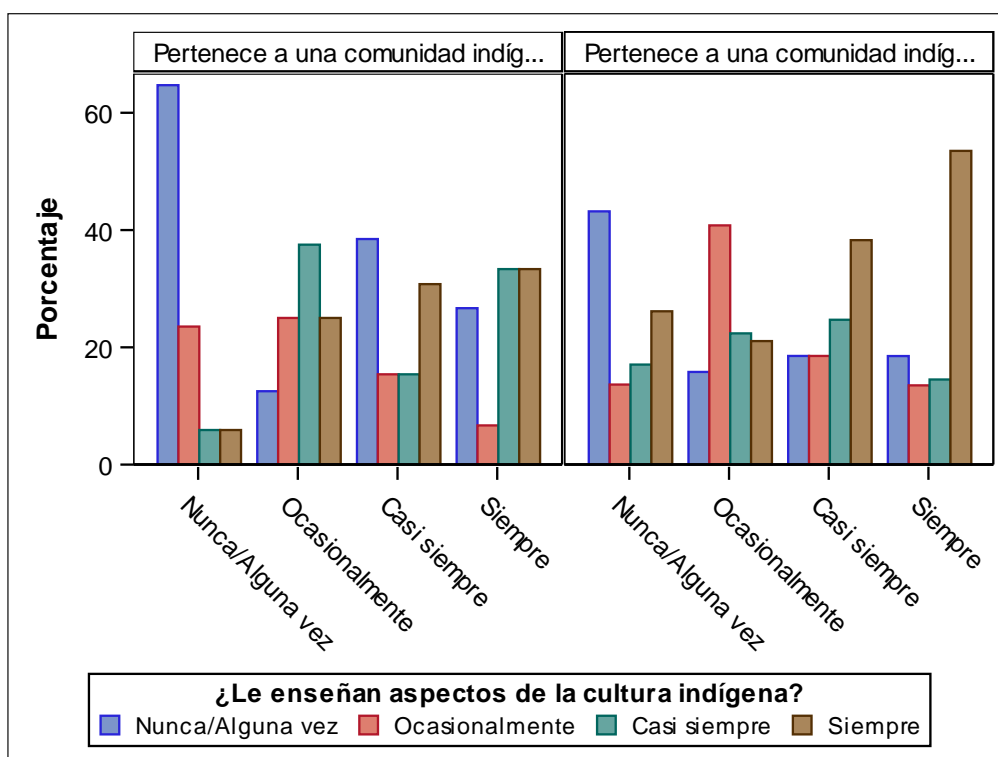
Pertenece a una comunidad indígena=Sí

¿Le enseñan aspectos de la cultura indígena?	La comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionamente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca/Alguna vez	38	43.2	12	15.8	15	18.5	37	18.5	102	22.9
Ocasionamente	12	13.6	31	40.8	15	18.5	27	13.5	85	19.1

¿Le enseñan aspectos de la cultura indígena?	La comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Casi siempre	15	17.0	17	22.4	20	24.7	29	14.5	81	18.2
Siempre	23	26.1	16	21.1	31	38.3	107	53.5	177	39.8

P-Valor	
Interacción	<0.001 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor<0,001).

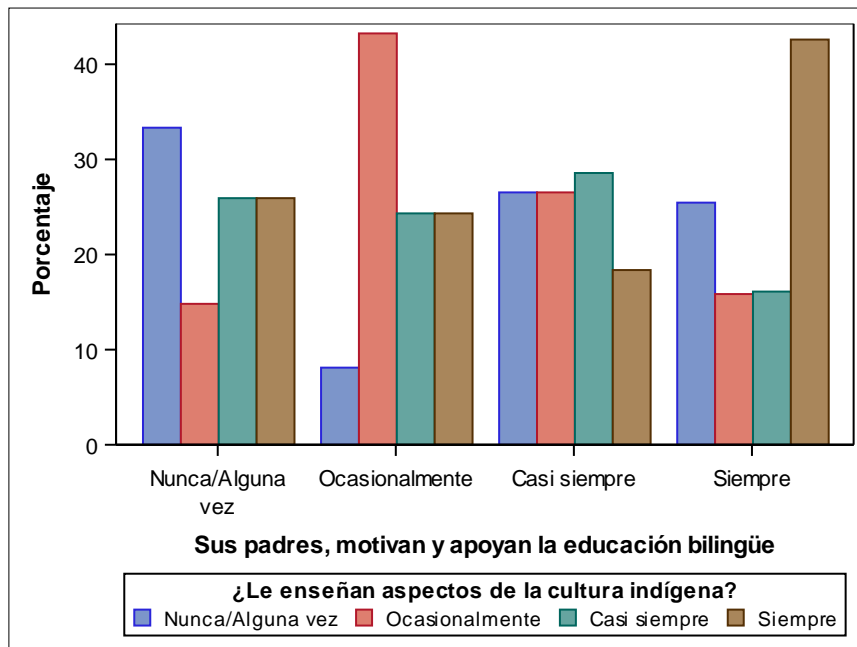


2.20.2.2 Motivación y apoyo padres

¿Le enseñan aspectos de la cultura indígena?	Sus padres, motivan y apoyan la educación bilingüe									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca/Alguna vez	9	33.3	3	8.1	13	26.5	98	25.5	123	24.7
Ocasionalmente	4	14.8	16	43.2	13	26.5	61	15.8	94	18.9
Casi siempre	7	25.9	9	24.3	14	28.6	62	16.1	92	18.5
Siempre	7	25.9	9	24.3	9	18.4	164	42.6	189	38.0

P-Valor	
Chi-Square Test	<0.001 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre la cultura indígena en proyectos escolares y la motivación y apoyo de los padres (p-valor<0,001).



Pertenece a una comunidad indígena=No

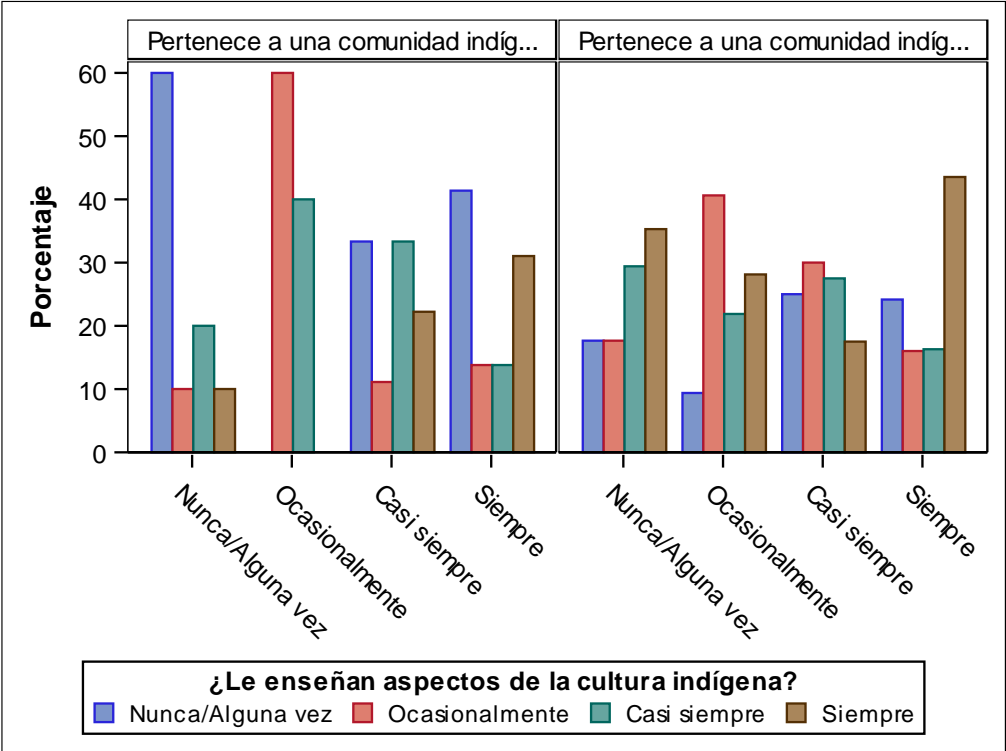
¿Le enseñan aspectos de la cultura indígena?	Sus padres, motivan y apoyan la educación bilingüe									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca/Alguna vez	6	60.0	.	.	3	33.3	12	41.4	21	39.6
Ocasionalmente	1	10.0	3	60.0	1	11.1	4	13.8	9	17.0
Casi siempre	2	20.0	2	40.0	3	33.3	4	13.8	11	20.8
Siempre	1	10.0	.	.	2	22.2	9	31.0	12	22.6

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

¿Le enseñan aspectos de la cultura indígena?	Sus padres, motivan y apoyan la educación bilingüe									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca/Alguna vez	3	17.6	3	9.4	10	25.0	86	24.2	102	22.9
Ocasionalmente	3	17.6	13	40.6	12	30.0	57	16.0	85	19.1
Casi siempre	5	29.4	7	21.9	11	27.5	58	16.3	81	18.2
Siempre	6	35.3	9	28.1	7	17.5	155	43.5	177	39.8

P-Valor	
Interacción	0.039 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor=0,039).



Análisis exploratorio de los factores asociados a la lengua kichwa, padres y madres de familia

3 Resultados de la validación

3.1 Características sociodemográficas

3.1.1 Lugar de nacimiento

Lugar de nacimiento	N	%
Bucashi	3	1,0
Cañi	1	0,3
Cañicapac	1	0,3
Cenao	1	0,3
Censo	2	0,7
Ciudadela	3	1,0
Durazno	4	1,4
Gañil	2	0,7
Gera	18	6,2
Gunudel	2	0,7
Huerta Buena	1	0,3
Ilincho	5	1,7
Jaratenta	1	0,3
Kiskinchir	1	0,3
La Papaya	6	2,1
Lancapak	2	0,7
Langa	1	0,3
Las Juntas	1	0,3
Las Lagunas	4	1,4
Llaco	2	0,7
Loja	5	1,7
Macas	1	0,3
Membrillo	3	1,0
Membrilo	1	0,3
Moraspamba	4	1,4
Naranjo	1	0,3

Lugar de nacimiento	N	%
Oñacapac	7	2,4
Pan de Azúcar	1	0,3
Pichik	2	0,7
Pueblo Viejo	9	3,1
Purushuma	1	0,3
Puruzhuma	1	0,3
Quito	2	0,7
Resbalo	1	0,3
San Antonio de Cumbre	1	0,3
San Isidro	4	1,4
San José	1	0,3
San Lucas	53	18,2
San Pablo de Tenta	4	1,4
Saragurio	1	0,3
Saraguro	88	30,1
Sauce	3	1,0
Selva Alegre	2	0,7
Shalshi	2	0,7
Tenta	22	7,5
Vinuyacu	1	0,3
Vinuyacu Alto	1	0,3
Yacuambi	1	0,3
Yanzatza	1	0,3
Zamora	4	1,4
Zamora Chinchipe	3	1,0

NMiss

1

3.1.2 Comunidad

Comunidad donde vive actualmente	N	%
Acacana	1	0,3
Bella Vista	1	0,3
Bucashi	5	1,7
Bura	1	0,3
Carapalí	1	0,3
Cañi	1	0,3
Cañicapac	1	0,3
Censo	1	0,3
Chacoplan	1	0,3
Ciudadela	6	2,0
Cochapamba	2	0,7
Durazno	3	1,0
Durazo	1	0,3
Eloy Alfaro	4	1,4
Francia	1	0,3
Gañil	3	1,0
Gera	18	6,1
Guaguelpamba	1	0,3
Gualán	1	0,3
Gunudel	1	0,3
Hierba Buena	2	0,7
Ilincho	36	12,3
Jabonillo	2	0,7
Jaratenta	3	1,0
Kiskinchir	3	1,0
La Papaya	6	2,0
Lancapak	2	0,7
Langa	4	1,4
Las Juntas	3	1,0

Comunidad donde vive actualmente	N	%
Las Lagunas	20	6,8
Linderos	5	1,7
Llaco	1	0,3
Marara	1	0,3
Matara	2	0,7
Membrillo	15	5,1
Middletown (EE.UU)	1	0,3
Moraspamba	7	2,4
Oñacpac	24	8,2
Pan de Azúcar	2	0,7
Pichik	1	0,3
Pueblo Viejo	13	4,4
Purdilic	1	0,3
Purupamba	1	0,3
Puruzhuma	3	1,0
Quikes	2	0,7
Resbalo	2	0,7
San Isidro	4	1,4
San Lucas	27	9,2
San Pablo de Tenta	1	0,3
Saragruo	1	0,3
Saraguro	27	9,2
Sauce	4	1,4
Shalshi	1	0,3
Tenta	5	1,7
Tincucho	1	0,3
Tocteopamba	2	0,7
Vinuyacu	1	0,3
Vinuyacu Bajo	1	0,3
Yukukapak	2	0,7

3.1.3 Edad

N	NMiss	Media	Mediana	Desv. est	Mínimo	Máximo
293	0	40,74	40,00	8,96	18,00	73,00

3.1.4 Pertenece a una comunidad

Pertenece a una comunidad indígena	N	%
No	24	8,2
Sí	269	91,8

3.1.5 Sexo

Sexo	N	%
Hombre	83	28,3
Mujer	210	71,7

3.1.6 Nivel de estudios

Nivel de estudios	N	%
Sin Estudios Escolares	20	6,8
Primaria	143	48,8
Bachillerato	74	25,3
Tercer Nivel	43	14,7
Cuarto Nivel	13	4,4

Variable recodificada:

Nivel de estudios	N	%
Sin Estudios Escolares	20	6,8
Primaria	143	48,8
Bachillerato	74	25,3
Tercer/Cuarto Nivel	56	19,1

3.1.7 Hijos/as en centros comunitarios bilingües

N	NMiss	Media	Mediana	Desv. est	Mínimo	Máximo
292	1	2,82	2,00	1,46	1,00	10,00

Variable recodificada:

Hijos/as en centros comunitarios bilingües	N	%
1	46	15,8
2	106	36,3
3-4	100	34,2
5+	40	13,7

NMiss

1

3.1.8 Hijos/as en centros comunitarios no bilingües

Hijos en centros no comunitarios bilingües	N	%
No	210	71,9
Sí	82	28,1

NMiss

1

N	NMiss	Media	Mediana	Desv. est	Mínimo	Máximo
53	29	1,60	1,00	1,03	1,00	6,00

Observación: hay 29 padrs con hijos en centros comunitarios no bilingües que no indican el número de hijos.

3.1.9 Hora de transporte

Más de una hora de transporte	N	%
No	255	87,0
Sí	38	13,0

3.1.10 La comunidad participa en actividades de la escuela

La comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela	N	%
Nunca	9	3,1
Alguna vez	55	18,8
Ocasionalmente	54	18,4
Casi siempre	61	20,8
Siempre	114	38,9

Variable recodificada:

La comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela	N	%
Nunca/Alguna vez	64	21,8
Ocasionalmente	54	18,4
Casi siempre	61	20,8
Siempre	114	38,9

3.1.11 En casa motivan y apoyan la educación bilingüe

En casa motivan y apoyan la educación bilingüe	N	%
Nunca	1	0,3
Alguna vez	34	11,6
Ocasionalmente	21	7,2
Casi siempre	49	16,8
Siempre	187	64,0

NMiss

1

Variable recodificada:

En casa motivan y apoyan la educación bilingüe	N	%
Nunca/Alguna vez	35	12,0
Ocasionalmente	21	7,2
Casi siempre	49	16,8
Siempre	187	64,0

NMiss

1

3.2 Preguntas del cuestionario

3.2.1 Importancia kichwa

Importancia de la lengua kichwa	N	%
No es importante	5	1,7
Es poco importante	22	7,5
Está indecisa/o	9	3,1
Es medianamente importante	28	9,6
Es muy importante	228	78,1

NMiss

1

Variable recodificada:

Importancia de la lengua kichwa	N	%
Nado/poco importante	27	9,2
Está indecisa/o	9	3,1
Es medianamente importante	28	9,6
Es muy importante	228	78,1

NMiss

1

3.2.2 Lengua comunicación hijos

¿En qué lengua se comunica con sus hijos?	N	%
Castellano	177	60,4
Más castellano que kichwa	66	22,5
Ambas	44	15,0
Más kichwa que castellano	4	1,4
Kichwa	2	0,7

Variable recodificada:

¿En qué lengua se comunica con sus hijos?	N	%
Castellano	177	60,4
Más castellano que kichwa	66	22,5
Ambas	44	15,0
Más kichwa que castellano/Kichwa	6	2,0

3.2.3 Ambientes habla kichwa

¿En qué ambientes habla en lengua kichwa?	N	%
No habla kichwa	124	42,6
En casa con la familia	74	25,4
En reuniones de Padres de Familia	18	6,2
En celebraciones y festividades de la comunidad	32	11,0
Durante labores de trabajo, como la Minga	43	14,8

NMiss

2

Variable recodificada:

¿En qué ambientes habla en lengua kichwa?	N	%
No habla kichwa	124	42,6
En casa con la familia	74	25,4
En reuniones, celebraciones o labores de trabajo	93	32,0

NMiss

2

3.2.4 Escribe en kichwa

¿En qué circunstancias escribe en kichwa?	N	%
No escribe en kichwa	154	52,6
En casa con la familia	54	18,4
En comunicación con el centro	44	15,0
En la organización para celebraciones y festividades de la comunidad	18	6,1
En el trabajo que realiza	23	7,8

Variable recodificada:

¿En qué circunstancias escribe en kichwa?	N	%
No habla kichwa	154	52,6
En casa con la familia	54	18,4
Comunicación con el centro, organización celebraciones o trabajo	85	29,0

3.2.5 Lee en kichwa

¿En qué casos lee en kichwa?	N	%
No lee en kichwa	188	64,4
En poesía, cuento, novela, etc.	55	18,8
En temas religiosos	19	6,5
En periódicos y revistas	17	5,8
En redes sociales	13	4,5

NMiss

1

Variable recodificada:

¿En qué casos lee en kichwa?	N	%
No lee en kichwa	188	64,4
En poesía, cuento, o temas religiosos	74	25,3
En periódicos y redes sociales	30	10,3

3.2.6 Idiomas programas televisivos

¿En qué idiomas ve los programas televisivos?	N	%
Castellano	235	80,5
Más castellano que kichwa	35	12,0
Ambas	19	6,5
Más kichwa que castellano	1	0,3
Kichwa	2	0,7

NMiss

1

Variable recodificada:

¿En qué idiomas ve los programas televisivos?	N	%
Castellano	235	80,5
Más castellano que kichwa	35	12,0
Ambas	19	6,5
Más kichwa que castellano/Kichwa	3	1,0

NMiss

1

3.2.7 Idioma comunicación medios

En su comunidad, ¿en qué lengua se comunican los medios?	N	%
Castellano	228	77,8
Más castellano que kichwa	40	13,7
Ambas	23	7,8
Más kichwa que castellano	1	0,3
Kichwa	1	0,3

Variable recodificada:

En su comunidad, ¿en qué lengua se comunican los medios?	N	%
Castellano	228	77,8
Más castellano que kichwa	40	13,7
Ambas	23	7,8
Más kichwa que castellano/Kichwa	2	0,7

3.2.8 Porcentaje hablaba y escribía en kichwa (escuela)

Cuando iba a la escuela, ¿en qué % hablaba y escribía en kichwa?	N	%
0.00	78	26,6
0.25	106	36,2
0.50	47	16,0
0.75	35	11,9
1.00	27	9,2

3.2.9 Porcentaje hablaba y escribía en kichwa (comunidad)

En su comunidad, ¿en qué % hablaban y escribían en kichwa?	N	%
0.00	56	19,3
0.25	101	34,8
0.50	58	20,0
0.75	40	13,8
1.00	35	12,1

NMiss

3

3.2.10 En qué lengua se comunicaba cuando jugaba

¿De pequeño en qué lengua se comunicaba cuando jugaba?	N	%
Castellano	197	67,2
Más castellano que kichwa	42	14,3
Ambas	30	10,2
Más kichwa que castellano	8	2,7
Kichwa	16	5,5

Variable recodificada:

¿De pequeño en qué lengua se comunicaba cuando jugaba?	N	%
Castellano	197	67,2
Más castellano que kichwa	42	14,3
Ambas	30	10,2
Más kichwa que castellano/Kichwa	24	8,2

3.2.11 Porcentaje pérdida lengua kichwa

¿En qué % se ha ido perdiendo la lengua kichwa?	N	%
0.00	24	8,2
0.25	68	23,2
0.50	84	28,7
0.75	104	35,5
1.00	12	4,1
1.75	1	0,3

Observación: hay un valor de 1.75, se considerará 0.75.

3.2.12 Porcentaje padres hablaban y escribían en kichwa

¿En qué % hablaban y escribían sus padres en kichwa?	N	%
0.00	63	21,6
0.25	56	19,2
0.50	46	15,8
0.75	56	19,2
1.00	71	24,3

NMiss

1

3.2.13 Porcentaje hablaban y escribían en kichwa en su comunidad

¿En qué % hablaban y escribían sus padres en kichwa en su comunidad?	N	%
0.00	41	14,0
0.25	51	17,4
0.50	46	15,7
0.75	69	23,5
1.00	84	28,7
2.00	1	0,3
505.00	1	0,3

Observación: los valores 2 y 505 debe ser revisados.

3.2.14 Por qué no se puede hablar ni escribir en kichwa (multirespuesta)

¿Por qué cree que no se puede hablar ni escribir más en lengua kichwa?	N	%
No les han enseñado	1	0,3
Por el maltrato que sufrían por parte de los mestizos	1	0,3
Porque los padres de familia quieren, pero no le dedican tiempo	1	0,3
Porque no hay motivación para hablarla ni escribirla	88	30,0
Porque no hay políticas que la protejan y la promuevan	42	14,3
Porque no hay valorización social de la lengua kichwa	127	43,3
Porque no se usa para enseñar en las escuelas o colegios	36	12,3
Porque ya no se habla ni escribe en casa con la familia	203	69,3

Observación: en esta pregunta los participantes podían indicar 2 respuestas (multirespuesta). Hay 57 padres que sólo ha indicado una y un padre que ha indicado cinco.

3.2.15 La escuela organiza talleres para fomentar la cultura indígena

¿En la escuela de sus hijos, se organizan talleres o actividades con padres para fomentar la cultura indígena?	N	%
Nunca	44	15,0
Alguna vez	75	25,6
Ocasionalmente	49	16,7
Casi siempre	44	15,0
Siempre	81	27,6

3.2.16 Satisfacción con el Sistema Educativo Bilingüe (SEB)

¿Está satisfecho con el Sistema Educativo Bilingüe?	N	%
Muy insatisfecho	50	17,1
Insatisfecho	12	4,1
Neutral	46	15,8
Satisfecho	135	46,2
Muy satisfecho	49	16,8

NMiss

1

Variable recodificada:

¿Está satisfecho con el Sistema Educativo Bilingüe?	N	%
Muy insatisfecho/Insatisfecho	62	21,2
Neutral	46	15,8
Satisfecho	135	46,2
Muy satisfecho	49	16,8

NMiss

1

3.2.17 Sus hijos terminaran el Bachillerato en el SEB

¿Sus hijos terminaran el Bachillerato en el Sistema Educativo Bilingüe?	N	%
No	15	5,1
Tal vez	28	9,6
Sí	249	85,3

NMiss

1

3.2.18 Opinión

Opinión respecto a que lengua kichwa se está perdiendo	N	%
a lo mejor es verdad. a muchos no les interesa aprender y para aprender hay que interesar primero. creo que se debería fomentar más su aprendizaje, realizando talleres en las comunidades para así ir rescatando la lengua y la cultura.	2	0,7
actualmente caso no se habla el idioma kichwa en las escuelas y colegios y comunidades.	1	0,3
actualmente no se habla en kichwa y por eso se va perdiendo la costumbre.	1	0,3
ahora hay desvalorización social de le lengua kichwa.	1	0,3
antes se hablaba más kichwa.	1	0,3
casi no es hablado por la familia y amigos y demás personas.	1	0,3
comienza porque nosotros no hablamos kichwa con nuestros hijos en el hogar. por eso ellos tampoco lo saben.	3	1,0
como indígenas no debemos permitir que nuestra cultura y lengua se pierdan. los jóvenes de ahora tienen vergüenza de hablar nuestra lengua entre amigos y con familiares.	1	0,3
como personas mayores queremos que siga la lengua kichwa pra que las descendencia sigan hablándolo que es propio de nuestra cultura saraguro.	1	0,3
cuando llegaron los españoles nos explotaban y por eso se acabó el idioma. ellos pensábamos que estábamos locos.	1	0,3
cuando los niños hablan el kichwa que aprenden en la escuela, no lo practicamos en la casa como se debiera, porque los padres no saben el idioma y no lo ponen en práctica. lo que deberíamos hacer es enseñar a padres e hijos.	1	0,3
cuando vamos a la ciudad todos hablan castellano. debemos hacer que la lengua kichwa sea más practicada en los indígenas.	1	0,3
de acuerdo.	2	0,7
debemos apoyar y hacer que nuestra cultura tenga más valor en todas sus manifestaciones.	1	0,3
debemos fomentar más la cultura.	1	0,3
debemos seguir rescatando la cultura de nosotros y como padres dar ejemplo y enseñanza en kichwa y así saber que de saraguro somos y debemos aprender nuestro idioma.	1	0,3
debemos trabajar más en preguntar y en realizar eventos relacionados con la cultura y la lengua y así valorar y motivar lo nuestro.	1	0,3
debemos valorar y poner en práctica y así reforzar la lengua kichwa porque en propio nuestro.	1	0,3
debería haber talleres, charlas y motivación para que no se pierda nuestra cultura e idioma kichwa.	2	0,7
debo seguir conservando la cultura de nuestro pueblo para dejar legado a nuestros renacientes.	1	0,3

Opinión respecto a que lengua kichwa se está perdiendo	N	%
el castellano se nos vino encima y dejamos a lado nuestro idioma y ahora se nos complica porque nuestros hijos no pueden comunicar en kichwa. ellos entienden pero no quieren hablar en kichwa.	1	0,3
el idioma kichwa desde la llegada española nos olvidaron.	1	0,3
el idioma se está perdiendo porque no se lo valoriza como es debido y no se practica a diario.	1	0,3
el internet, los dispositivos electrónicos, la migración ha hecho que se pierda la cultura de los indígenas.	1	0,3
el kichwa es una materia muy importante para los indígenas y poco para los mestizos. hay que fomentarlo para que no se pierda del todo.	4	1,4
el kichwa porque en las escuelas no lo hablan.	1	0,3
el sistema capitalista es un monstruo que nos absorbe cada vez más. al mundo indígena se incorporan sin resistencia música, moda, alimentación, salud, etc., que suplantando lo nuestro haciendo que los pensamientos cambien y sentimientos hacia nuestra cultura. los políticos nuestros no son respetados ni valorados como tal. existe también discriminación.	1	0,3
empezar a trabajar en minga para fortalecer nuestra lengua kichwa.	1	0,3
en algunas comunidades muchos padres de familia no valoran la cultura y el idioma kichwa; por lo que envían a sus hijos a las escuelas hispanas donde se pierde el valor ser indígena.	1	0,3
en casa debemos motivar a los hijos para fomentar la cultura y la lengua.	2	0,7
en efecto está debilitada. la sociedad actual ha influenciado a los jóvenes que han cambiado en cuanto a las costumbres, vestimenta y el mismo nuestro idioma.	1	0,3
en el hogar y en el colegio ya no se habla kichwa, por eso los jóvenes se están acostumbrando al castellano.	1	0,3
en la actualidad a los jóvenes no les interesa y no valoran el idioma nativo.	1	0,3
en la actualidad se está revalorizando la cultura e idioma en nuestras comunidades.	1	0,3
en la colonización nos explotaron los españoles y por eso nos hemos perdido como idioma. los jóvenes de ahora no les importa y prefieren el castellano.	3	1,0
en la comunidad nadie habla kichwa. lo hablan solo los antiguos.	1	0,3
en la escuela los profesores deben enseñar y saber la lengua. en la casa y en las comunidades debe haber más fomento.	1	0,3
en las escuelas no hay profesores para enseñarla.	1	0,3
en la familia ya caso no se practica el idioma en la familia y menos dentro de la comunidad. también los niños van a las escuelas hispanas y no valoran los centros educativos de las comunidades.	1	0,3
en las comunidades ya no se practica el idioma.	1	0,3
en las escuelas deberían hablar en kichwa para que los jóvenes nos valoren.	1	0,3
en las escuelas se debe enseñar el idioma.	1	0,3

Opinión respecto a que lengua kichwa se está perdiendo	N	%
en nuestro tiempo no se lo habla ni escribe. queremos que nuestros hijos lo aprendan para cuando vayan a la universidad, no se les haga difícil.	2	0,7
en parte ha sido por la afectación del racismo. muchos ya no queremos ser de nuestra cultura porque no queremos sentirnos "inferiores"	1	0,3
en primer lugar hay personas que se avergüenzan de la identidad en especial los jóvenes. tampoco quieren ir a un colegio bilingüe; se está todo perdiendo en todo ámbito ya se en la familia, en la escuela, con los amigos, etc.	1	0,3
es un tema que tiene que ver con el autoestima a nivel personal y familiar. también ha influido que el resto de la sociedad (otras culturas) ha aducido que hablar kichwa es lo más bajo.	1	0,3
es algo desafortunado pues es una característica por la que nos llaman indígenas y al perder el kichwa es el inicio de otras pérdidas. los jóvenes ahora se cortan el pelo para aparentar que son otros.	1	0,3
es cierto. y sentimos mucha pena. la educación hispana ha llegado a posesionarse en la comunidad; comenzando por los profesores que no hablan nuestro idioma. mejor dicho ya no existe la educación bilingüe porque se ha sometido a las reglas de la administración y en aquello no incluyen nuestro idioma. en años anteriores mis hijos hablaban en kichwa; pero ahora se han olvidado totalmente debido al cambio de metodología.	2	0,7
es poco lo que se habla y escribe en kichwa. aunque debemos recuperar nuestros valores kichwa.	1	0,3
es por la falta de comunicación con los jóvenes y como padres generar la importancia de nuestras tradiciones.	1	0,3
es por la migración y por la interacción social.	2	0,7
es porque en la actualidad no hablamos con nuestros hijos. no lo valoramos.	1	0,3
es porque hay desvalorización de la lengua y de la vestimenta.	1	0,3
es porque hoy no hay de quienes aprender.	1	0,3
es porque los profesores no hablan kichwa.	1	0,3
es porque no lo practicamos.	1	0,3
es porque ya no hay motivación y también porque no hay apoyo de los directivos educativos.	2	0,7
es porque ya no lo hablamos.	1	0,3
es porque ya no se practica y no se toma la cultura en serio.	1	0,3
es porque ya no somos como nuestros antepasados. hemos perdido mucho terreno.	3	1,0
es preocupante que la cultura y lengua estén en este estado. la juventud y uno quiere utilizar la indumentaria propia. en la escuela deberían incentivar con talleres de nuestra cultura.	1	0,3
es una cosa que se viene dando desde hace mucho. ahora hasta a las personas mayores les da vergüenza hablar en nuestra lengua.	1	0,3

Opinión respecto a que lengua kichwa se está perdiendo	N	%
es verdad. a los jóvenes no les interesa aprender porque van a la universidad y no les sirve para nada.	1	0,3
es verdad. desde la casa los padres somos los principales en hacer perder el idioma. no apoyamos poniendo en escuelas colegios bilingües y se los manda a otras instituciones, pensando que es lo mejor para nuestros hijos.	1	0,3
es verdad. especialmente por la migración y la tecnología.	1	0,3
es verdad. no la practicamos en casa con los hijos también porque no el kichwa no podemos relacionarnos en las ciudades.	1	0,3
es verdad. se está debilitándose y ya no hay más valorización. cada día se pierde.	2	0,7
es verdad. se está perdiendo debido a la falta de práctica y por la influencia de los medios tecnológicos.	1	0,3
es verdad. y es porque ya no se comunica en es lengua.	1	0,3
eso era más antes. ahora estamos valorando nuestra propia cultura.	1	0,3
haremos mingas en la comunidad para revitalizar la lengua.	1	0,3
hay discriminación cuando se la habla.	2	0,7
hay egoísmo en ciertas comunidades educativas porque ciertos docentes que la hablan, no la comparten con las que quieren aprender algo más y por eso se pierde el interés y no vuelven a preguntar.	3	1,0
hay que construir más escuelas bilingües para que más personas puedan aprender kichwa.	1	0,3
hay que fomentar el kichwa. los docentes capacitados en la lengua kichwa. los hispanos no aportan.	1	0,3
hay que hablar más kichwa que español.	1	0,3
hay que hablarlo y practicarlo más al idioma kichwa.	1	0,3
hay que hacer talleres para el rescate de nuestro idioma; mingas para rescatarlo todo. para eso deben intervenir los hogares y las instituciones.	1	0,3
hay que organizar cursos de kichwa continuos y aprende nuestra propia lengua, característica de la cultura indígena.	3	1,0
hay que rescatar la lectura.	2	0,7
hay que rescatarlo en familia.	1	0,3
hay que seguir adelante para recuperar el idioma kichwa. estamos enseñados a hablar en castellano.	2	0,7
hoy en día se está perdiendo porque nos burlamos de la vestimenta y nos sentimos avergonzados cuando hablamos kichwa.	1	0,3
hoy los jóvenes adoptan otras formas de pensar y ya no les interesa la cultura nativa.	1	0,3
hoy nuestras familias ya no se dedican a hablar el lengua kichwa. ya no practicamos la lengua porque los demás solo hablan español.	1	0,3

Opinión respecto a que lengua kichwa se está perdiendo	N	%
la comunidad está desunida. todos nos comunicamos en castellano.	1	0,3
la comunidad va debilitandose porque todos los jóvenes salen a la ciudad y ya no hablan el kichwa.	4	1,4
la cultura de las comunidades indígenas por falta de aprendizaje kichwa en la casa.	2	0,7
la cultura indígena no debe perderse. hay que conservarla para nuestros hijos.	1	0,3
la cultura se está debilitando debido a que los jóvenes migran igual que los padres y optan por otras culturas y se pierde valor a lo nuestro.	1	0,3
la cultura se está debilitando porque nos jóvenes y nosotros no lo practicamos en la casa o con los amigos.	1	0,3
la cultura se la vive más en la casa con la familia. y en verdad se está debilitando. por más esfuerzos que hagan en los centros educativos, jamás se fortalecerá.	1	0,3
la eib se está fortaleciendo en la comunidad, gracias a que en las escuelas se enseña el idioma. esperamos que nuestros hijos lo aprendan. puede ayudar las mingas y la organización de los raymis.	1	0,3
la falta de práctica ha hecho que se haya perdido del todo. nosotros ya no podemos hablar kichwa.	2	0,7
la lengua kichwa no se está perdiendo, está igual que el castellano.	1	0,3
la lengua kichwa se está perdiendo porque nuestros padres no la hablaban en la casa ni en la familia. entonces se fue perdiendo.	2	0,7
la lengua kichwa se es'ta perdiendo por la desvalorización de nuestras costumbres.	2	0,7
la mayoría de las personas ya no practicamos en lengua kichwa. también nos estamos cambiando hasta la vestimenta indígena. y ya no tenemos mucha relación con los mayores.	1	0,3
la política del gobierno textualmente apoya a la eib; pero en la práctica se sigue con la metodología del "libro" que no es lo que necesitamos para fortalecernos. lo que se necesita en un "sistema propio de los pueblos" y que sea reconocido y respetado por todos.	1	0,3
los jóvenes de ahora no les gusta hablar y les parece como muy difícil aprenderlo.	1	0,3
los jóvenes salen a la ciudad.	1	0,3
los jóvenes ya no lo hablan.	1	0,3
los jóvenes ya no se identifican con nosotros, hasta usan otras vestimentas.	1	0,3
los padres de familia debemos fomentar y lograr que la lengua kichwa vuelva como alguna vez lo fue.	1	0,3
los padres ya no hablan kichwa con los hijos.	1	0,3
los profesores no son bilingües y por eso los niños están perdiendo el bilingüismo.	2	0,7
los profesores saben poco la lengua nuestra y los estudiantes también no demuestran interés para aprender.	1	0,3
mi idea es que fomenten más horas en las escuelas.	1	0,3

Opinión respecto a que lengua kichwa se está perdiendo	N	%
mi mamá opina que los indígenas no debemos permitir que nuestra cultura se pierda o disminuya.	2	0,7
mis padres no iban a la escuela, pero hablaban siempre en kichwa.	1	0,3
muchos jóvenes de la comunidad asisten a colegios no bilingües y por eso se está perdiendo y debilitando.	2	0,7
más bien la lengua kichwa porque los líderes religiosos prohibieron hablar en kichwa a nuestros abuelos y por eso se ha ido perdiendo el idioma.	2	0,7
necesitamos profesores que quieran hacer su trabajo.	4	1,4
ni en la familia hablamos kichwa, mucho menos los jóvenes. pero tenemos que recuperarnos.	1	0,3
no debemos perder la lengua kichwa. deberíamos seguir intentando ya que en la comunidad, escuelas o colegios no la difunden y es muy importante porque es costumbre de nuestros antepasados.	1	0,3
no es cierto. en este último año está más fuerte que nunca.	1	0,3
no es que se esté perdiendo porque en las comunidades sí se habla kichwa. en las escuelas hispanas no se habla la lengua para nada.	1	0,3
no hay conciencia de nuestra identidad cultural. no queremos reconocernos. nos desvaloramos y queremos cambiarnos de identidad.	1	0,3
no hay motivación para ponerla en práctica.	1	0,3
no hay valor a la lengua kichwa y los jóvenes no quieren aprender el kichwa. me gustaría que haya siempre talleres o cursos de kichwa.	2	0,7
no hay valorización ni en la casa ni en el colegio. el idioma es nuestro y pienso que tiene que valorizar con mejores profesores que les enseñen a nuestros hijos y también nosotros hablar en la casa.	1	0,3
no la valorizamos ni practicamos. en las escuelas la practican y en algunas familias.	1	0,3
no lo hablamos.	1	0,3
no lo sé.	1	0,3
no quieren la lengua kichwa. ni yo no quiero porque no es volver a lo de antes, sino lo de ahora y por eso mandamos a nuestros hijos que estudien.	1	0,3
no se da el valor que la cultura se merece. si antes fue desprestigiado y obligado a olvidar la lengua, ahora es más difícil retomar. a mi madre la obligaron a olvidar en la infancia.	1	0,3
no se está perdiendo el idioma. las escuelas bilingües están enseñando kichwa y por eso he elegido este tipo de escuelas.	1	0,3
no se ha debilitado por completo. se trata ahora de rescatar la cultura saraguro y ser como antes.	1	0,3
no se habla casi el kichwa.	1	0,3
no se habla con la familia y los amigos.	2	0,7
no se habla kichwa en la casa.	1	0,3

Opinión respecto a que lengua kichwa se está perdiendo	N	%
no se hace experiencia hablándolo.	1	0,3
no se respeta y por eso no se sigue hablando nuestra lengua materna. los jóvenes no intentan hablar y los que lo hablan es en los eventos en la escuela o parroquia.	1	0,3
no solo la lengua sino otros valores como la minga, la vestimenta, costumbres y tradiciones. las razones son varias: falta de autoestima en jóvenes, migración interna y externa, educación, redes sociales, globalización, etc.	1	0,3
no valoramos nuestro idioma kichwa en el pueblo.	1	0,3
no valorizamos el idioma. porque también los profesores no tienen una estrategia adecuada en la enseñanza del idioma kichwa.	1	0,3
nos afecta la migración.	1	0,3
nos gusta el idioma kichwa.	2	0,7
nosotros como padres de familia debemos hablar kichwa con nuestros hijos en la casa para que nuestra lengua no se pierda.	1	0,3
nuestro hijos ya no tienen mucha valor para aprender el idioma y nosotros como padres de familia no motivamos.	2	0,7
nuestros antepasados nos dejaron un idioma olvidado.	2	0,7
nuestros mayores lo hablaban; ahora solo en castellano.	1	0,3
nuestros niños están dejando de hablar el kichwa y por ende dejar de dar importancia de la lengua que vienen y toda la cultura.	2	0,7
nuestros padres lo hablaban y nuestros abuelos también. ahora todo se está perdiendo.	2	0,7
nunca debemos olvidar nuestra lengua kichwa. y se está perdiendo porque ya no lo hablamos con nuestros hijos.	1	0,3
opino que debe haber una autoridad para valorar a la lengua kichwa.	1	0,3
opino que hay que aprenderlo con nuestros hijos.	1	0,3
opino que la lengua kichwa se dejó de hablar en la casa y en la comunidad.	1	0,3
opino que no hemos aprendido desde la niñez. nuestros padres no hablaban kichwa.	1	0,3
opino que ya no se lleva la lengua como antes. ahora ya no la hablamos mucho, solo en ciertas ocasiones.	1	0,3
para recuperar la lengua kichwa, yo, hablaría el idioma en casa con mis hijos.	1	0,3
pedir a los directivos que formen talleres para las comunidades para jóvenes, niños y adultos y así rescatar nuestro idioma.	1	0,3
perdimos la lengua a partir de la colonización.	1	0,3
pienso que es una realidad pues nuestros jóvenes han perdido la identidad. aunque esto depende de los padres que no intervenimos en su educación cultural y en algunos casos los apoyamos.	2	0,7

Opinión respecto a que lengua kichwa se está perdiendo	N	%
pienso que la lengua kichwa se está perdiendo porque nuestros padres ya no lo hablan en la casa y se fue perdiendo de a poco.	2	0,7
por el sistema de educación bilingue que no enseñan en kichwa.	1	0,3
por los años 70 y 80 fue una época muy difícil en el ámbito cultural y educativo por ello nuestro idioma casi se pierde por completo. en la última década se está fortaleciendo desde la familia conjuntamente con los cecib, pero hasta recuperar nuestro autoestima, tiene que pasar por ciertos proceso y no vamos a perder la esperanza.	1	0,3
porque la juventud ya no hablan en kichwa.	1	0,3
porque mucha gente no habla kichwa.	1	0,3
porque ni el la familia ni en la escuela están apoyando el fomento de la lengua o otros valores.	1	0,3
porque no hablan en la comunidad, ni se usa.	1	0,3
porque no hay comprensión en la familia y por eso se pierde el idioma ancestral.	1	0,3
porque no lo hablamos.	2	0,7
porque no se ha valorado la cultura de nuestros mayores y no se ha practicado en la escuela ni en la casa. para las pruebas nacionales no están en kichwa. lo más importante es lengua, matemática, física y no el kichwa.	2	0,7
porque nosotros como indígenas no valorizamos, no conservamos nuestra lengua y nuestras costumbres, nuestra ropa y por todo eso de debilita nuestra cultura.	2	0,7
porque ya no lo hablamos con los hijos ni con los amigos; mucho menos la escribimos.	1	0,3
porque ya no se habla en la casa con la familia ni en la escuela y por eso las comunidades se están debilitando y en la actualidad pocos la hablamos.	1	0,3
porque ya no se habla kichwa.	1	0,3
porque ya no se habla ni en la casa, ni en la escuela.	2	0,7
porque ya no se practica en las casas.	1	0,3
porque ya no se practica la escritura ni el habla. a nosotros no nos gusta mucho el kichwa.	3	1,0
puede que sí. pues hay poco interés por todo.	1	0,3
que construyan más escuelas bilingues para no perder la lengua nativa.	2	0,7
que haya talleres de motivación de nuestras culturas.	1	0,3
que haya talleres de motivación para la cultura.	1	0,3
que hayan talleres con los padres de familia que se trate de lengua kichwa.	1	0,3
que hubieran profesores que sepan la lengua y nos enseñen a nosotros también.	1	0,3
que las escuelas deben enseñar para no perder el valor del idioma.	1	0,3
que no se pierda la lengua kichwa, que siga adelante.	1	0,3
que sigan cultivando la lengua kichwa como nuestros antepasados.	2	0,7

Opinión respecto a que lengua kichwa se está perdiendo	N	%
que sigan enseñando y no pierdan ese valor importante.	2	0,7
queremos hablar lengua kichwa con nuestros hijos, porque es idioma de los indígenas. hay que hablarlo en reuniones, talleres, mingas, medios de comunicación, literatura y redes sociales también.	1	0,3
quiero que sigamos hablando kichwa.	1	0,3
se debería mostrar más interés para no perder la lengua nativa que nos dejaron nuestros ancestros.	1	0,3
se estaba perdiendo. hoy, sin embargo se hace mucho seguimiento en la comunidad y centros educativos y nuestra lengua materna debe estar en prioridad al castellano.	1	0,3
se estaba perdiendo. pero nuevamente en la comunidad la estamos haciendo mingas para fortalecer el idioma. así que nuestra lengua madre se hablará más que el castellano.	1	0,3
se está `perdiendo porque no lo valoran.	1	0,3
se está debilitando por la migración del campo a la ciudad y fuera del país y regresan con otras formas de ser. en el entorno familiar tampoco se practica.	1	0,3
se está debilitando porque no hay profesores que lo hablen.	1	0,3
se está debilitando. sin embargo, hay una corriente indígena con ánimos de recuperar, de tener esa vivencia de nuestros ancestros en todas las actividades. no solo en la lengua sino en la música, danza, cultivos y toda la identidad cultural. hay metodologías impuestas por el estado que no son nuestras, entonces qué podemos esperar de los niños y jóvenes; los padres de familia también seguimos la corriente.	1	0,3
se está perdiendo de a poco. todos los centros educativos deben practicarlo ya que es parte de nuestra identidad como pueblo saraguro.	1	0,3
se está perdiendo la cultura de nosotros los indígenas. casi todos ya nos estamos cortando el cabello y otras costumbres se están perdiendo. la lengua nuestra es muy importante para desempeñarnos como indígenas.	1	0,3
se está perdiendo la cultura kichwa por no haber aprendido de los padres.	3	1,0
se está perdiendo la cultura por falta de motivación.	2	0,7
se está perdiendo porque es nuestro idioma que somos mujeres y hombres.	2	0,7
se está perdiendo porque los padres no hablamos en la casa con nuestros hijos.	1	0,3
se está perdiendo porque no lo valoramos.	1	0,3
se está perdiendo porque no se la habla ni escribe.	1	0,3
se está perdiendo porque no se practica.	1	0,3
se está perdiendo porque nos estamos perdiendo.	1	0,3
se está perdiendo porque ya no se habla en la casa con la familia, tampoco en la escuela, ni en la comunidad, no con los amigos ni cuando juegan.	1	0,3

Opinión respecto a que lengua kichwa se está perdiendo	N	%
se está perdiendo todo y no solo es responsabilidad de las escuelas o estudiante, sino de todos incluidos los padres de familia que no enseñamos en las casas.	1	0,3
se ha rescatado en un 50%.	1	0,3
se nos hace más fácil hablar español. antes sí se hablaba, pero las personas que lo hablan se van muriendo; nosotros no ponemos atención en aprender aunque creemos que es muy importante.	1	0,3
se pierde porque no hay educación para los jóvenes. por ejemplo, talleres para aprender.	1	0,3
según la historia de mi madre al idioma en sí lo hizo desaparecer la escuela y los religiosos, pues en ambos había castigos para el que hablaba.	1	0,3
sí	1	0,3
sí, porque ya no hay valoración de nuestra cultura. la migración a países lejanos nos ha afectado mucho a las comunidades indígenas.	2	0,7
sí, puede ser. aunque también depende de la persona que nos dejamos influenciar y no valoramos nuestra lengua kichwa.	2	0,7
sí. es por falta de valorización y autodefinición.	1	0,3
sí. porque como indígenas no valoramos nuestra cultura y nuestra lengua.	1	0,3
todos los profesores deben aprender kichwa para practicar con los niños en la escuela. quiero que mis hijos aprendan kichwa.	2	0,7
ya nadie habla kichwa. por la legada de los españoles porque nuestros mayores lo hablaban en silencio.	3	1,0
ya no dedicamos y nuestros padres no lo hablan. nuestros hijos lo aprenden en el colegio.	1	0,3
ya no existen las personas antiguas que lo hablaban.	3	1,0
ya no hablamos kichwa porque no hay motivación.	1	0,3
ya no hablamos kichwa, más castellano.	1	0,3
ya no hablamos kichwa. solo español.	3	1,0
ya no lo hablamos en la familia y si seguimos así, algún día se perderá del día.	1	0,3
ya no lo hablamos y por lo tanto nuestros hijos no lo hablan tampoco.	1	0,3
ya no lo hablamos. nuestros abuelos lo han hecho perder porque no nos enseñaron y por tanto no podemos enseñar tampoco.	1	0,3
ya no tiene importancia el idioma kichwa; ni los mismos indígenas lo valoran.	1	0,3
yo creo que es verdad. actualmente ya no nos comunicamos en kichwa.	1	0,3



Análisis inferencial de padres y madres de familia

4 Resultados

4.1 P1 - Importancia de la lengua kichwa

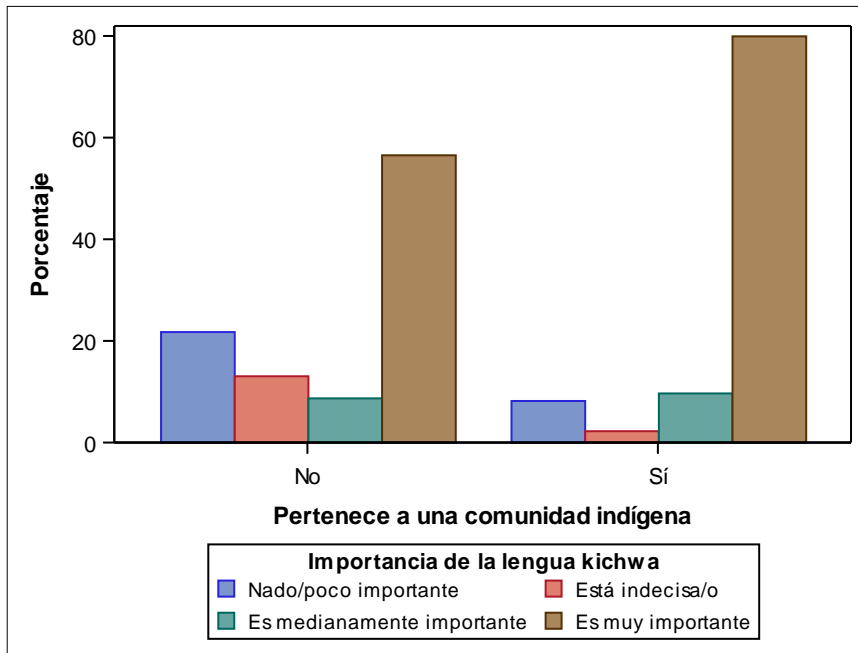
4.1.1 Datos sociodemográficos

4.1.1.1 Comunidad indígena

Importancia de la lengua kichwa	Pertenece a una comunidad indígena					
	No		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%
Nado/poco importante	5	21.7	22	8.2	27	9.2
Está indecisa/o	3	13.0	6	2.2	9	3.1
Es medianamente importante	2	8.7	26	9.7	28	9.6
Es muy importante	13	56.5	215	79.9	228	78.1

P-Valor	
Likelihood Ratio Test	0.023 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre la importancia de la lengua kichwa y pertenecer a una comunidad indígena (p-valor=0,023). Le dan más importancia los padres que pertenecen a una comunidad.



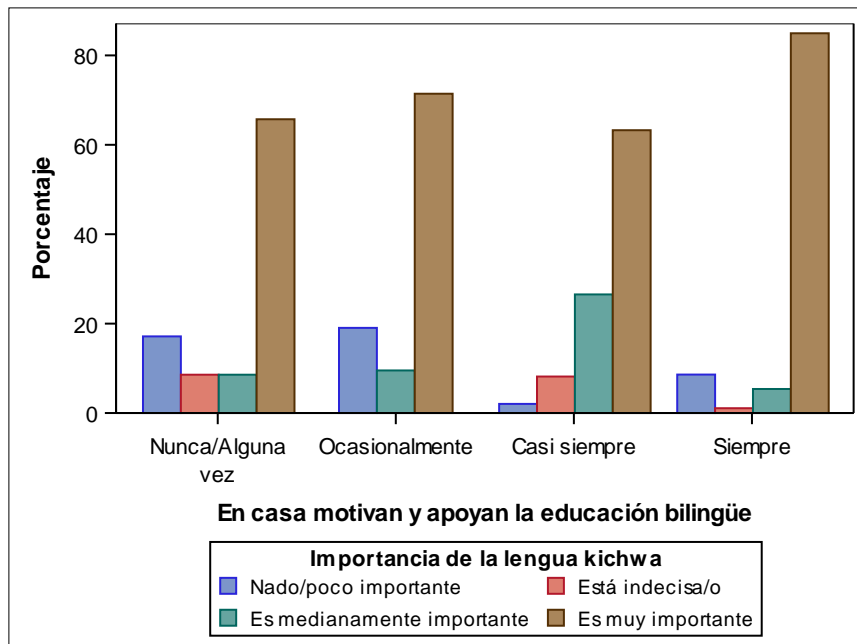
4.1.2 Vinculación con la Colectividad

4.1.2.1 En casa motivan y apoyan la educación bilingüe

Importancia de la lengua kichwa	En casa motivan y apoyan la educación bilingüe									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nado/poco importante	6	17.1	4	19.0	1	2.0	16	8.6	27	9.3
Está indecisa/o	3	8.6	.	.	4	8.2	2	1.1	9	3.1
Es medianamente importante	3	8.6	2	9.5	13	26.5	10	5.4	28	9.6
Es muy importante	23	65.7	15	71.4	31	63.3	158	84.9	227	78.0

P-Valor	
Likelihood Ratio Test	<0.001 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre la importancia de la lengua kichwa y el apoyo a la educación bilingüe (p-valor<0,001). Le dan más importancia cuando hay más apoyo.



Pertenece a una comunidad indígena=No

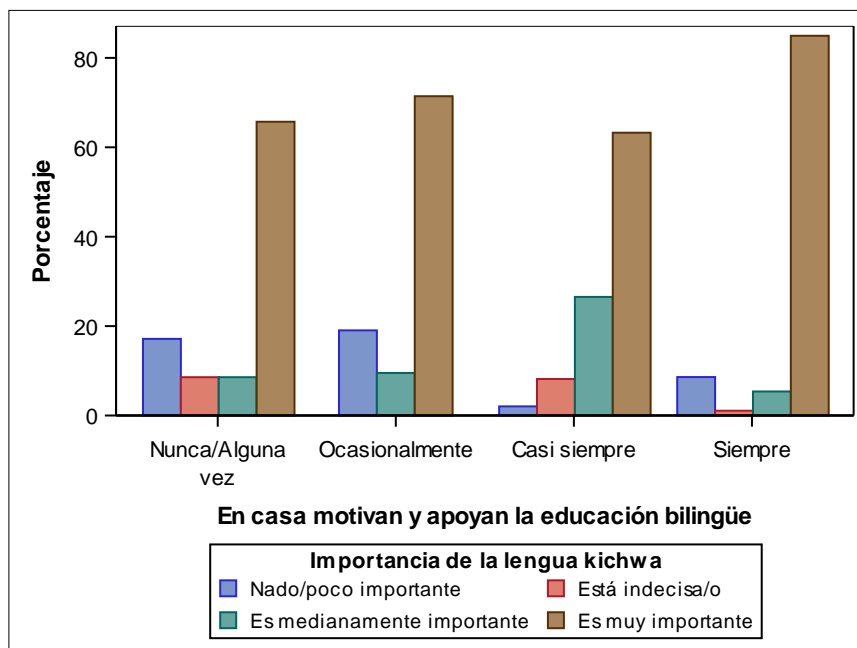
Importancia de la lengua kichwa	En casa motivan y apoyan la educación bilingüe									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nado/poco importante	2	66.7	.	.	.	.	3	21.4	5	21.7
Está indecisa/o	1	33.3	.	.	2	40.0	.	.	3	13.0
Es medianamente importante	.	.	.	.	1	20.0	1	7.1	2	8.7
Es muy importante	.	.	1	100.0	2	40.0	10	71.4	13	56.5

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

Importancia de la lengua kichwa	En casa motivan y apoyan la educación bilingüe									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nado/poco importante	4	12.5	4	20.0	1	2.3	13	7.6	22	8.2
Está indecisa/o	2	6.3	.	.	2	4.5	2	1.2	6	2.2
Es medianamente importante	3	9.4	2	10.0	12	27.3	9	5.2	26	9.7
Es muy importante	23	71.9	14	70.0	29	65.9	148	86.0	214	79.9

P-Valor	
Interacción	<0.001 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor<0,001).



4.2 P2 - Lengua comunicación hijos

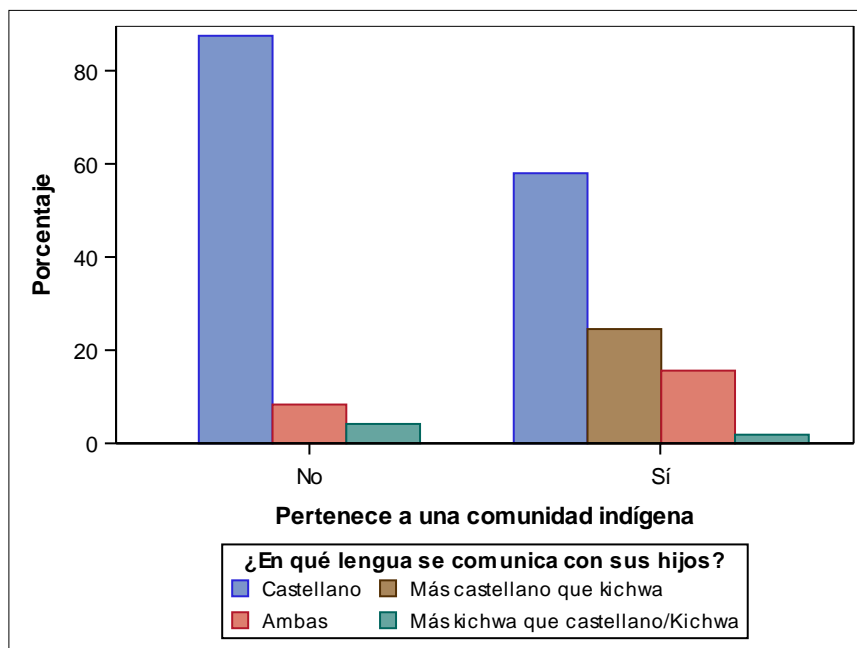
4.2.1 Datos sociodemográficos

4.2.1.1 Comunidad indígena

¿En qué lengua se comunica con sus hijos?	Pertenece a una comunidad indígena					
	No		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%
Castellano	21	87.5	156	58.0	177	60.4
Más castellano que kichwa	.	.	66	24.5	66	22.5
Ambas	2	8.3	42	15.6	44	15.0
Más kichwa que castellano/Kichwa	1	4.2	5	1.9	6	2.0

P-Valor	
Chi-Square Test	0.015 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre la lengua de comunicación y pertenecer a una comunidad indígena (p-valor=0,015).

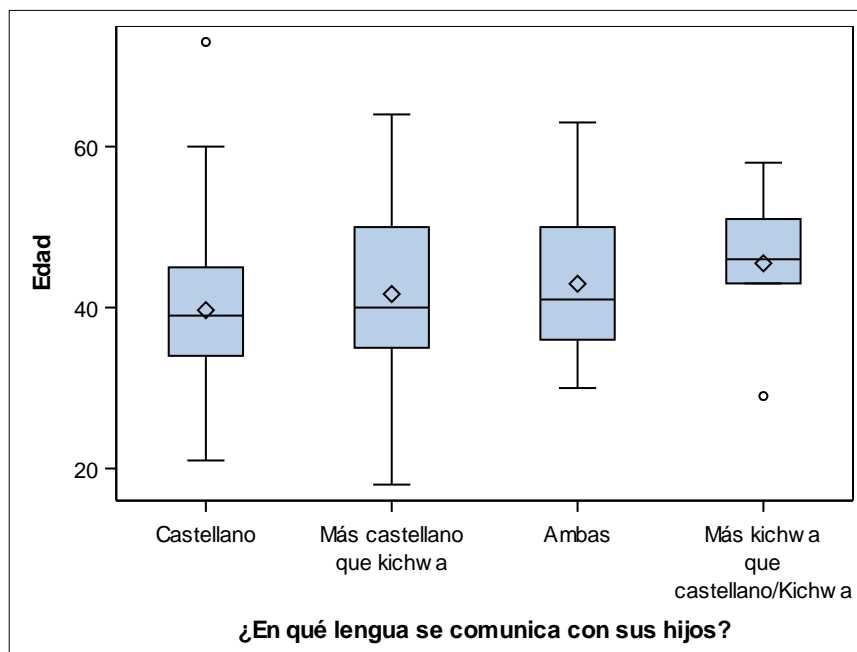


4.2.1.2 Edad

¿En qué lengua se comunica con sus hijos?	Nobs	Media	Mediana	Desv. est.	RIQ	Mínimo	Máximo
Castellano	177	39.68	39.00	8.35	11.00	21.00	73.00
Más castellano que kichwa	66	41.68	40.00	9.98	15.00	18.00	64.00
Ambas	44	42.95	41.00	9.16	14.00	30.00	63.00
Más kichwa que castellano/Kichwa	6	45.50	46.00	9.83	8.00	29.00	58.00
Total	293	40.74	40.00	8.96	13.00	18.00	73.00

P-Valor	
Test de Kruskal-Wallis	0.035 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre la lengua de comunicación y la edad (p-valor=0,035).

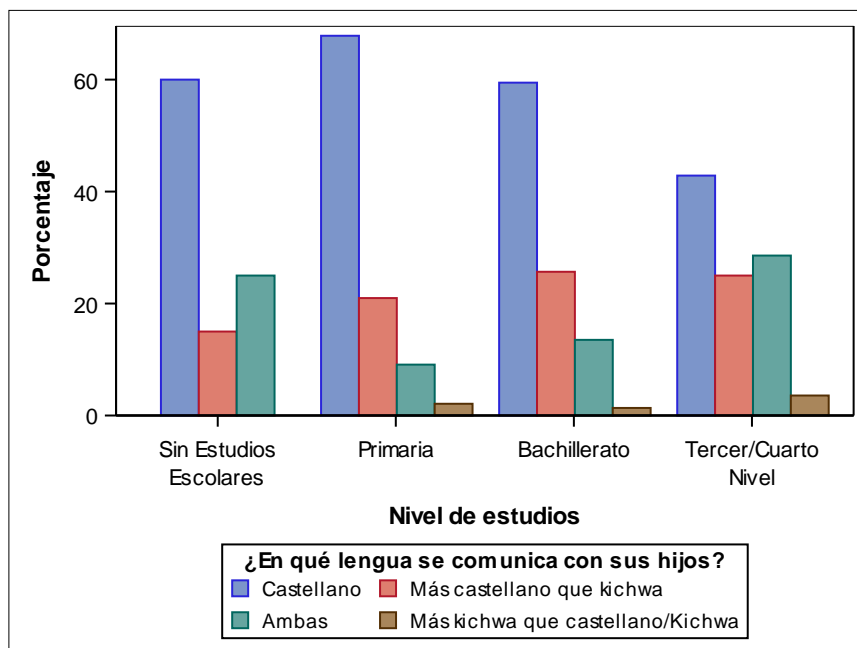


4.2.1.3 Nivel educativo

¿En qué lengua se comunica con sus hijos?	Nivel de estudios									
	Sin Estudios Escolares		Primaria		Bachillerato		Tercer/Cuarto Nivel		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Castellano	12	60.0	97	67.8	44	59.5	24	42.9	177	60.4
Más castellano que kichwa	3	15.0	30	21.0	19	25.7	14	25.0	66	22.5
Ambas	5	25.0	13	9.1	10	13.5	16	28.6	44	15.0
Más kichwa que castellano/Kichwa	.	.	3	2.1	1	1.4	2	3.6	6	2.0

P-Valor	
Likelihood Ratio Test	0.039 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre la lengua de comunicación y el nivel educativo (p-valor=0,039).



4.3 P3 - En qué ambientes habla en lengua kichwa

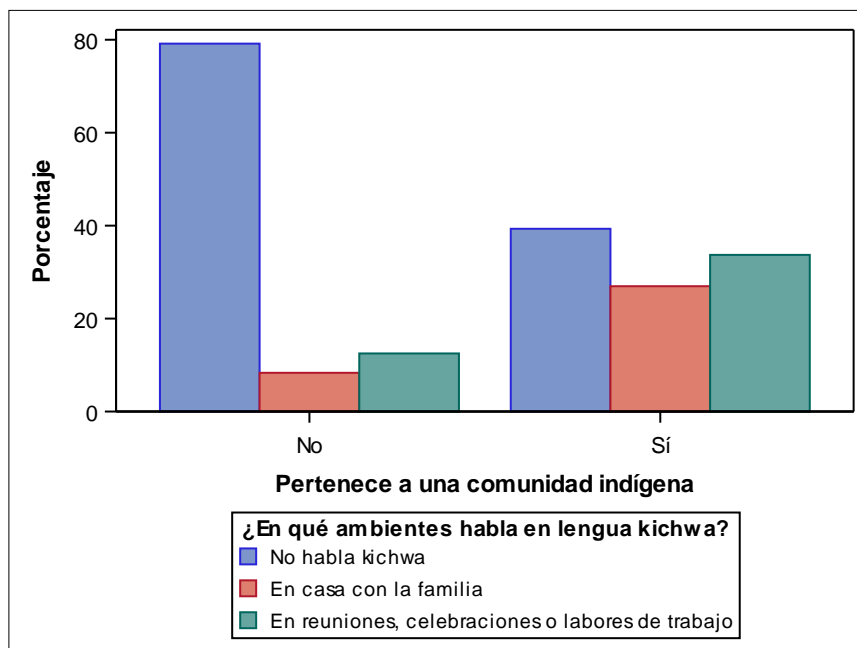
4.3.1 Datos sociodemográficos

4.3.1.1 Comunidad indígena

¿En qué ambientes habla en lengua kichwa?	Pertenece a una comunidad indígena					
	No		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%
No habla kichwa	19	79.2	105	39.3	124	42.6
En casa con la familia	2	8.3	72	27.0	74	25.4
En reuniones, celebraciones o labores de trabajo	3	12.5	90	33.7	93	32.0

P-Valor	
Chi-Square Test	<0.001 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre los ambientes donde habla kichwa y pertenecer a una comunidad indígena (p-valor<0,001).

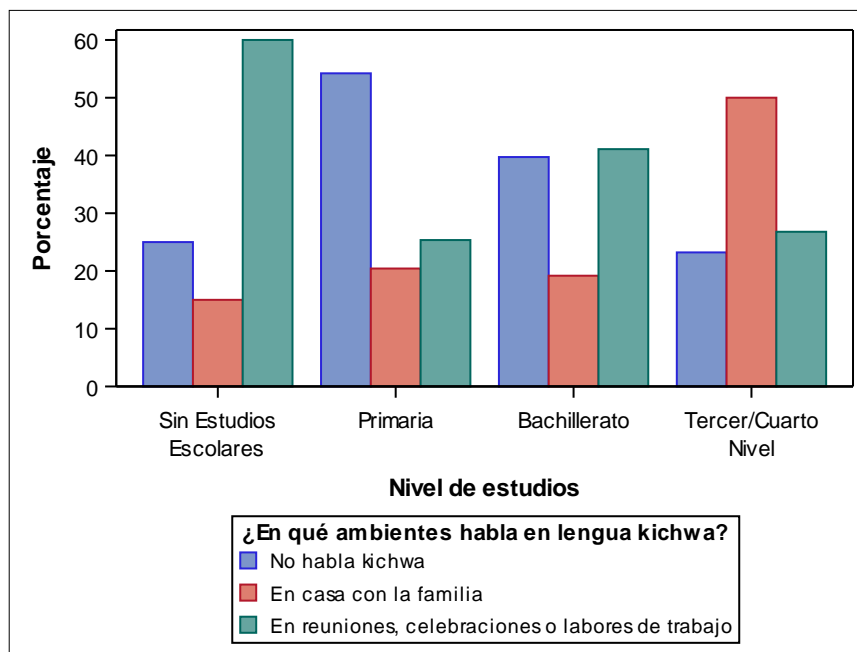


4.3.1.2 Nivel de estudios

¿En qué ambientes habla en lengua kichwa?	Nivel de estudios									
	Sin Estudios Escolares		Primaria		Bachillerato		Tercer/Cuarto Nivel		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No habla kichwa	5	25.0	77	54.2	29	39.7	13	23.2	124	42.6
En casa con la familia	3	15.0	29	20.4	14	19.2	28	50.0	74	25.4
En reuniones, celebraciones o labores de trabajo	12	60.0	36	25.4	30	41.1	15	26.8	93	32.0

P-Valor	
Chi-Square Test	<0.001 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre los ambientes y el nivel de estudios (p-valor<0,001).



Pertenece a una comunidad indígena=No

¿En qué ambientes habla en lengua kichwa?	Nivel de estudios									
	Sin Estudios Escolares		Primaria		Bachillerato		Tercer/Cuarto Nivel		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No habla kichwa	2	100.0	14	82.4	2	66.7	1	50.0	19	79.2
En casa con la familia	.	.	1	5.9	1	33.3	.	.	2	8.3
En reuniones, celebraciones o labores de trabajo	.	.	2	11.8	.	.	1	50.0	3	12.5

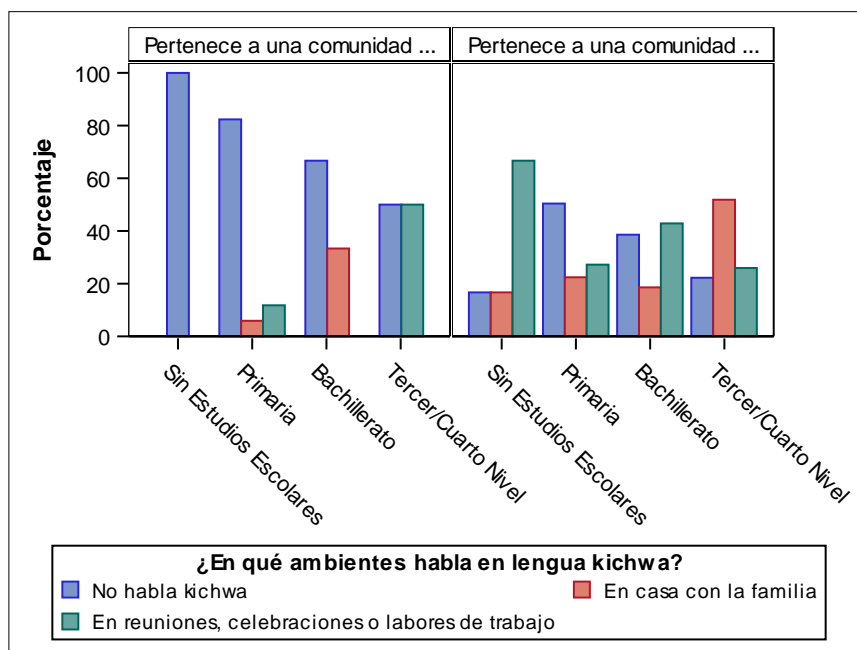
Pertenece a una comunidad indígena=Sí

¿En qué ambientes habla en lengua kichwa?	Nivel de estudios									
	Sin Estudios Escolares		Primaria		Bachillerato		Tercer/Cuarto Nivel		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No habla kichwa	3	16.7	63	50.4	27	38.6	12	22.2	105	39.3

¿En qué ambientes habla en lengua kichwa?	Nivel de estudios															
	Sin Estudios Escolares				Primaria				Bachillerato		Tercer/Cuarto Nivel		Total			
	N		%		N		%		N		%		N		%	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
En casa con la familia	3	16.7	28	22.4	13	18.6	28	51.9	72	27.0						
En reuniones, celebraciones o labores de trabajo	12	66.7	34	27.2	30	42.9	14	25.9	90	33.7						

P-Valor	
Interacción	<0.001 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor<0,001).



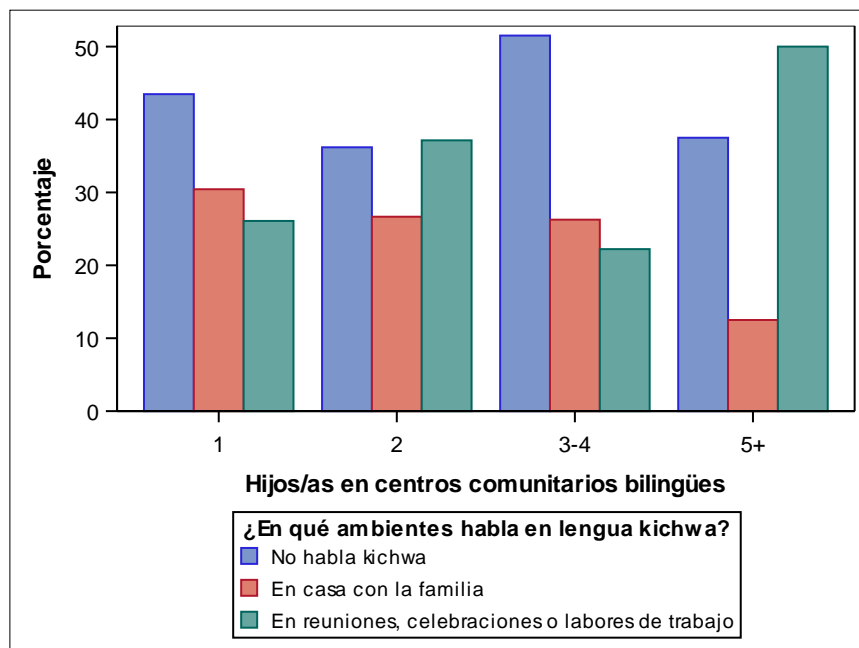
4.3.1.3 Hijos/as en centros comunitarios bilingües

¿En qué ambientes habla en lengua kichwa?	Hijos/as en centros comunitarios bilingües									
	1		2		3-4		5+		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No habla kichwa	20	43.5	38	36.2	51	51.5	15	37.5	124	42.8

¿En qué ambientes habla en lengua kichwa?	Hijos/as en centros comunitarios bilingües									
	1		2		3-4		5+		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
En casa con la familia	14	30.4	28	26.7	26	26.3	5	12.5	73	25.2
En reuniones, celebraciones o labores de trabajo	12	26.1	39	37.1	22	22.2	20	50.0	93	32.1

P-Valor	
Chi-Square Test	0.023 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre los ambientes y los hijos en centros comunitarios bilingües (p-valor=0,023).



Pertenece a una comunidad indígena=No

¿En qué ambientes habla en lengua kichwa?	Hijos/as en centros comunitarios bilingües									
	1		2		3-4		5+		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No habla kichwa	5	100.0	8	80.0	6	85.7	.	.	19	79.2

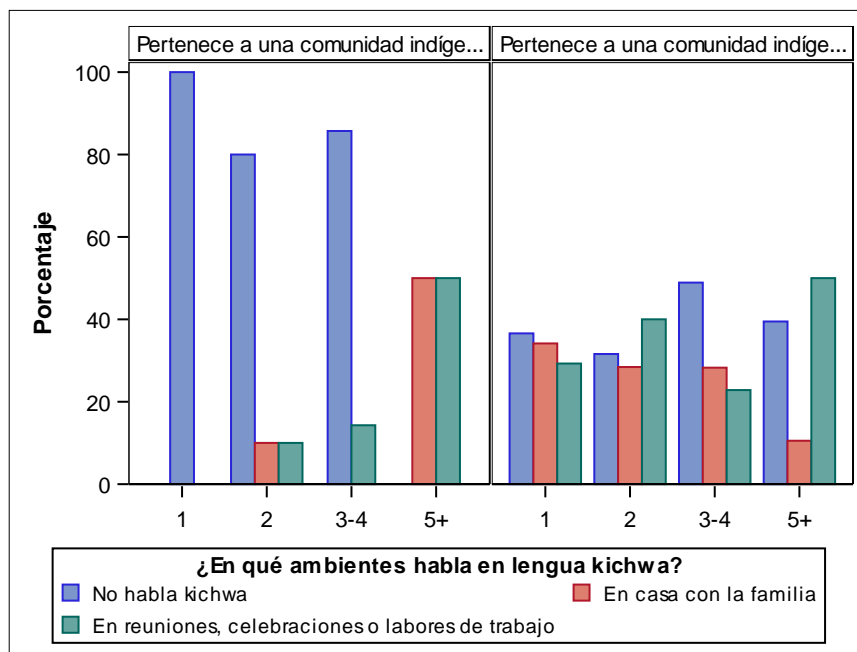
¿En qué ambientes habla en lengua kichwa?	Hijos/as en centros comunitarios bilingües									
	1		2		3-4		5+		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
En casa con la familia	.	.	1	10.0	.	.	1	50.0	2	8.3
En reuniones, celebraciones o labores de trabajo	.	.	1	10.0	1	14.3	1	50.0	3	12.5

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

¿En qué ambientes habla en lengua kichwa?	Hijos/as en centros comunitarios bilingües									
	1		2		3-4		5+		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No habla kichwa	15	36.6	30	31.6	45	48.9	15	39.5	105	39.5
En casa con la familia	14	34.1	27	28.4	26	28.3	4	10.5	71	26.7
En reuniones, celebraciones o labores de trabajo	12	29.3	38	40.0	21	22.8	19	50.0	90	33.8

P-Valor	
Interacción	0.019 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor=0,019).



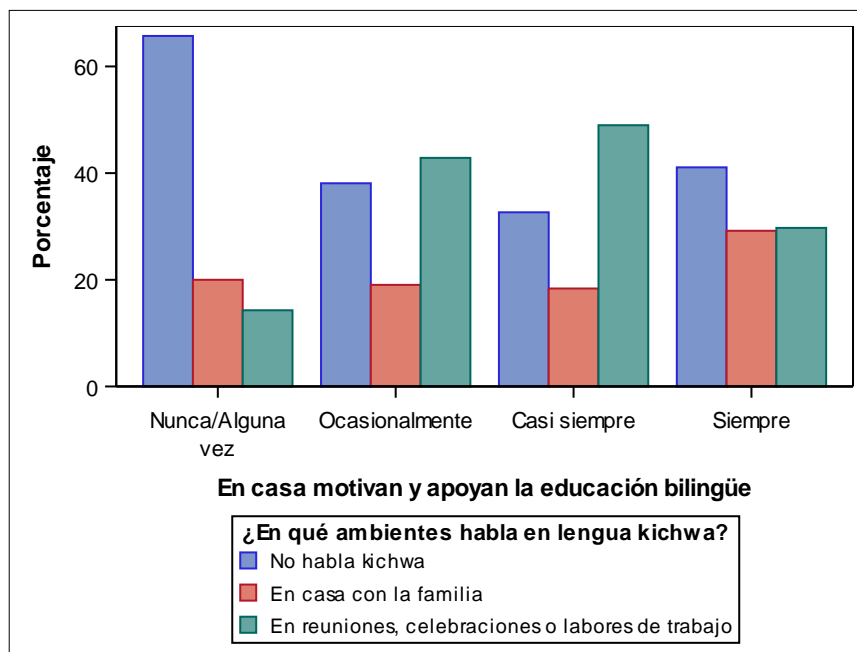
4.3.2 Vinculación con la Colectividad

4.3.2.1 En casa motivan y apoyan la educación bilingüe

¿En qué ambientes habla en lengua kichwa?	En casa motivan y apoyan la educación bilingüe									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No habla kichwa	23	65.7	8	38.1	16	32.7	76	41.1	123	42.4
En casa con la familia	7	20.0	4	19.0	9	18.4	54	29.2	74	25.5
En reuniones, celebraciones o labores de trabajo	5	14.3	9	42.9	24	49.0	55	29.7	93	32.1

P-Valor	
Chi-Square Test	0.008 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre el ambiente y el apoyo a la educación bilingüe (p-valor=0,008).



Pertenece a una comunidad indígena=No

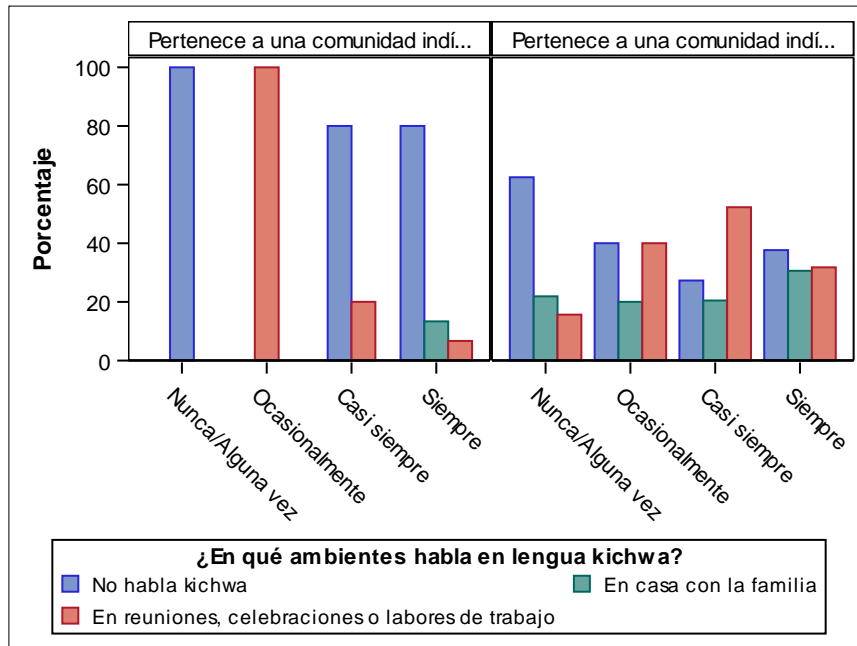
¿En qué ambientes habla en lengua kichwa?	En casa motivan y apoyan la educación bilingüe									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No habla kichwa	3	100.0	.	.	4	80.0	12	80.0	19	79.2
En casa con la familia	.	.	.	.	.	.	2	13.3	2	8.3
En reuniones, celebraciones o labores de trabajo	.	.	1	100.0	1	20.0	1	6.7	3	12.5

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

¿En qué ambientes habla en lengua kichwa?	En casa motivan y apoyan la educación bilingüe									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No habla kichwa	20	62.5	8	40.0	12	27.3	64	37.6	104	39.1
En casa con la familia	7	21.9	4	20.0	9	20.5	52	30.6	72	27.1
En reuniones, celebraciones o labores de trabajo	5	15.6	8	40.0	23	52.3	54	31.8	90	33.8

P-Valor	
Interacción	0.006 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor=0,006).



4.4 P4 - Circunstancias en que escribe en kichwa

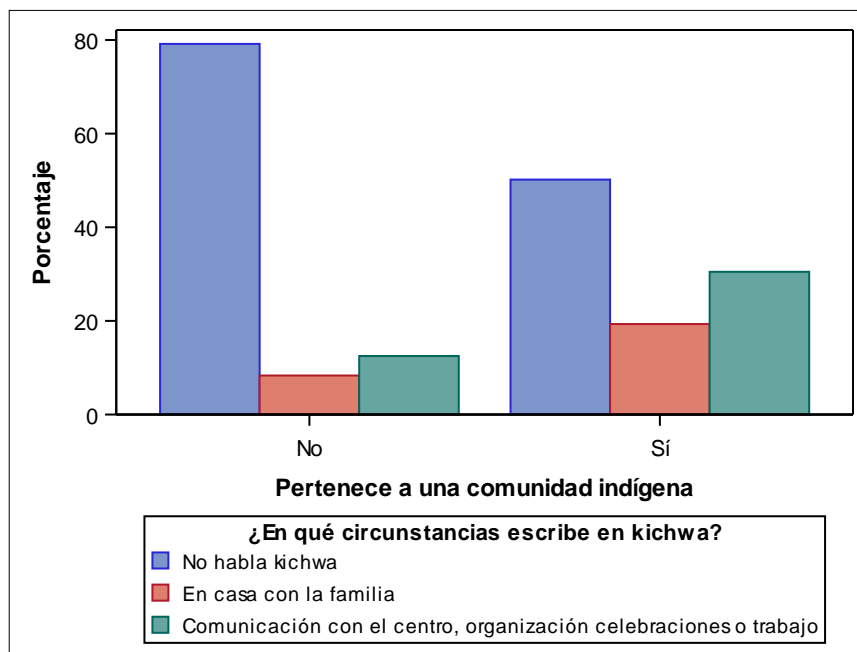
4.4.1 Datos sociodemográficos

4.4.1.1 Comunidad indígena

¿En qué circunstancias escribe en kichwa?	Pertenece a una comunidad indígena					
	No		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%
No habla kichwa	19	79.2	135	50.2	154	52.6
En casa con la familia	2	8.3	52	19.3	54	18.4
Comunicación con el centro, organización celebraciones o trabajo	3	12.5	82	30.5	85	29.0

P-Valor	
Chi-Square Test	0.024 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre las circunstancias en que escribe en kichwa y pertenecer a una comunidad indígena (p-valor=0,024).



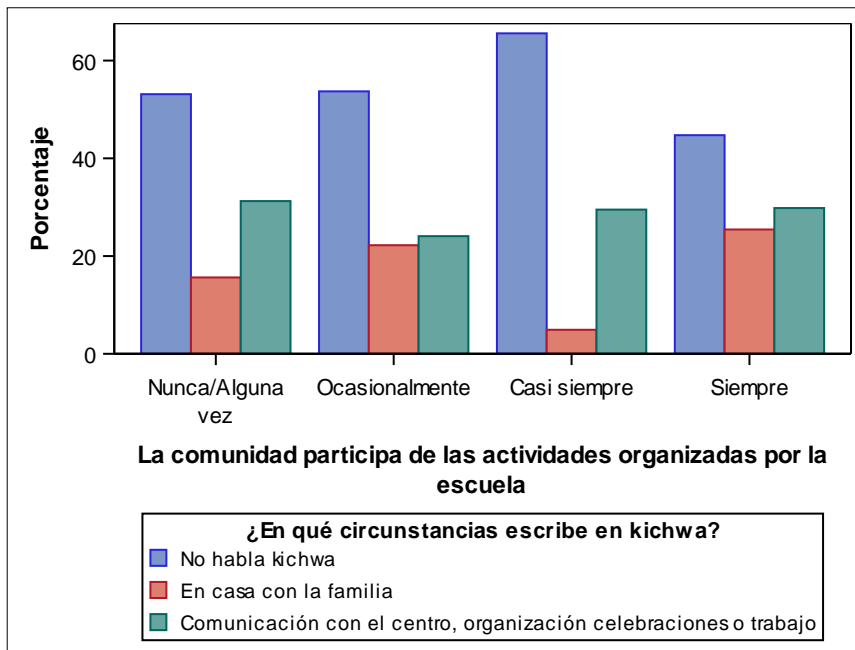
4.4.2 Vinculación con la Colectividad

4.4.2.1 Participación de la comunidad

¿En qué circunstancias escribe en kichwa?	La comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No habla kichwa	34	53.1	29	53.7	40	65.6	51	44.7	154	52.6
En casa con la familia	10	15.6	12	22.2	3	4.9	29	25.4	54	18.4
Comunicación con el centro, organización celebraciones o trabajo	20	31.3	13	24.1	18	29.5	34	29.8	85	29.0

P-Valor	
Chi-Square Test	0.033 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre las circunstancias en que escribe en kichwa y la participación en la comunidad (p-valor=0,033).



Pertenece a una comunidad indígena=No

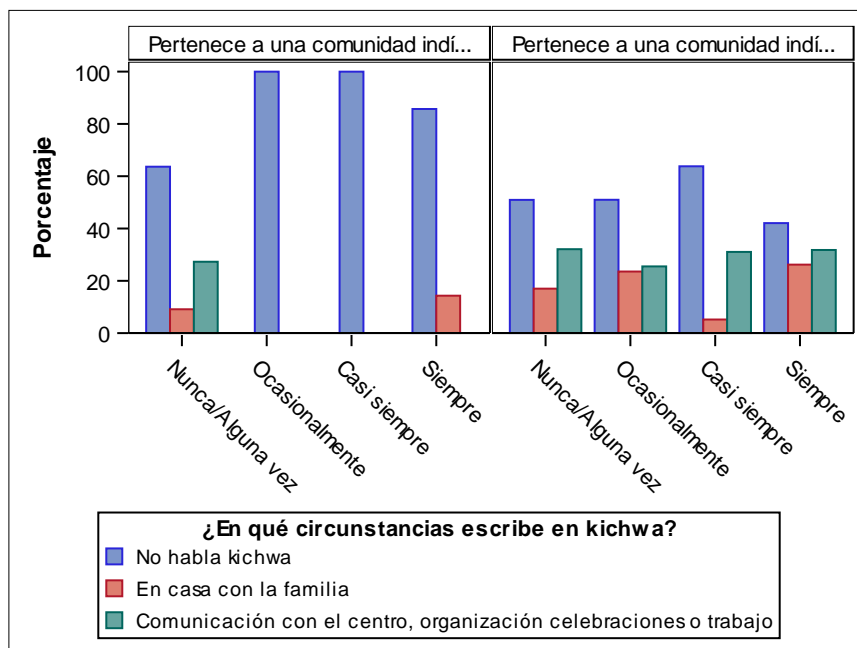
¿En qué circunstancias escribe en kichwa?	La comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No habla kichwa	7	63.6	3	100.0	3	100.0	6	85.7	19	79.2
En casa con la familia	1	9.1	.	.	.	.	1	14.3	2	8.3
Comunicación con el centro, organización celebraciones o trabajo	3	27.3	.	.	.	.	.	.	3	12.5

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

¿En qué circunstancias escribe en kichwa?	La comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No habla kichwa	27	50.9	26	51.0	37	63.8	45	42.1	135	50.2
En casa con la familia	9	17.0	12	23.5	3	5.2	28	26.2	52	19.3
Comunicación con el centro, organización celebraciones o trabajo	17	32.1	13	25.5	18	31.0	34	31.8	82	30.5

P-Valor	
Interacción	0.029 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor=0,029).



4.5 P5 - En qué casos lee en kichwa

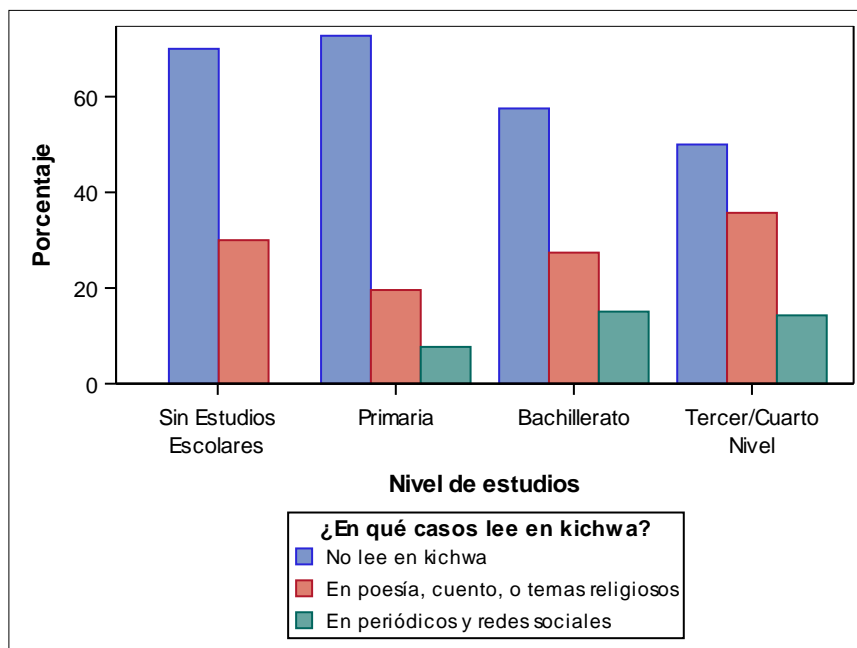
4.5.1 Datos sociodemográficos

4.5.1.1 Nivel de estudios

¿En qué casos lee en kichwa?	Nivel de estudios									
	Sin Estudios Escolares				Tercer/Cuarto Nivel				Total	
	Sin Estudios Escolares		Primaria		Bachillerato		Tercer/Cuarto Nivel		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No lee en kichwa	14	70.0	104	72.7	42	57.5	28	50.0	188	64.4
En poesía, cuento, o temas religiosos	6	30.0	28	19.6	20	27.4	20	35.7	74	25.3
En periódicos y redes sociales	.	.	11	7.7	11	15.1	8	14.3	30	10.3

P-Valor	
Chi-Square Test	0.030 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre los casos en que lee en kichwa y el nivel de estudios (p-valor=0,030).



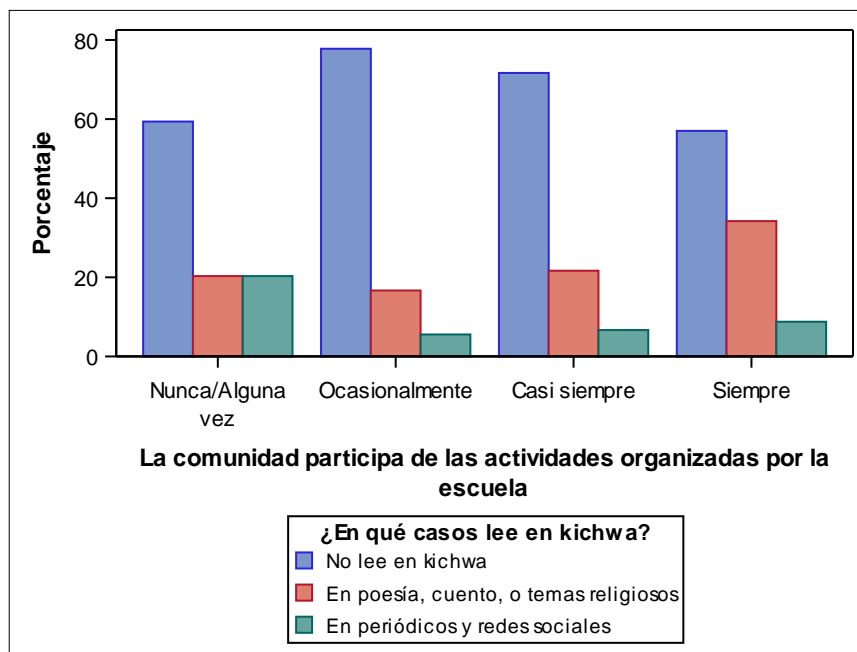
4.5.2 Vinculación con la Colectividad

4.5.2.1 Participación de la comunidad

La comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela										
¿En qué casos lee en kichwa?	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No lee en kichwa	38	59.4	42	77.8	43	71.7	65	57.0	188	64.4
En poesía, cuento, o temas religiosos	13	20.3	9	16.7	13	21.7	39	34.2	74	25.3
En periódicos y redes sociales	13	20.3	3	5.6	4	6.7	10	8.8	30	10.3

P-Valor	
Chi-Square Test	0.007 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre los casos en que lee en kichwa y la participación de la comunidad (p-valor=0,007).



Pertenece a una comunidad indígena=No

La comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela										
¿En qué casos lee en kichwa?	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No lee en kichwa	9	81.8	3	100.0	3	100.0	5	71.4	20	83.3
En poesía, cuento, o temas religiosos	1	9.1	.	.	.	.	1	14.3	2	8.3
En periódicos y redes sociales	1	9.1	.	.	.	.	1	14.3	2	8.3

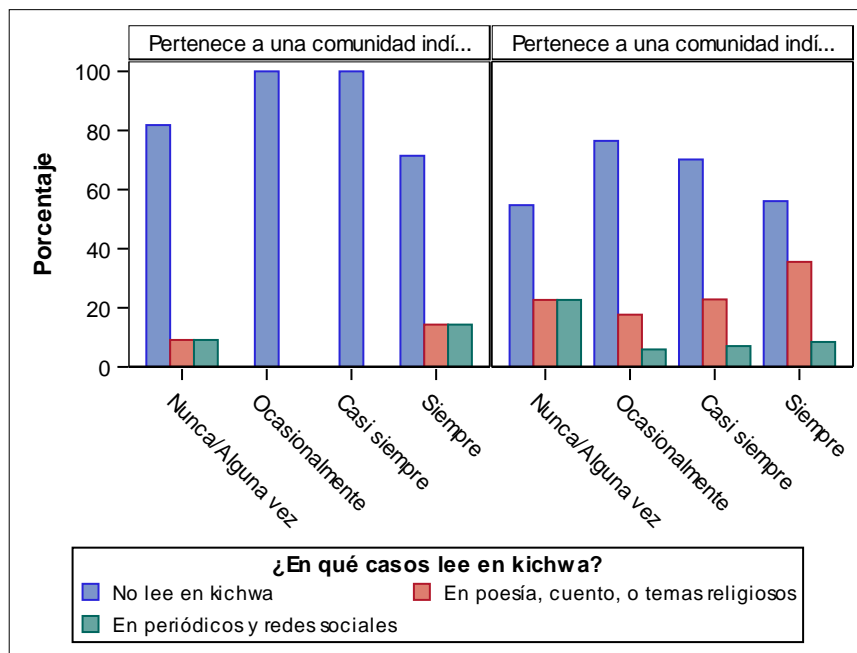
Pertenece a una comunidad indígena=Sí

La comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela										
¿En qué casos lee en kichwa?	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No lee en kichwa	29	54.7	39	76.5	40	70.2	60	56.1	168	62.7

La comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela										
¿En qué casos lee en kichwa?	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	En poesía, cuento, o temas religiosos	12	22.6	9	17.6	13	22.8	38	35.5	72	26.9
En periódicos y redes sociales	12	22.6	3	5.9	4	7.0	9	8.4	28	10.4

P-Valor	
Interacción	0.005 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor=0,005).



4.6 P6 - Idiomas ve programas televisivos

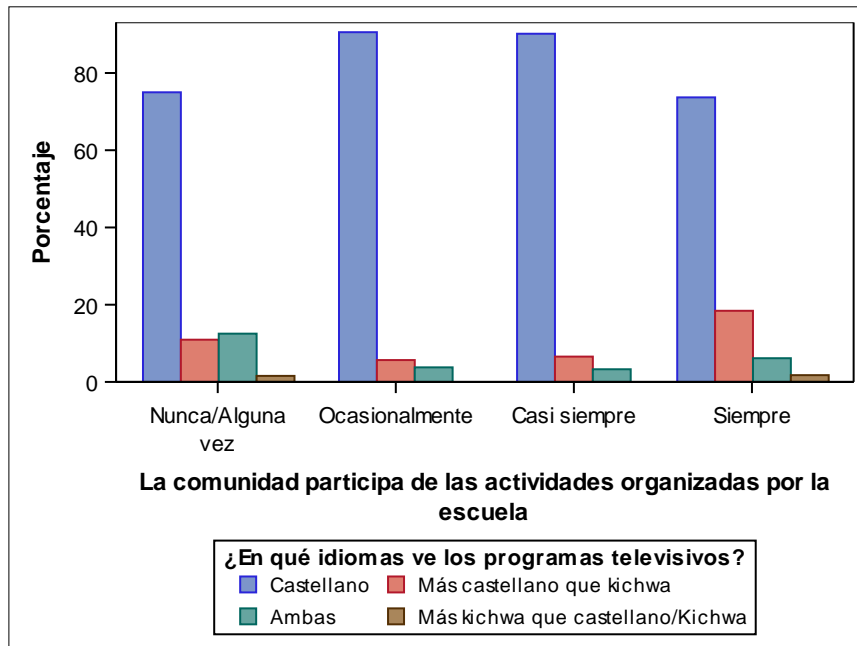
4.6.1 Vinculación con la Colectividad

4.6.1.1 Participación de la comunidad

¿En qué idiomas ve los programas televisivos?	La comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Castellano	48	75.0	48	90.6	55	90.2	84	73.7	235	80.5
Más castellano que kichwa	7	10.9	3	5.7	4	6.6	21	18.4	35	12.0
Ambas	8	12.5	2	3.8	2	3.3	7	6.1	19	6.5
Más kichwa que castellano/Kichwa	1	1.6	.	.	.	.	2	1.8	3	1.0

P-Valor	
Likelihood Ratio Test	0.043 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas los idiomas en que ve los programas televisivos y la participación de la comunidad (p-valor=0,043).



4.7 P7 - Lengua en que se comunican los medios

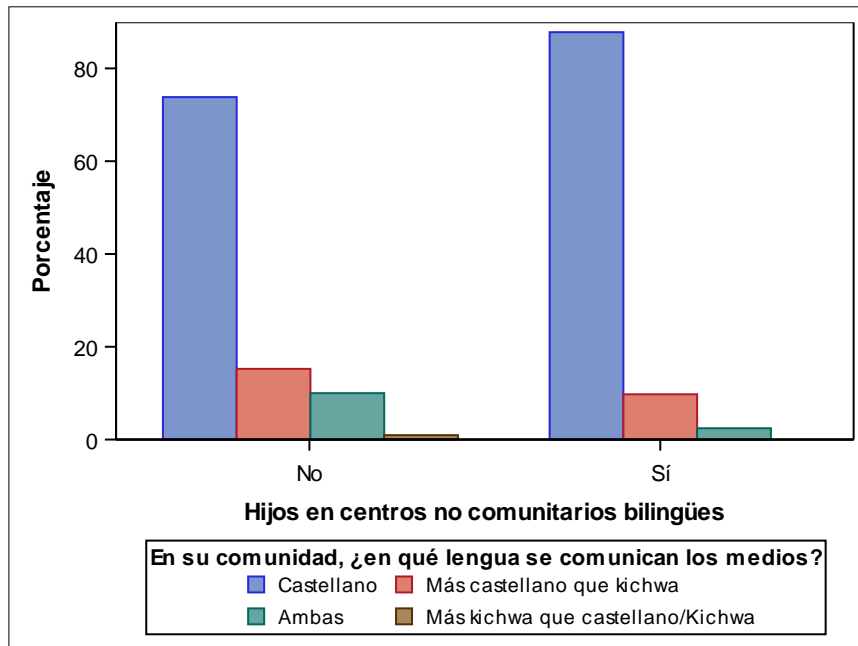
4.7.1 Datos sociodemográficos

4.7.1.1 Hijos en centros no comunitarios bilingües

En su comunidad, ¿en qué lengua se comunican los medios?	Hijos en centros no comunitarios bilingües					
	No		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%
Castellano	155	73.8	72	87.8	227	77.7
Más castellano que kichwa	32	15.2	8	9.8	40	13.7
Ambas	21	10.0	2	2.4	23	7.9
Más kichwa que castellano/Kichwa	2	1.0	.	.	2	0.7

P-Valor	
Chi-Square Test	0.049 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre la lengua en que se comunican los medios y los hijos en centros no comunitarios bilingües (p-valor=0,049).



4.8 P8 a P13 - Porcentaje de uso del kichwa

Se ha creado el promedio ente las preguntas P8 a P13, y recodificado en las categorías de 0%, 25%, 50%, 75% y 100%:

Porcentaje de uso del kichwa	N		%	
	N	%	N	%
0.00	46	15,7		
0.25	72	24,6		
0.50	114	38,9		
0.75	42	14,3		
1.00	19	6,5		

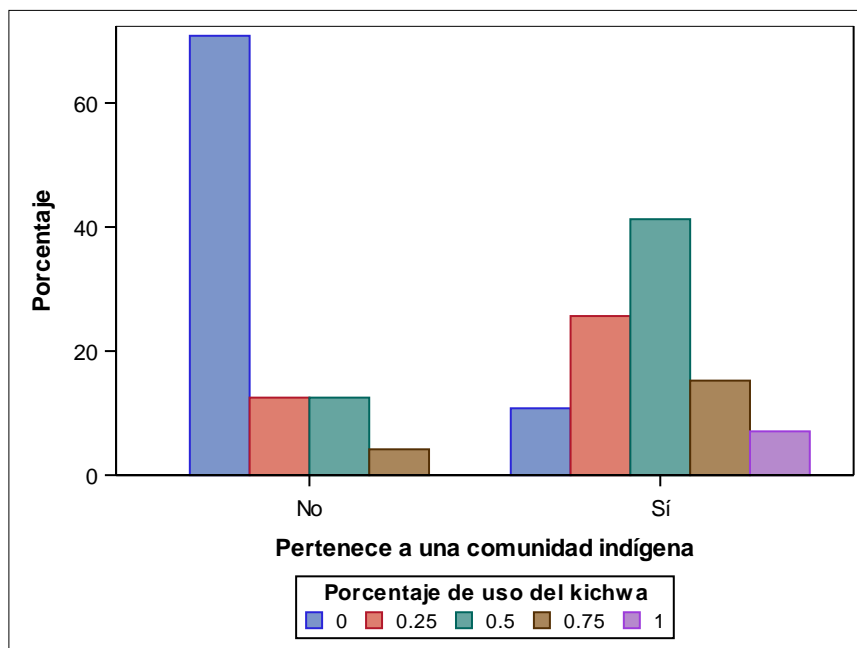
4.8.1 Datos sociodemográficos

4.8.1.1 Comunidad indígena

Porcentaje de uso del kichwa	Pertenece a una comunidad indígena					
	No		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%
0	17	70.8	29	10.8	46	15.7
0.25	3	12.5	69	25.7	72	24.6
0.5	3	12.5	111	41.3	114	38.9
0.75	1	4.2	41	15.2	42	14.3
1	.	.	19	7.1	19	6.5

P-Valor	
Likelihood Ratio Test	<0.001 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre el porcentaje de uso del kichwa y pertenecer a una comunidad indígena (p-valor<0,001).

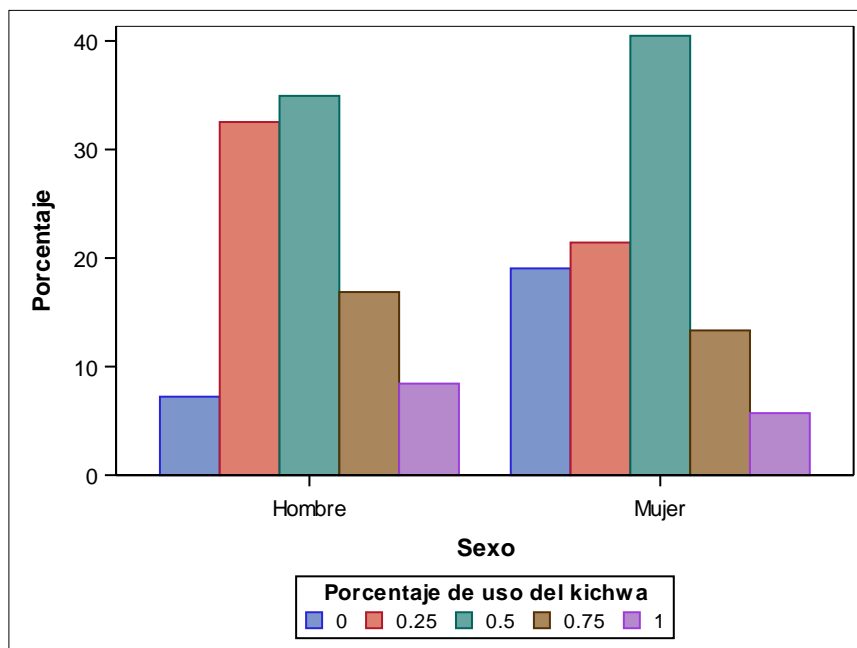


4.8.1.2 Sexo

Porcentaje de uso del kichwa	Sexo					
	Hombre		Mujer		Total	
	N	%	N	%	N	%
0	6	7.2	40	19.0	46	15.7
0.25	27	32.5	45	21.4	72	24.6
0.5	29	34.9	85	40.5	114	38.9
0.75	14	16.9	28	13.3	42	14.3
1	7	8.4	12	5.7	19	6.5

P-Valor	
Chi-Square Test	0.041 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre el porcentaje de uso del kichwa y el sexo (p-valor=0,041).

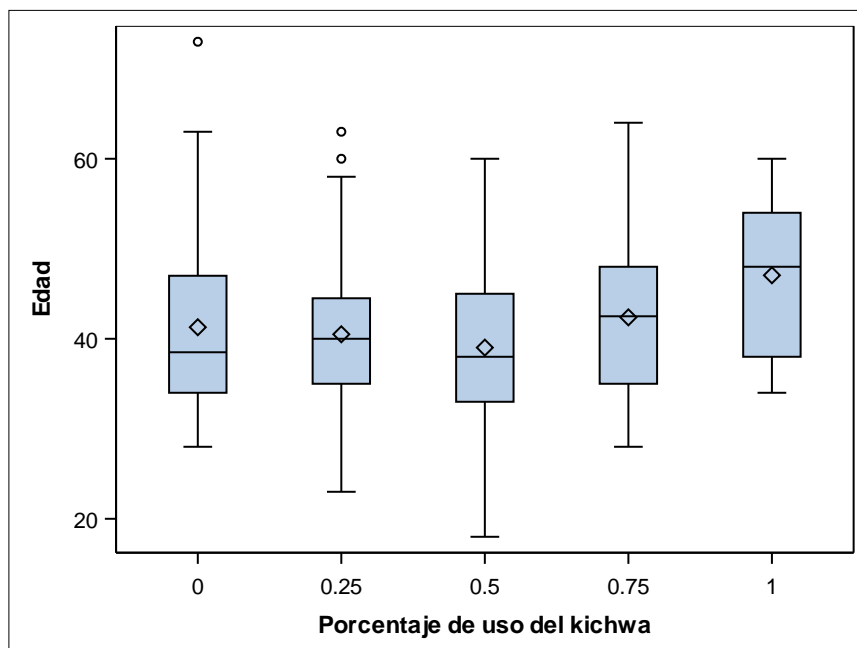


4.8.1.3 Edad

Porcentaje de uso del kichwa	Nobs	Media	Mediana	Desv. est.	RIQ	Mínimomo	Máximomo
0	46	41.28	38.50	9.60	13.00	28.00	73.00
0.25	72	40.50	40.00	8.15	9.50	23.00	63.00
0.5	114	39.02	38.00	8.99	12.00	18.00	60.00
0.75	42	42.38	42.50	8.40	13.00	28.00	64.00
1	19	47.05	48.00	8.67	16.00	34.00	60.00
Total	293	40.74	40.00	8.96	13.00	18.00	73.00

P-Valor	
Test de Kruskal-Wallis	0.007 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre el porcentaje de uso del kichwa y la edad (p-valor=0,007).

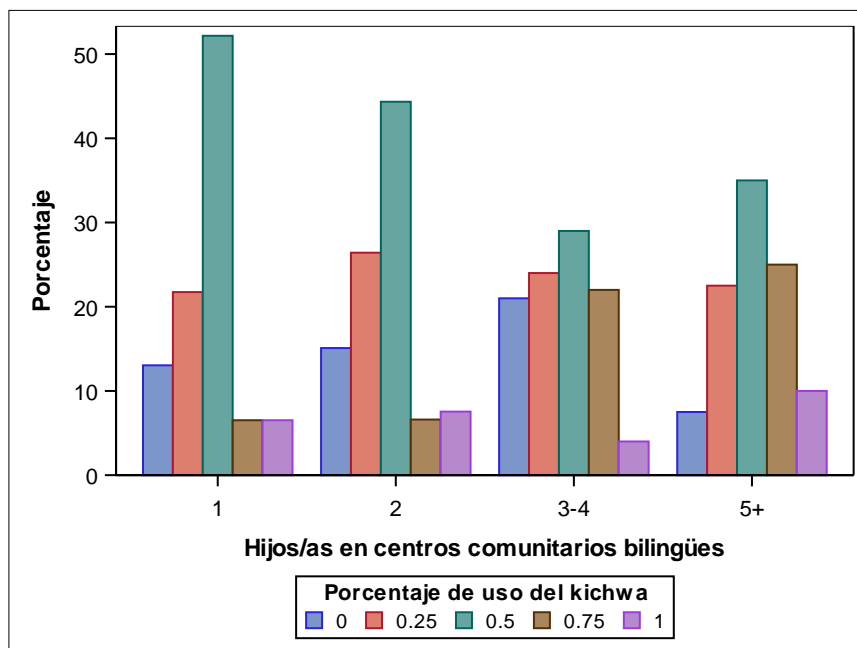


4.8.1.4 Hijos en centros comunitarios bilingües

Porcentaje de uso del kichwa	Hijos/as en centros comunitarios bilingües									
	1		2		3-4		5+		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
0	6	13.0	16	15.1	21	21.0	3	7.5	46	15.8
0.25	10	21.7	28	26.4	24	24.0	9	22.5	71	24.3
0.5	24	52.2	47	44.3	29	29.0	14	35.0	114	39.0
0.75	3	6.5	7	6.6	22	22.0	10	25.0	42	14.4
1	3	6.5	8	7.5	4	4.0	4	10.0	19	6.5

P-Valor	
Chi-Square Test	0.014 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre el porcentaje de uso del kichwa y los hijos en centros comunitarios bilingües (p-valor=0,014).



Pertenece a una comunidad indígena=No

Porcentaje de uso del kichwa	Hijos/as en centros comunitarios bilingües									
	1		2		3-4		5+		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
0	3	60.0	9	90.0	5	71.4	.	.	17	70.8
0.25	1	20.0	1	10.0	.	.	1	50.0	3	12.5
0.5	1	20.0	.	.	1	14.3	1	50.0	3	12.5
0.75	.	.	.	.	1	14.3	.	.	1	4.2

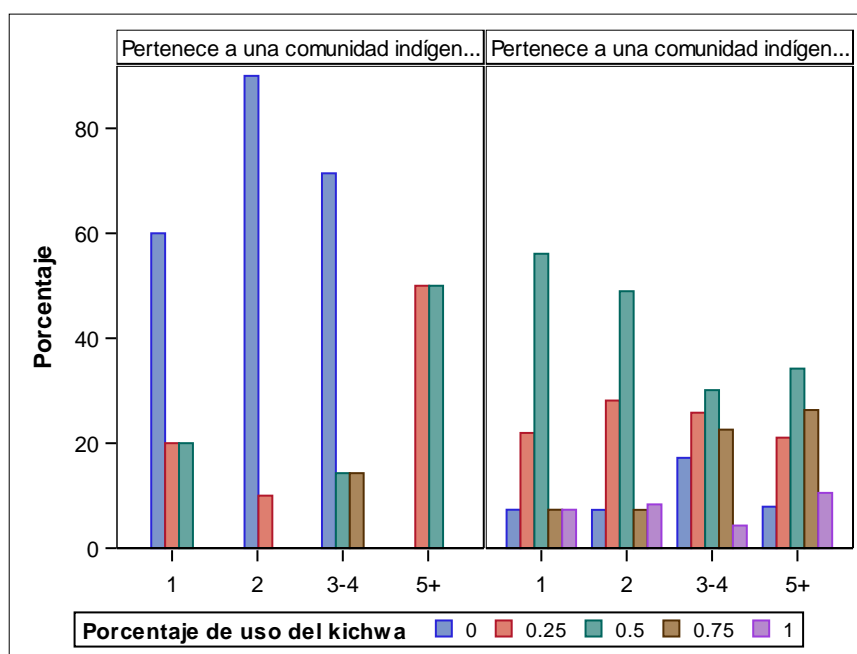
Pertenece a una comunidad indígena=Sí

Porcentaje de uso del kichwa	Hijos/as en centros comunitarios bilingües									
	1		2		3-4		5+		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
0	3	7.3	7	7.3	16	17.2	3	7.9	29	10.8
0.25	9	22.0	27	28.1	24	25.8	8	21.1	68	25.4
0.5	23	56.1	47	49.0	28	30.1	13	34.2	111	41.4

Porcentaje de uso del kichwa	Hijos/as en centros comunitarios bilingües									
	1		2		3-4		5+		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
0.75	3	7.3	7	7.3	21	22.6	10	26.3	41	15.3
1	3	7.3	8	8.3	4	4.3	4	10.5	19	7.1

P-Valor	
Interacción	0.009 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor=0,009).



4.8.2 Vinculación con la Colectividad

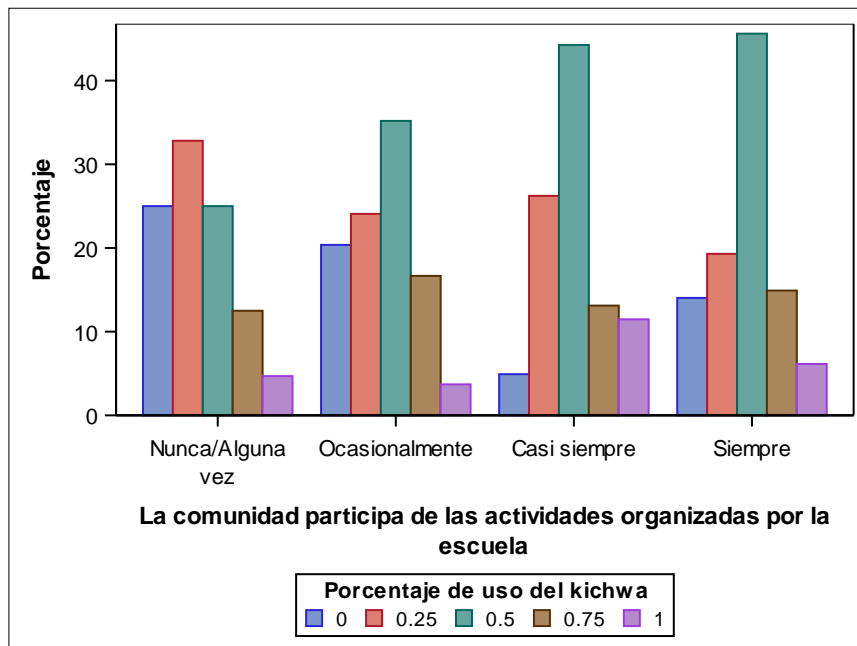
4.8.2.1 Participación de la comunidad

Porcentaje de uso del kichwa	La comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
0	16	25.0	11	20.4	3	4.9	16	14.0	46	15.7

La comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela										
Porcentaje de uso del kichwa	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	0.25	21	32.8	13	24.1	16	26.2	22	19.3	72	24.6
0.5	16	25.0	19	35.2	27	44.3	52	45.6	114	38.9
0.75	8	12.5	9	16.7	8	13.1	17	14.9	42	14.3
1	3	4.7	2	3.7	7	11.5	7	6.1	19	6.5

P-Valor	
Chi-Square Test	0.050 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre el porcentaje de uso del kichwa y la participación de la comunidad (p-valor=0,005).



4.9 P14 - Motivo: Falta de motivación

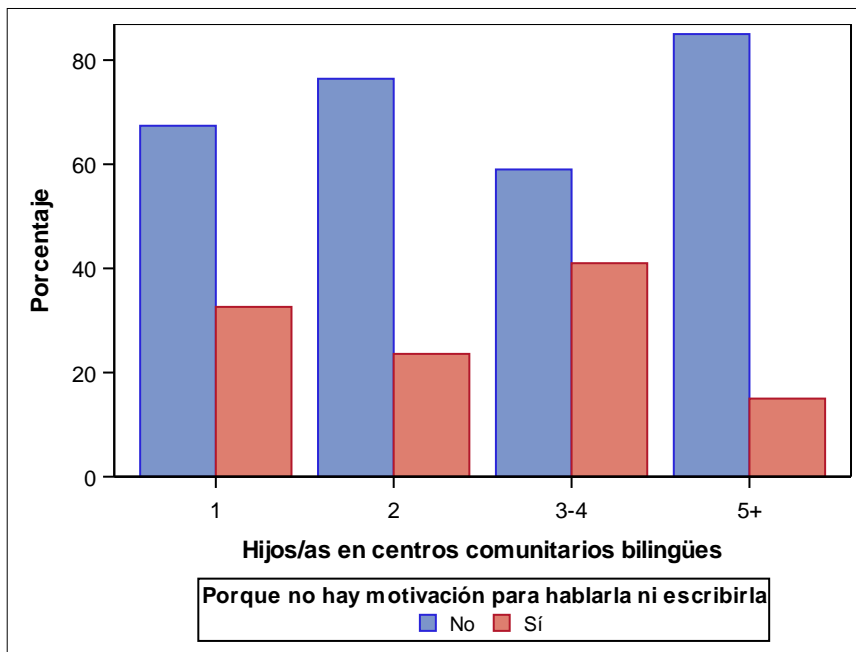
4.9.1 Datos sociodemográficos

4.9.1.1 Hijos en centros comunitarios bilingües

Porque no hay motivación para hablarla ni escribirla	Hijos/as en centros comunitarios bilingües									
	1		2		3-4		5+		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No	31	67.4	81	76.4	59	59.0	34	85.0	205	70.2
Sí	15	32.6	25	23.6	41	41.0	6	15.0	87	29.8

P-Valor	
Chi-Square Test	0.006 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre la falta de motivación y los hijos en centros comunitarios bilingües (p-valor=0,006).



Pertenece a una comunidad indígena=No

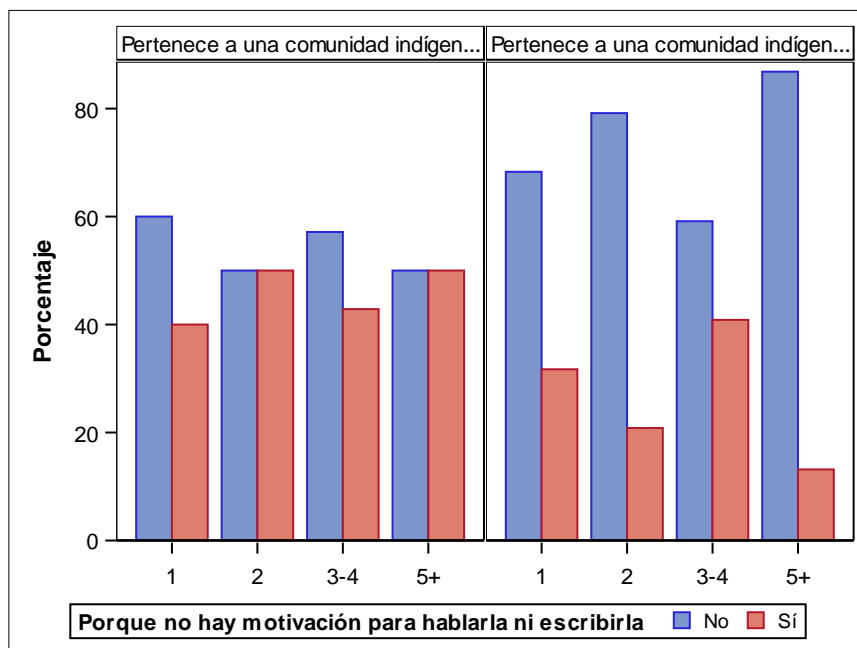
Porque no hay motivación para hablarla ni escribirla	Hijos/as en centros comunitarios bilingües									
	1		2		3-4		5+		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No	3	60.0	5	50.0	4	57.1	1	50.0	13	54.2
Sí	2	40.0	5	50.0	3	42.9	1	50.0	11	45.8

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

Porque no hay motivación para hablarla ni escribirla	Hijos/as en centros comunitarios bilingües									
	1		2		3-4		5+		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No	28	68.3	76	79.2	55	59.1	33	86.8	192	71.6
Sí	13	31.7	20	20.8	38	40.9	5	13.2	76	28.4

P-Valor	
Interacción	0.006 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor=0,006).



4.10 P14 - Motivo: Falta de políticas que la promuevan

Ninguna de las variables presenta diferencias estadísticamente significativas con la falta de políticas.

4.11 P14 - Motivo: No hay valorización social

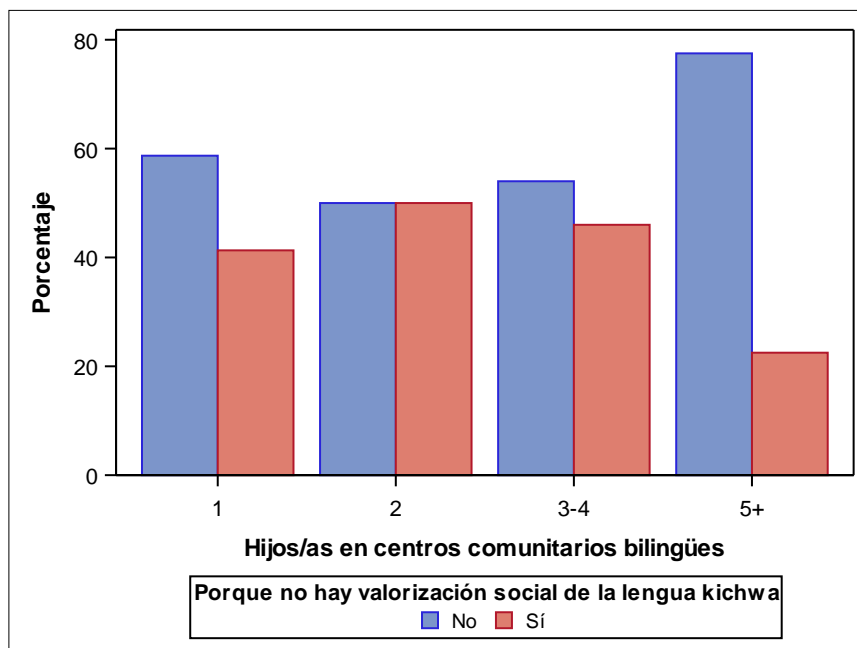
4.11.1 Datos sociodemográficos

4.11.1.1 Hijos/as en centros comunitarios bilingües

Porque no hay valorización social de la lengua kichwa	Hijos/as en centros comunitarios bilingües									
	1		2		3-4		5+		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No	27	58.7	53	50.0	54	54.0	31	77.5	165	56.5
Sí	19	41.3	53	50.0	46	46.0	9	22.5	127	43.5

P-Valor	
Chi-Square Test	0.025 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre la falta de valorización social y los hijos en centros comunitarios bilingües (p-valor=0,025).



Pertenece a una comunidad indígena=No

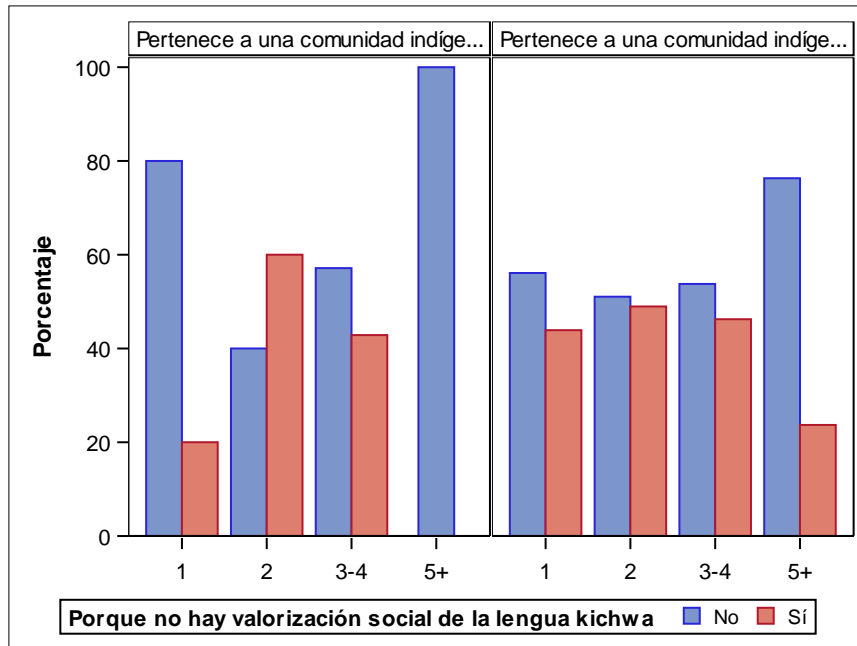
Porque no hay valorización social de la lengua kichwa	Hijos/as en centros comunitarios bilingües								Total	
	1		2		3-4		5+		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%		
No	4	80.0	4	40.0	4	57.1	2	100.0	14	58.3
Sí	1	20.0	6	60.0	3	42.9	.	.	10	41.7

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

Porque no hay valorización social de la lengua kichwa	Hijos/as en centros comunitarios bilingües								Total	
	1		2		3-4		5+		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%		
No	23	56.1	49	51.0	50	53.8	29	76.3	151	56.3
Sí	18	43.9	47	49.0	43	46.2	9	23.7	117	43.7

P-Valor	
Interacción	0.025 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor=0,025).



4.12 P14 - Motivo: No se usa para enseñar en las escuelas

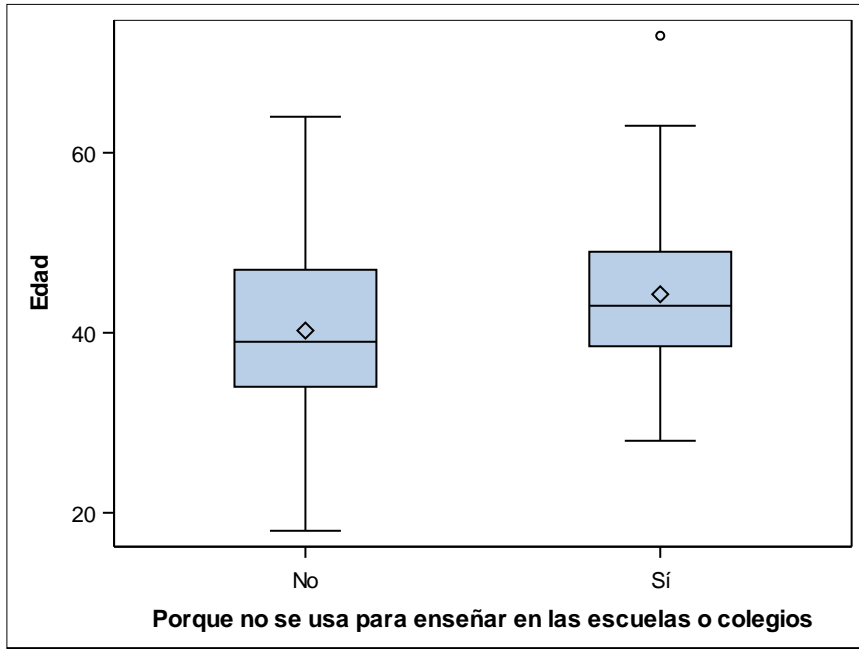
4.12.1 Datos sociodemográficos

4.12.1.1 Edad

Porque no se usa para enseñar en las escuelas o colegios	Desv. est.						
	Nobs	Media	Mediana	est.	RIQ	Mínimumo	Máximo
No	257	40.25	39.00	8.85	13.00	18.00	64.00
Sí	36	44.28	43.00	9.07	10.50	28.00	73.00
Total	293	40.74	40.00	8.96	13.00	18.00	73.00

P-Valor	
Test de Mann-Whitney	0.011 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre el no uso de la lengua para enseñar y la edad (p-valor=0,011).



4.13 P14 - Motivo: Y no se habla ni escribe con la familia

Ninguna de las variables presenta diferencias estadísticamente significativas con la falta de uso con la familia.

4.14 P15 - La escuela organiza talleres para fomentar la cultura

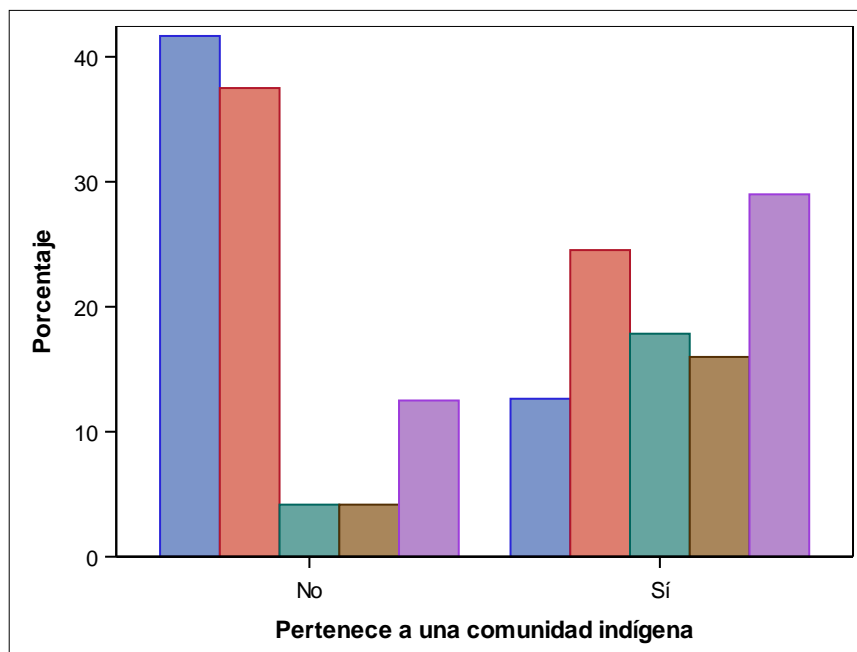
4.14.1 Datos sociodemográficos

4.14.1.1 Comunidad indígena

¿En la escuela de sus hijos, se organizan talleres o actividades con padres para fomentar la cultura indígena?	Pertenece a una comunidad indígena					
	No		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%
Nunca	10	41.7	34	12.6	44	15.0
Alguna vez	9	37.5	66	24.5	75	25.6
Ocasionalmente	1	4.2	48	17.8	49	16.7
Casi siempre	1	4.2	43	16.0	44	15.0
Siempre	3	12.5	78	29.0	81	27.6

P-Valor	
Likelihood Ratio Test	<0.001 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre la organización de talleres o actividades y pertenecer a una comunidad indígena (p-valor<0,001).

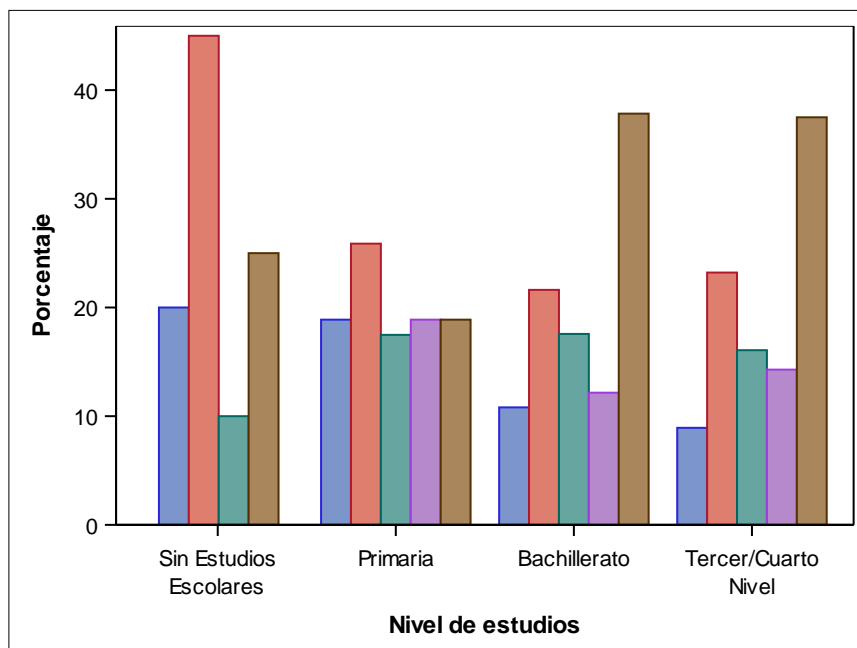


4.14.1.2 Nivel de estudios

¿En la escuela de sus hijos, se organizan talleres o actividades con padres para fomentar la cultura indígena?	Nivel de estudios									
	Sin Estudios Escolares		Primaria		Bachillerato		Tercer/Cuarto Nivel		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	4	20.0	27	18.9	8	10.8	5	8.9	44	15.0
Alguna vez	9	45.0	37	25.9	16	21.6	13	23.2	75	25.6
Ocasionalmente	2	10.0	25	17.5	13	17.6	9	16.1	49	16.7
Casi siempre	.	.	27	18.9	9	12.2	8	14.3	44	15.0
Siempre	5	25.0	27	18.9	28	37.8	21	37.5	81	27.6

P-Valor	
Chi-Square Test	0.040 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre la organización de talleres o actividades y el nivel de estudios (p-valor=0,040).



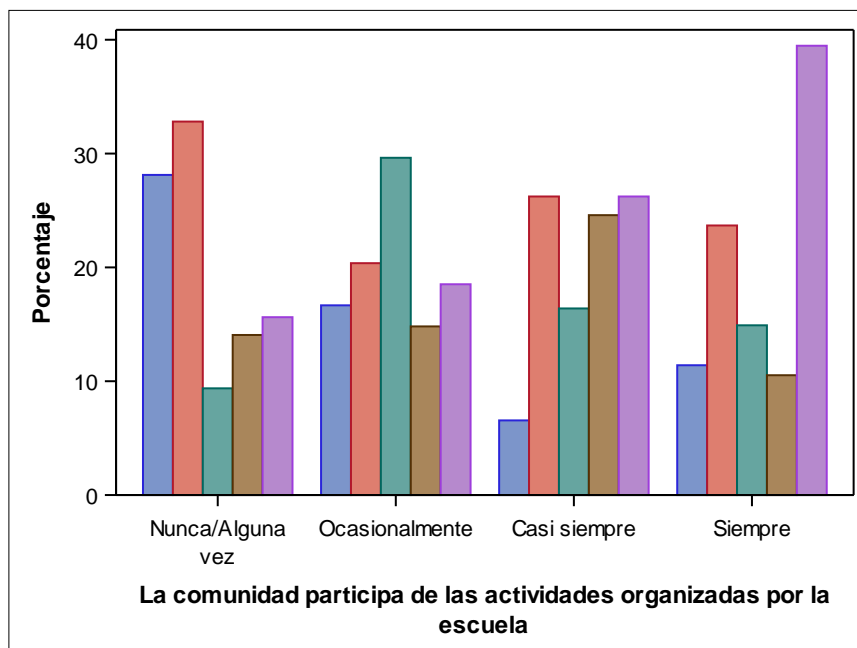
4.14.2 Vinculación con la Colectividad

4.14.2.1 Participación de la comunidad

¿En la escuela de sus hijos, se organizan talleres o actividades con padres para fomentar la cultura indígena?	La comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	18	28.1	9	16.7	4	6.6	13	11.4	44	15.0
Alguna vez	21	32.8	11	20.4	16	26.2	27	23.7	75	25.6
Ocasionalmente	6	9.4	16	29.6	10	16.4	17	14.9	49	16.7
Casi siempre	9	14.1	8	14.8	15	24.6	12	10.5	44	15.0
Siempre	10	15.6	10	18.5	16	26.2	45	39.5	81	27.6

P-Valor	
Chi-Square Test	<0.001 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre la organización de talleres o actividades y la motivación y la participación de la comunidad (p-valor<0,001).



Pertenece a una comunidad indígena=No

¿En la escuela de sus hijos, se organizan talleres o actividades con padres para fomentar la cultura indígena?	La comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	5	45.5	2	66.7	1	33.3	2	28.6	10	41.7
Alguna vez	5	45.5	.	.	1	33.3	3	42.9	9	37.5
Ocasionalmente	1	9.1	.	.	.	.	.	.	1	4.2
Casi siempre	.	.	1	33.3	.	.	.	.	1	4.2
Siempre	.	.	.	.	1	33.3	2	28.6	3	12.5

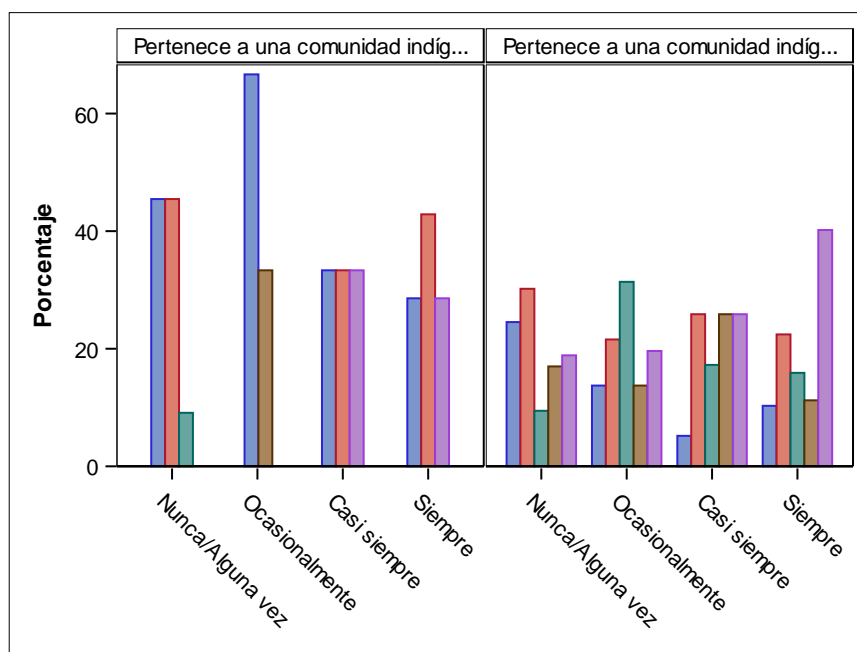
Pertenece a una comunidad indígena=Sí

¿En la escuela de sus hijos, se organizan talleres o actividades con padres para fomentar la cultura indígena?	La comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	13	24.5	7	13.7	3	5.2	11	10.3	34	12.6
Alguna vez	16	30.2	11	21.6	15	25.9	24	22.4	66	24.5

¿En la escuela de sus hijos, se organizan talleres o actividades con padres para fomentar la cultura indígena?	La comunidad participa de las actividades organizadas por la escuela									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ocasionalmente	5	9.4	16	31.4	10	17.2	17	15.9	48	17.8
Casi siempre	9	17.0	7	13.7	15	25.9	12	11.2	43	16.0
Siempre	10	18.9	10	19.6	15	25.9	43	40.2	78	29.0

P-Valor	
Interacción	0.001 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor=0,001).

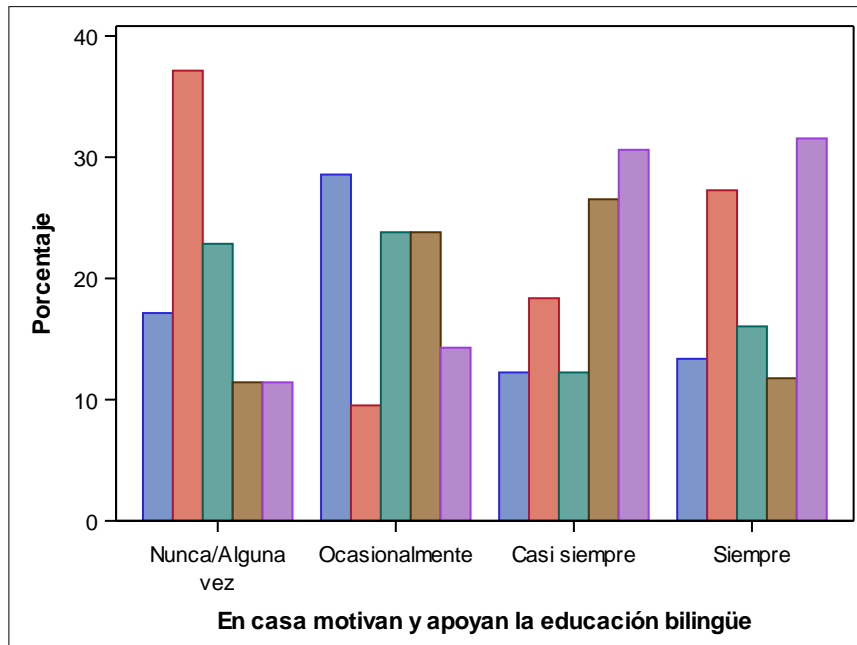


4.14.2.2 Motivación y apoyo padres

¿En la escuela de sus hijos, se organizan talleres o actividades con padres para fomentar la cultura indígena?	En casa motivan y apoyan la educación bilingüe									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	6	17.1	6	28.6	6	12.2	25	13.4	43	14.7
Alguna vez	13	37.1	2	9.5	9	18.4	51	27.3	75	25.7
Ocasionalmente	8	22.9	5	23.8	6	12.2	30	16.0	49	16.8
Casi siempre	4	11.4	5	23.8	13	26.5	22	11.8	44	15.1
Siempre	4	11.4	3	14.3	15	30.6	59	31.6	81	27.7

P-Valor	
Chi-Square Test	0.025 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre la organización de talleres o actividades y la motivación y apoyo de los padres (p-valor=0,025).



Pertenece a una comunidad indígena=No

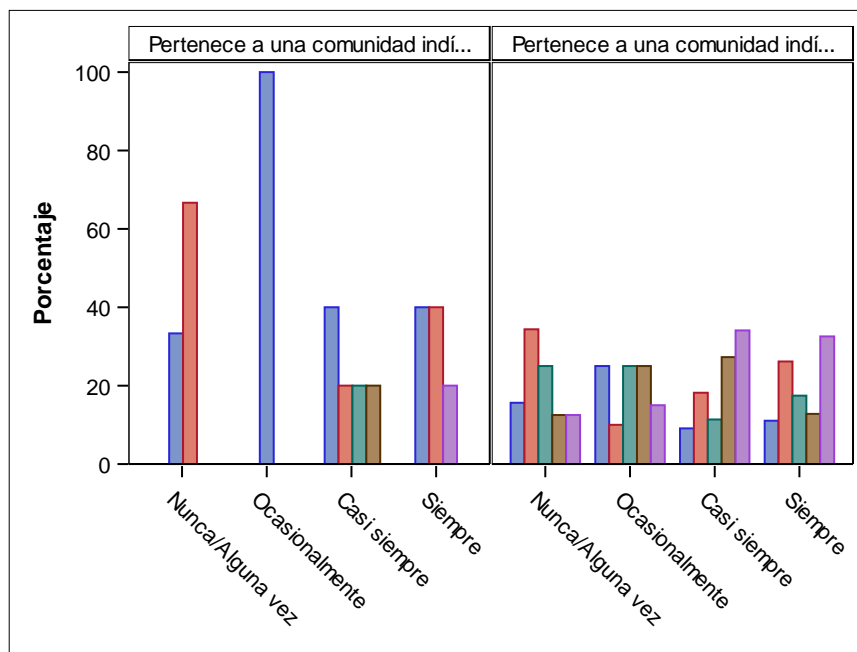
¿En la escuela de sus hijos, se organizan talleres o actividades con padres para fomentar la cultura indígena?	En casa motivan y apoyan la educación bilingüe									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	1	33.3	1	100.0	2	40.0	6	40.0	10	41.7
Alguna vez	2	66.7	.	.	1	20.0	6	40.0	9	37.5
Ocasionalmente	.	.	.	.	1	20.0	.	.	1	4.2
Casi siempre	.	.	.	.	1	20.0	.	.	1	4.2
Siempre	.	.	.	.	.	.	3	20.0	3	12.5

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

¿En la escuela de sus hijos, se organizan talleres o actividades con padres para fomentar la cultura indígena?	En casa motivan y apoyan la educación bilingüe									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	5	15.6	5	25.0	4	9.1	19	11.0	33	12.3
Alguna vez	11	34.4	2	10.0	8	18.2	45	26.2	66	24.6
Ocasionalmente	8	25.0	5	25.0	5	11.4	30	17.4	48	17.9
Casi siempre	4	12.5	5	25.0	12	27.3	22	12.8	43	16.0
Siempre	4	12.5	3	15.0	15	34.1	56	32.6	78	29.1

P-Valor	
Interacción	0.019 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor=0,019).



4.15 P16 - Satisfacción con el Sistema Educativo Bilingüe

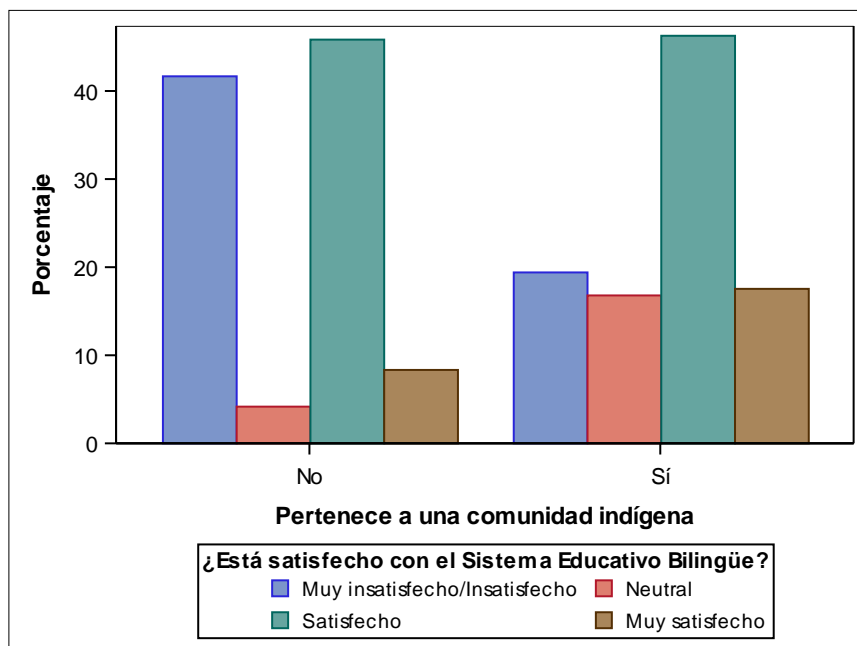
4.15.1 Datos sociodemográficos

4.15.1.1 Comunidad indígena

¿Está satisfecho con el Sistema Educativo Bilingüe?	Pertenece a una comunidad indígena						
	No		Sí		Total		
	N	%	N	%	N	%	
Muy insatisfecho/Insatisfecho	10	41.7	52	19.4	62	21.2	
Neutral	1	4.2	45	16.8	46	15.8	
Satisfecho	11	45.8	124	46.3	135	46.2	
Muy satisfecho	2	8.3	47	17.5	49	16.8	

P-Valor	
Chi-Square Test	0.037 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre la satisfacción con el SEB y pertenecer a una comunidad indígena (p-valor=0,037).



4.15.1.2 Edad

Pertenece a una comunidad indígena=No

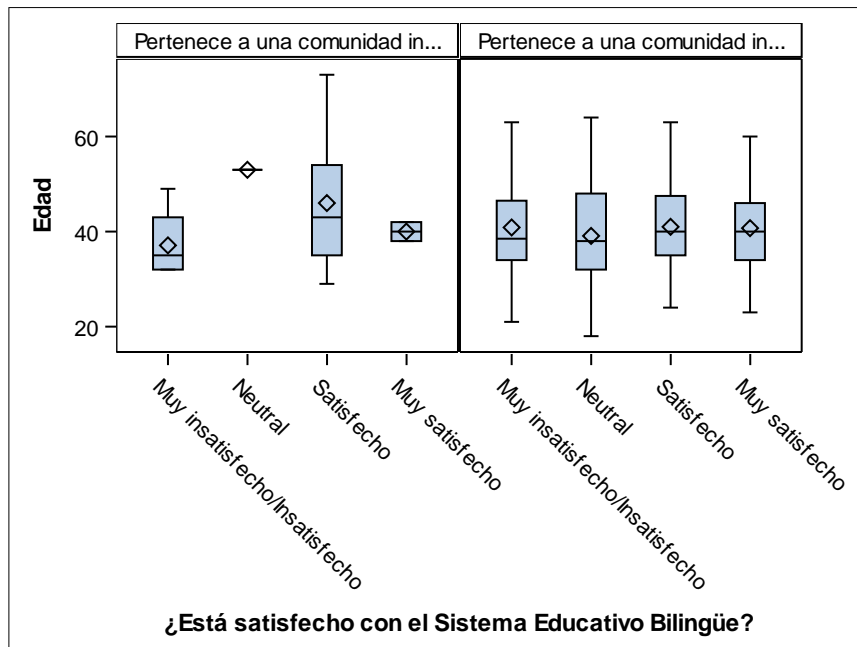
¿Está satisfecho con el Sistema Educativo Bilingüe?	Nobs	Media	Mediana	Desv. est.	RIQ	Mínimumo	Máximo
Muy insatisfecho/Insatisfecho	10	37.10	35.00	5.88	11.00	32.00	49.00
Neutral	1	53.00	53.00	.	0.00	53.00	53.00
Satisfecho	11	46.00	43.00	12.60	19.00	29.00	73.00
Muy satisfecho	2	40.00	40.00	2.83	4.00	38.00	42.00

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

¿Está satisfecho con el Sistema Educativo Bilingüe?	Nobs	Media	Mediana	Desv. est.	RIQ	Mínimumo	Máximo
Muy insatisfecho/Insatisfecho	52	40.87	38.50	9.14	12.50	21.00	63.00
Neutral	45	39.09	38.00	11.15	16.00	18.00	64.00
Satisfecho	124	41.00	40.00	7.96	12.50	24.00	63.00
Muy satisfecho	47	40.72	40.00	8.43	12.00	23.00	60.00

P-Valor	
Interacción	0.010 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor=0,010).



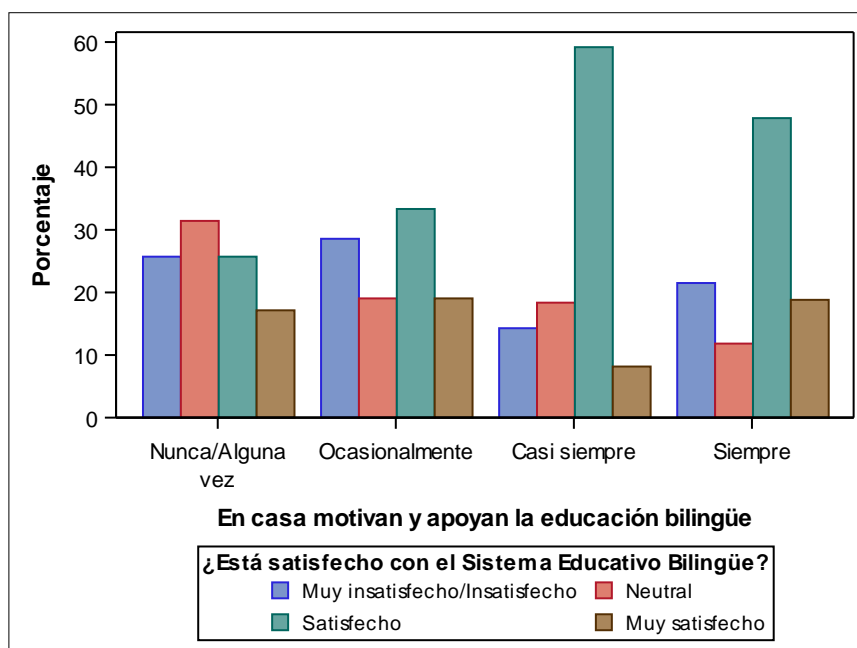
4.15.2 Vinculación con la Colectividad

4.15.2.1 En casa motivan y apoyan la educación bilingüe

¿Está satisfecho con el Sistema Educativo Bilingüe?	En casa motivan y apoyan la educación bilingüe									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Muy insatisfecho/Insatisfecho	9	25.7	6	28.6	7	14.3	40	21.5	62	21.3
Neutral	11	31.4	4	19.0	9	18.4	22	11.8	46	15.8
Satisfecho	9	25.7	7	33.3	29	59.2	89	47.8	134	46.0
Muy satisfecho	6	17.1	4	19.0	4	8.2	35	18.8	49	16.8

P-Valor	
Chi-Square Test	0.034 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre la satisfacción con el SEB y la motivación y apoyo de la educación bilingüe (p-valor=0,034).



Pertenece a una comunidad indígena=No

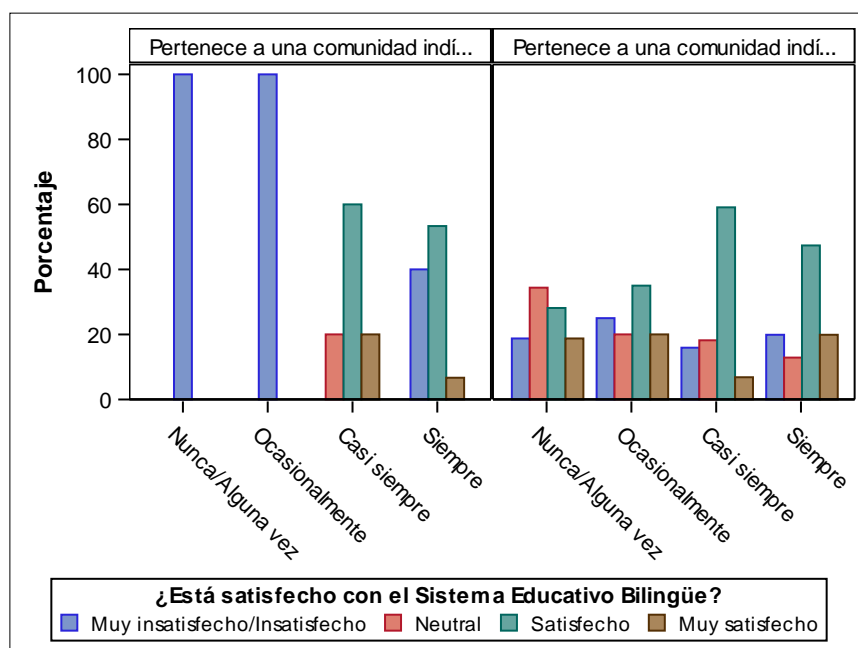
¿Está satisfecho con el Sistema Educativo Bilingüe?	En casa motivan y apoyan la educación bilingüe									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Muy insatisfecho/Insatisfecho	3	100.0	1	100.0	.	.	6	40.0	10	41.7
Neutral	.	.	.	.	1	20.0	.	.	1	4.2
Satisfecho	.	.	.	.	3	60.0	8	53.3	11	45.8
Muy satisfecho	.	.	.	.	1	20.0	1	6.7	2	8.3

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

¿Está satisfecho con el Sistema Educativo Bilingüe?	En casa motivan y apoyan la educación bilingüe									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Muy insatisfecho/Insatisfecho	6	18.8	5	25.0	7	15.9	34	19.9	52	19.5
Neutral	11	34.4	4	20.0	8	18.2	22	12.9	45	16.9
Satisfecho	9	28.1	7	35.0	26	59.1	81	47.4	123	46.1
Muy satisfecho	6	18.8	4	20.0	3	6.8	34	19.9	47	17.6

P-Valor	
Interacción	0.032 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor=0,032).



4.16 P17 - Sus hijos terminaran el Bachillerato en el SEB

4.16.1 Datos sociodemográficos

4.16.1.1 Hijos en centros comunitarios bilingües

Pertenece a una comunidad indígena=No

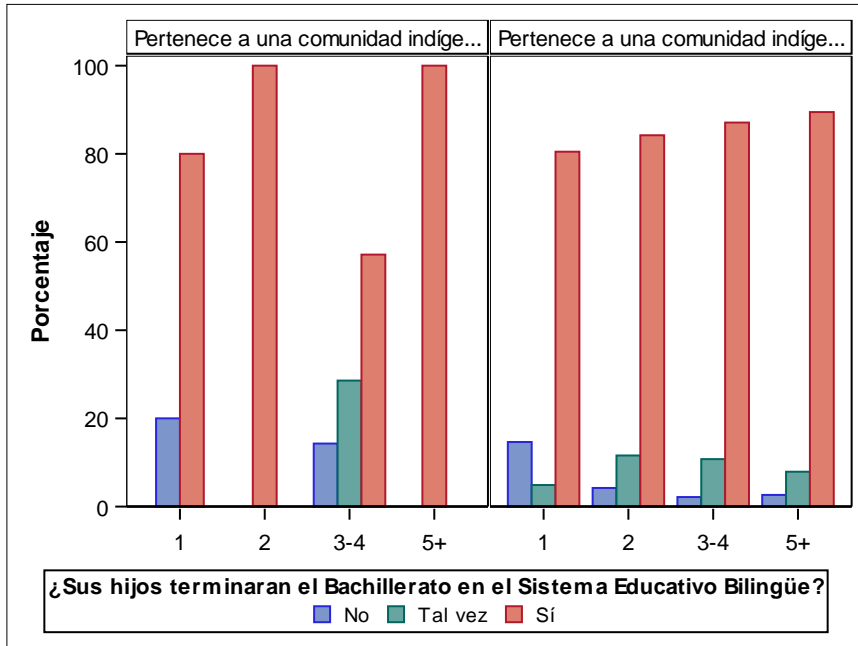
¿Sus hijos terminaran el Bachillerato en el Sistema Educativo Bilingüe?	Hijos/as en centros comunitarios bilingües									
	1		2		3-4		5+		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No	1	20.0	.	.	1	14.3	.	.	2	8.3
Tal vez	.	.	.	.	2	28.6	.	.	2	8.3
Sí	4	80.0	10	100.0	4	57.1	2	100.0	20	83.3

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

¿Sus hijos terminaran el Bachillerato en el Sistema Educativo Bilingüe?	Hijos/as en centros comunitarios bilingües									
	1		2		3-4		5+		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No	6	14.6	4	4.2	2	2.2	1	2.6	13	4.9
Tal vez	2	4.9	11	11.6	10	10.8	3	7.9	26	9.7
Sí	33	80.5	80	84.2	81	87.1	34	89.5	228	85.4

P-Valor	
Interacción	0.046 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor=0,046).



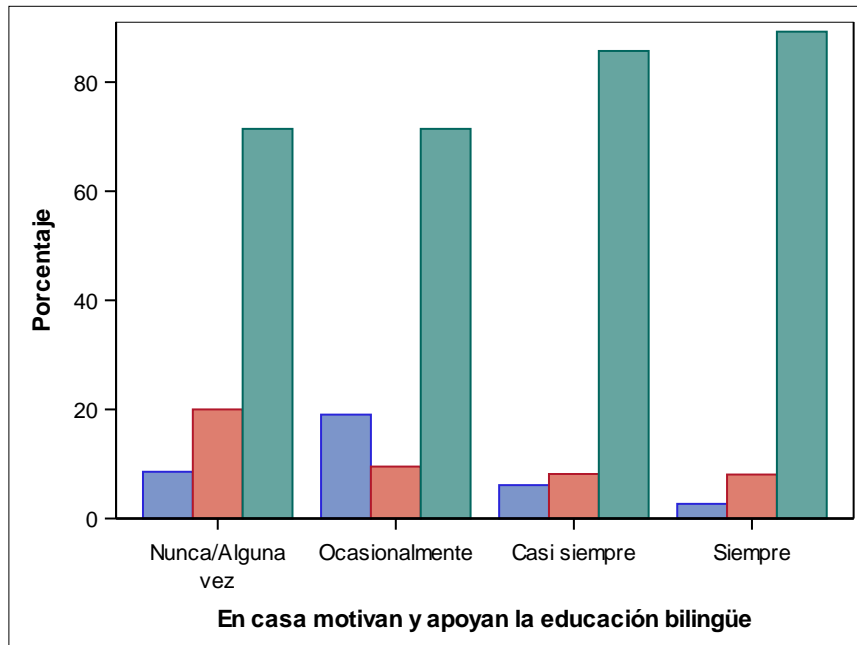
4.16.2 Vinculación con la Colectividad

4.16.2.1 En casa motivan y apoyan la educación bilingüe

¿Sus hijos terminaran el Bachillerato en el Sistema Educativo Bilingüe?	En casa motivan y apoyan la educación bilingüe									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No	3	8.6	4	19.0	3	6.1	5	2.7	15	5.2
Tal vez	7	20.0	2	9.5	4	8.2	15	8.1	28	9.6
Sí	25	71.4	15	71.4	42	85.7	166	89.2	248	85.2

P-Valor	
Likelihood Ratio Test	0.039 *

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre terminar el Bachillerato en el SEB y la motivación y apoyo de la educación bilingüe (p-valor=0,039).



Pertenece a una comunidad indígena=No

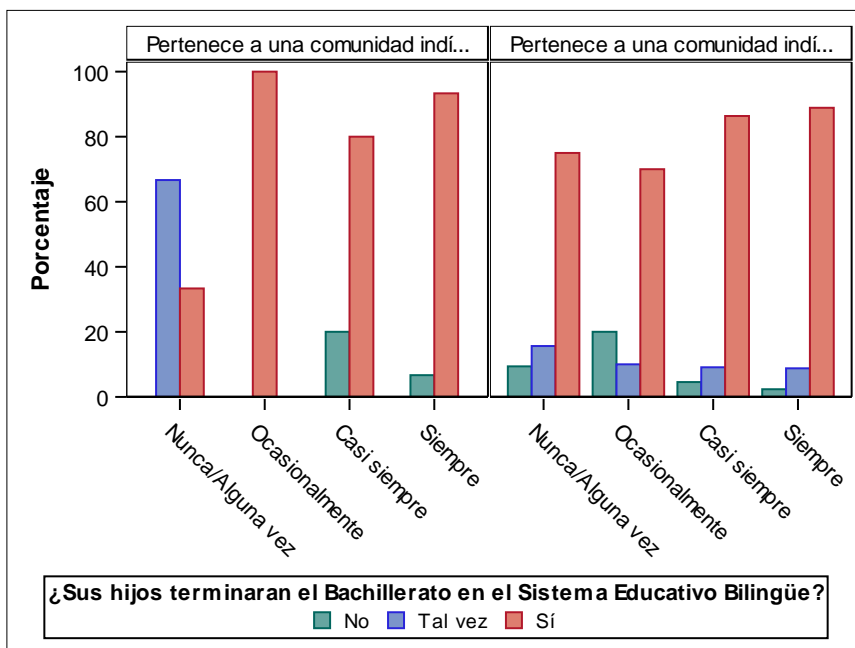
¿Sus hijos terminaran el Bachillerato en el Sistema Educativo Bilingüe?	En casa motivan y apoyan la educación bilingüe									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No	.	.	.	.	1	20.0	1	6.7	2	8.3
Tal vez	2	66.7	.	.	.	.	.	.	2	8.3
Sí	1	33.3	1	100.0	4	80.0	14	93.3	20	83.3

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

¿Sus hijos terminaran el Bachillerato en el Sistema Educativo Bilingüe?	En casa motivan y apoyan la educación bilingüe									
	Nunca/Alguna vez		Ocasionalmente		Casi siempre		Siempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No	3	9.4	4	20.0	2	4.5	4	2.3	13	4.9
Tal vez	5	15.6	2	10.0	4	9.1	15	8.8	26	9.7
Sí	24	75.0	14	70.0	38	86.4	152	88.9	228	85.4

P-Valor	
Interacción	0.008 *

Se observa una interacción estadísticamente significativa según pertenece o no a una comunidad indígena (p-valor=0,008).



Análisis exploratorio de los factores asociados a la lengua kichwa en docentes

5 Resultados de la validación

5.1 Características sociodemográficas

5.1.1 Lugar de nacimiento

Lugar de nacimiento	N	%
Cariamanga	1	1,0
Catacocha Paltas	1	1,0
Catamayo	1	1,0
Chukidel	1	1,0
Chukidel Ayllullakta	1	1,0
Comunidad Las Lagunas	2	2,0
Comunidad de Gera	1	1,0
Ghanes	1	1,0
Gonzanamá	1	1,0
Las Lagunas	4	4,1
Loja	10	10,2
Quilanga	1	1,0
Quito	1	1,0
San Lucas	21	21,4
San Pablo de Tenta	4	4,1
Saraguro	39	39,8
Selva Alegre	1	1,0
Tenta	2	2,0
Vicabamba	1	1,0
Yanzatza	1	1,0
Zamora Chinchipe	1	1,0
Ñamanín	2	2,0

NMiss

4

5.1.2 Lugar donde vive

Lugar donde vive actualmente	N	%
Barrio Ciudadela	1	1,0
Barrio Sauce	1	1,0
Chukidel	1	1,0
Chukidel Ayllullakta	2	2,0
Ciudadela	1	1,0
Comunidad Chukidel Ayllullakta	1	1,0
Comunidad Ilincho	1	1,0
Comunidad Las Lagunas	3	3,0
Comunidad Quisquinchir	1	1,0
Comunidad de Gera	1	1,0
Comunidad de Ilincho	1	1,0
Comunidad de Jaratenta	1	1,0
Comunidad Ñamín	1	1,0
Gunudel	1	1,0
Las Lagunas	6	6,0
Loja	13	13,0
Membrillo	1	1,0
Oñacapac	6	6,0
Quisquinchir	2	2,0
San Lucas	13	13,0
Saraguro	36	36,0
Tambopamba	1	1,0
Tenta	2	2,0
Vilcabamba	1	1,0
Ñamarín	2	2,0

NMiss

2

5.1.3 Lengua habitual

Lengua en la que se comunica habitualmente	N	%
Castellano	38	38,0
Castellano y Kichwa	60	60,0
Ambas	1	1,0
Kichwa	1	1,0

NMiss

2

5.1.4 Pertenece a una comunidad

Pertenece a una comunidad indígena	N	%
No	17	17,2
Sí	82	82,8

NMiss

3

5.1.5 Sexo

Sexo	N	%
Hombre	24	24,5
Mujer	74	75,5

NMiss

4

5.1.6 Edad

N	NMiss	Media	Mediana	Desv. est	Mínimo	Máximo
100	2	40,75	36,50	10,39	25,00	66,00

5.1.7 Años de experiencia

Años de experiencia en la educación bilingüe	N	%
1-5	28	28,0
6-10	15	15,0
11-15	8	8,0
16-20	13	13,0
16-30	1	1,0
16-31	1	1,0
21-25	12	12,0
21-26	2	2,0
21-27	1	1,0
26-30	18	18,0
26-31	1	1,0

NMiss

2

Observación: no se puede distinguir entre las últimas categorías, se ajuntarán en una misma categoría.

Variable recodificada:

Años de experiencia en la educación bilingüe	N	%
1-5	28	28,0
6-10	23	23,0
11+	49	49,0

NMiss

2

5.1.8 Nivel académico

Nivel académico actual	N	%
Bachillerato	1	1,0
Tecnología	21	21,2
Tercer Nivel	67	67,7
Cuarto Nivel	10	10,1

NMiss

3

5.1.9 Lugar estudios universitarios

Lugar donde estudió la carrera universitaria	N	%
Cañar	1	1,0
Chipre	1	1,0
Cuenca	2	2,0
España	2	2,0
Guaranda	1	1,0
Loja	62	62,0
Pública	2	2,0
Quito	1	1,0
Riobamba	3	3,0
Saraguro	22	22,0
Universidad Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades AMAWTAY WASI	3	3,0

NMiss

2

5.1.10 Tipo de Institución

Tipo de Institución	N	%
Pública	53	54,1
Privada	39	39,8
Extranjera	6	6,1

NMiss

4

5.1.11 Modalidad de estudios

Modalidad de estudios	N	%
Presencial	58	59,2
Presencial y Semipresencial	1	1,0
Semipresencial	37	37,8
Online	2	2,0

NMiss

4

Variable recodificada:

Modalidad de estudios	N	%
Presencial	59	60,2
Semipresencial	37	37,8
Online	2	2,0

NMiss

4

5.1.12 Área de formación

Área de formación académica	N	%
Artes	2	2,0
Educación	91	91,0
Ingenierías	7	7,0

NMiss

2

5.1.13 Especialidad

Especialidad	N	%
Arquitectura	1	2,1
Atención a Necesidades Educativas Especiales	1	2,1
Contabilidad	1	2,1
Cultura Andina-Orientación Educativa	1	2,1
Educación Básica	10	20,8
Educación Parvularia	2	4,2
Electricidad	1	2,1
Estudios Sociales	1	2,1
Físico-Matemático	1	2,1
Gestión Ambiental	2	4,2
Historia y Geografía	2	4,2
Informática Educativa	1	2,1
Ing. Automotriz	1	2,1
Inglés	4	8,3
Lengua y Literatura Españolas	1	2,1
Matemática	1	2,1
Pedagogía Intercultural	9	18,8
Psicología Infantil	3	6,3
Psicología Infantil y Educación Parvularia	2	4,2
Químico-Biológicas	2	4,2

Especialidad	N	%
Sí	1	2,1

NMiss

54

5.1.14 Especializado en educación intercultural bilingüe

Especializado en educación intercultural bilingüe	N	%
No	73	73,0
Sí	27	27,0

NMiss

2

5.1.15 Comunidad educativa donde trabaja

En qué comunidad educativa trabaja	N	%
CECIB Inti Raymi	13	13,0
CECIB San Francisco	12	12,0
UECIB Inka Samana	1	1,0
UECIB ABC	17	17,0
UECIB Inka Samana	15	15,0
UECIB Mushuk Rimak	21	21,0
UECIB Tupak Yupanki	1	1,0
UECIB Tupak Yupanki	20	20,0

NMiss

2

5.1.16 Categoría docente actual

Categoría docente actual	N	%
A	2	2,1
B	3	3,2
C	10	10,6
D	8	8,5
E	7	7,4
G	63	67,0
I	1	1,1

NMiss

8

5.2 Preguntas del cuestionario (1)

5.2.1 Nivel educativo labor docente

Nivel educativo en el que desarrolla su labor docente	N	%
Inicial	19	19,0
Básica	57	57,0
Bachillerato	24	24,0

NMiss

2

5.2.2 Lengua comunicación interna institución

¿En qué lengua se comunica internamente la institución?	N	%
Castellano	35	35,0
Más castellano que kichwa	21	21,0
Ambas	41	41,0
Más kichwa que castellano	3	3,0

NMiss

2

5.2.3 Importancia del kichwa en educación

¿Cuán importante es el kichwa en la educación?	N	%
Indeciso	1	1,0
Poco importante	10	10,0
Medianamente importante	10	10,0
Muy importante	79	79,0

NMiss

2

5.2.4 Se comunica oralmente con los estudiantes

¿En qué % de kichwa se comunica oralmente con los estudiantes?	N	%
0.00	15	15,0
0.25	41	41,0
0.50	19	19,0
0.75	22	22,0
1.00	3	3,0

NMiss

2

5.2.5 Se debería comunicar oralmente con los estudiantes

¿En qué % de kichwa se debería comunicar oralmente con los estudiantes?	N	%
0.00	2	2,0
0.25	5	5,0
0.50	17	17,0
0.75	24	24,0
1.00	52	52,0

NMiss

2

5.2.6 Estudiantes redactan tareas en kichwa

¿En qué % de kichwa redactan las tareas los estudiantes?	N	%
0.00	25	25,0
0.25	50	50,0
0.50	11	11,0
0.75	14	14,0

NMiss

2

5.2.7 Estudiantes deberían redactar tareas en kichwa

¿En qué % de kichwa deberían redactar las tareas los estudiantes?	N	%
0.00	4	4,0
0.25	9	9,0
0.50	23	23,0
0.75	27	27,0
1.00	37	37,0

NMiss

2

5.2.8 Evalúa a los estudiantes en Kichwa

¿En qué % de kichwa evalúa a los estudiantes?	N	%
0.00	29	29,0
0.25	38	38,0
0.50	10	10,0

¿En qué % de kichwa evalúa a los estudiantes?	N	%
0.75	19	19,0
1.00	4	4,0

NMiss

2

5.2.9 Debería evaluar a los estudiantes en Kichwa (escrito)

¿En qué % de kichwa se debería evaluar a los estudiantes de forma escrita?	N	%
0.00	4	4,0
0.25	9	9,1
0.50	26	26,3
0.75	22	22,2
1.00	38	38,4

NMiss

3

5.2.10 Debería evaluar a los estudiantes en Kichwa (oral)

¿En qué % de Kichwa se debería evaluar a los estudiantes de forma oral?	N	%
0.00	5	5,0
0.25	8	8,0
0.50	18	18,0
0.75	25	25,0
1.00	44	44,0

NMiss

2

5.2.11 Textos escolares en Kichwa

¿En qué % de kichwa están redactados los textos escolares?	N	%
0.00	30	30,0
0.25	35	35,0
0.50	14	14,0
0.75	16	16,0
1.00	5	5,0

NMiss

2

5.2.12 Textos escolares deberían estar en Kichwa

¿En qué % de kichwa deberían estar redactados los textos escolares?	N	%
0.25	3	3,1
0.50	33	34,4
0.75	28	29,2
1.00	32	33,3

NMiss

6

Observación: las preguntas relativas a porcentajes podrían agruparse en uno o dos factores (por ejemplo, lo que hacen y lo que piensan que debería hacerse).

5.2.13 Impedimentos uso de la lengua kichwa (multirespuesta)

¿Qué impedimentos dificultan el uso de la lengua kichwa en la medida necesaria para la Educación Intercultural Bilingüe?	N	%
Los estudiantes no la dominan	35	34,3
No la domino totalmente	41	40,2
Porque el currículo determina los porcentajes de uso de la lengua Kichwa	7	6,9
Porque no hay materiales ni contenidos en lengua kichwa	37	36,3
Porque ya no se la usa en la comunidad	63	61,8

5.3 Preguntas del cuestionario (2)

5.3.1 El Estado asigna fondos

El Estado les asigna fondos para proyectos de investigación y producción de materiales en kichwa y en castellano	N	%
Nunca	49	49,5
Alguna vez	41	41,4
Siempre	1	1,0
No lo solicitamos	8	8,1

NMiss

3

5.3.2 Participantes decisiones de la institución (multirespuesta)

¿Quién participa en las decisiones de carácter educativo de la Institución?	N	%
Directivos en general	73	71,6
Organización de docentes	34	33,3
Organizaciones indígenas	2	2,0
Representantes de padres de familia	8	7,8
Representantes estudiantiles	2	2,0

5.3.3 Promoción aspectos de la cultura indígena

¿Se promueven aspectos de la cultura indígena?	N	%
Nunca	9	9,0
Alguna vez	23	23,0
Ocasionalmente	33	33,0
Casi siempre	35	35,0

NMiss

2

5.3.4 La calidad educativa de la Institución cuenta con:

5.3.4.1 Talento humano con perfil intercultural

Talento humano con perfil intercultural	N	%
Definitivamente ninguno	2	2,0
Probablemente ninguno	13	13,0
Indeciso	32	32,0
Probablemente todos	23	23,0
Definitivamente todos	30	30,0

NMiss

2

5.3.4.2 Infraestructura

Infraestructura	N	%
Definitivamente inadecuada	19	19,0
Probablemente inadecuada	28	28,0
Indeciso	3	3,0
Probablemente adecuada	46	46,0
Definitivamente adecuada	4	4,0

NMiss

2

5.3.4.3 Vestimenta con pertinencia cultural

Vestimenta con pertinencia cultural	N	%
Definitivamente ninguno	1	1,0
Probablemente ninguno	7	7,1
Indeciso	8	8,2
Probablemente todos	40	40,8
Definitivamente todos	42	42,9

NMiss

4

5.3.4.4 Alimentación

Alimentación	N	%
Definitivamente inadecuada	9	9,0
Probablemente inadecuada	20	20,0
Probablemente adecuada	33	33,0
Definitivamente adecuada	13	13,0
No tenemos	25	25,0

NMiss

2

5.3.4.5 Huertos educativos

Huertos educativos	N	%
Definitivamente inadecuados	2	2,0
Probablemente inadecuados	7	7,0
Probablemente adecuados	40	40,0
Definitivamente adecuados	22	22,0
No tenemos	29	29,0

NMiss

2

5.3.4.6 Biblioteca

Biblioteca	N	%
Definitivamente inadecuada	6	6,0
Probablemente inadecuada	3	3,0
Probablemente adecuada	4	4,0
No tenemos	87	87,0

NMiss

2

5.3.4.7 Laboratorios

Laboratorios	N	%
Definitivamente inadecuados	6	6,0
Probablemente inadecuados	13	13,0
Probablemente adecuados	28	28,0
No tenemos	53	53,0

NMiss

2

5.3.4.8 Equipamiento

Equipamiento	N	%
Definitivamente inadecuado	18	18,0
Probablemente inadecuado	42	42,0
Probablemente adecuado	40	40,0

NMiss

2

Observación: estas 8 preguntas podrían agruparse en una sola. Quizás la 6 y la 7 se podrían excluir, debido a que la mayoría no tien.

5.4 Preguntas del cuestionario (3)

5.4.1 Significado educación intercultural bilingüe

¿Qué significa la educación intercultural bilingüe en el medio donde trabaja?	N	%
Es un enfoque que pretende contribuir a la construcción de una sociedad con igualdad de derechos y relaciones interétnicas armoniosas. Se reconocen las diferencias culturales, sin que ello signifique la superioridad de una cultura sobre otra.	73	73,0
Es un modelo que orienta una forma de intervención educativa dirigida a facilitar los procesos de aculturación de los grupos indígenas, olvidando su cultura de origen e incorporándolos a la cultura mayoritaria	2	2,0
Una orientación educativa que caracteriza a la diversidad cultural como recurso. La idea es enseñar la cultura indígena y la occidental, centrando la educación multicultural en los estudiantes indígenas.	25	25,0

NMiss

2

5.4.2 Principal función al trabajar en las comunidades

¿Cuál considera que es su principal función al trabajar en las comunidades indígenas?	N	%
Contribuir a la preservación de la lengua y cultura indígenas.	26	26,3
Lograr que los estudiantes aprendan a leer y escribir en español.	2	2,0
Lograr que los estudiantes tengan una formación que integre tanto la cultura indígena como la cultura occidental.	71	71,7

NMiss

3

5.4.3 Futuro de las lenguas indígenas

¿Cuál considera que es el futuro de las lenguas indígenas?	N	%
Desaparecerán, pues las acciones de la educación intercultural bilingüe no son adecuadas.	8	8,1
Se van a fortalecer, por la acción de la educación intercultural bilingüe	88	88,9
Van a continuar en la misma situación.	3	3,0

NMiss

3

5.4.4 Relación con la comunidad educativa

¿Cómo es su relación con la comunidad educativa donde trabaja?	N	%
Regular	1	1,0
Buena	19	19,2
Muy buena	63	63,6
Excelente	16	16,2

NMiss

3

5.4.5 Relación con los estudiantes

¿Cómo es la relación con los estudiantes?	N	%
Buena	13	13,0
Muy buena	51	51,0
Excelente	36	36,0

NMiss

2

5.4.6 Los estudios le han ayudado

¿Los estudios le han ayudado a resolver problemas de su práctica docente?	N	%
Definitivamente no	3	3,0
Probablemente no	5	5,0
Indeciso	5	5,0
Probablemente sí	34	34,0
Definitivamente sí	53	53,0

NMiss

2

5.4.7 Cursos de actualización de la formación

¿Cursos de actualización de la formación de maestros del medio indígena?	N	%
No	33	33,0
Sí	67	67,0

NMiss

2

5.4.8 Aportación práctica docente

¿Qué le han aportado para su práctica docente?	N	%
Desarrollar pedagogías adecuadas al contexto indígena	48	48,0
Ha mejorado el rendimiento académico de los estudiantes	23	23,0
Ha mejorar el autoestima en los estudiantes	12	12,0
Lo que aprendí es difícil llevarlo a la práctica por las condiciones del medio	8	8,0
Lo que aprendí no tiene relación con la realidad indígena	9	9,0

NMiss

2

5.4.9 El sistema educativo atiende las necesidades

¿El sistema educativo atiende las necesidades educativas de las comunidades indígenas?	N	%
No	79	79,0
No lo se	12	12,0
Sí	9	9,0

NMiss

2

5.4.10 El currículo tiene en cuenta la cultura indígena

¿El currículo del nivel educativo en el que trabaja, tiene en cuenta la cultura indígena?	N	%
Definitivamente no	3	3,0
Probablemente no	9	9,0
Indeciso	2	2,0
Probablemente sí	36	36,0
Definitivamente sí	50	50,0

NMiss

2

5.4.11 Opinión condiciones actuales educación en medio indígena

¿Qué opinión tiene acerca de las condiciones actuales de la educación en el medio indígena?	N	%
Regular	31	31,0
Buena	42	42,0
Muy buena	27	27,0

NMiss

2

5.4.12 Problemas educación en medio indígena (multirespuesta)

¿Cuáles son los principales problemas de la educación en el medio indígena?	N	%
Currículo con deficiencias importantes	6	5,9
Debilitamiento cultural de las comunidades indígenas	50	49,0
Déficit de talento humano con perfil intercultural	24	23,5
Infraestructura y equipamiento deficientes	28	27,5
Políticas educativas mal enfocadas	31	30,4

5.4.13 Mejorar la calidad de la educación (multirespuesta)

¿Qué cree que se necesita para mejorar la calidad de la educación en el medio indígena?	N	%
Atender la formación permanente de los docentes, considerando sus necesidades específicas	51	50,0
Creación de políticas educativas exclusivas para la educación intercultural bilingüe	50	49,0
Fortalecer las comunidades indígenas	35	34,3
Mejorar la infraestructura y equipamiento de las escuelas	16	15,7
Modificar el currículo, para que se integren contenidos relacionados con la cultura indígena	25	24,5

Análisis inferencias docentes

6 Resultados

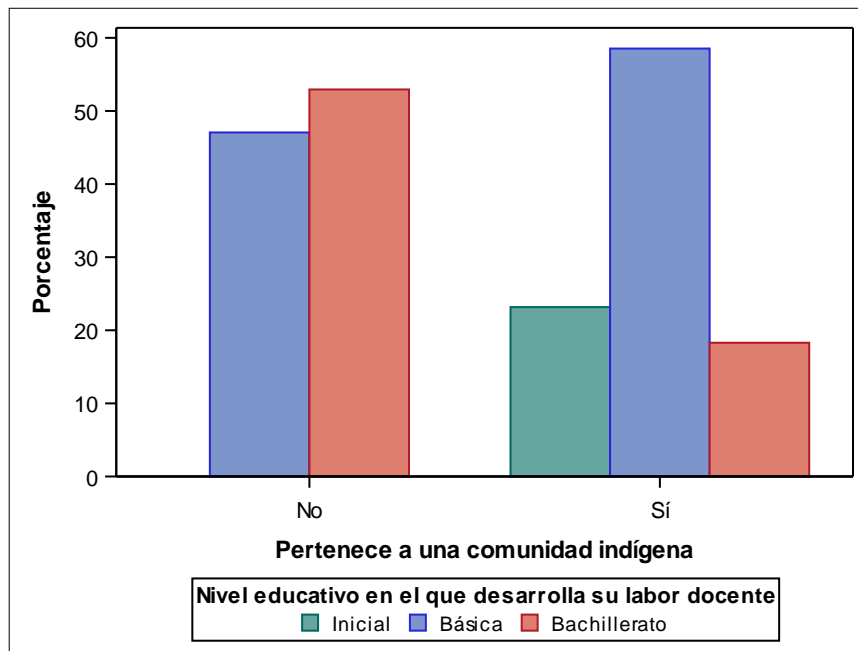
6.1 Cuestionario 1

6.1.1 P1 - Nivel educativo labor docente

6.1.1.1 Comunidad indígena

Nivel educativo en el que desarrolla su labor docente	Pertenece a una comunidad indígena					
	No		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%
Inicial	.	.	19	23.2	19	19.2
Básica	8	47.1	48	58.5	56	56.6
Bachillerato	9	52.9	15	18.3	24	24.2

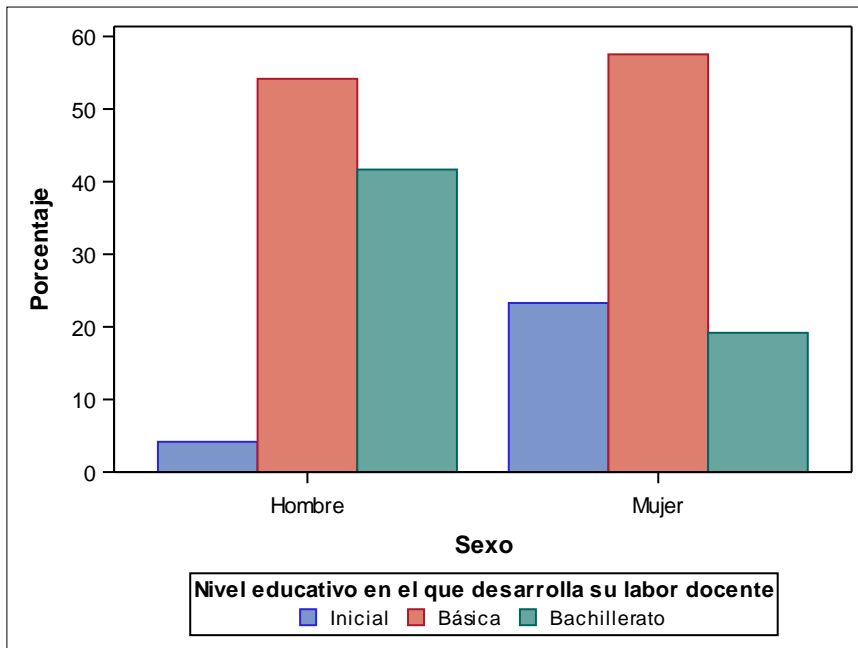
P-Valor	
Likelihood Ratio Test	0.001 *



6.1.1.2 Sexo

Nivel educativo en el que desarrolla su labor docente	Sexo					
	Hombre		Mujer		Total	
	N	%	N	%	N	%
Inicial	1	4.2	17	23.3	18	18.6
Básica	13	54.2	42	57.5	55	56.7
Bachillerato	10	41.7	14	19.2	24	24.7

P-Valor	
Chi-Square Test	0.026 *



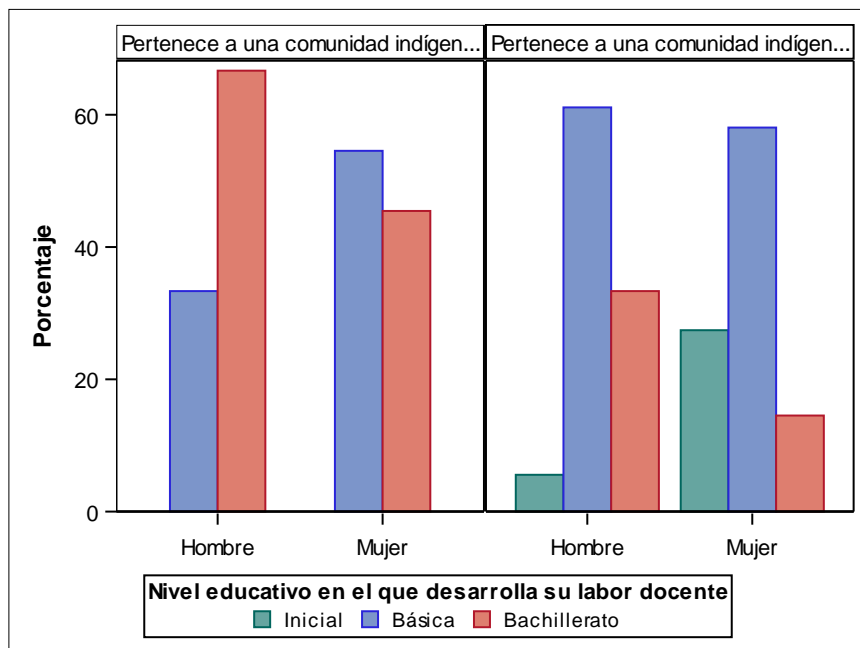
Pertenece a una comunidad indígena=No

Nivel educativo en el que desarrolla su labor docente	Sexo					
	Hombre		Mujer		Total	
	N	%	N	%	N	%
Básica	2	33.3	6	54.5	8	47.1
Bachillerato	4	66.7	5	45.5	9	52.9

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

Nivel educativo en el que desarrolla su labor docente	Sexo					
	Hombre		Mujer		Total	
	N	%	N	%	N	%
Inicial	1	5.6	17	27.4	18	22.5
Básica	11	61.1	36	58.1	47	58.8
Bachillerato	6	33.3	9	14.5	15	18.8

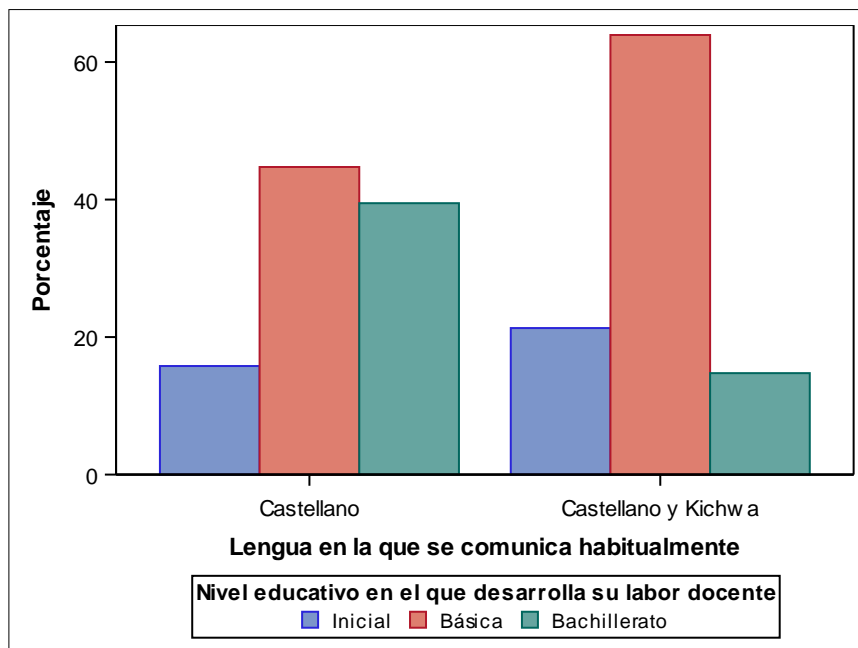
P-Valor	
Interacción	0.045 *



6.1.1.3 Lengua en la que se comunica habitualmente

Nivel educativo en el que desarrolla su labor docente	Lengua en la que se comunica habitualmente					
	Castellano		Castellano y Kichwa		Total	
	N	%	N	%	N	%
Inicial	6	15.8	13	21.3	19	19.2
Básica	17	44.7	39	63.9	56	56.6
Bachillerato	15	39.5	9	14.8	24	24.2

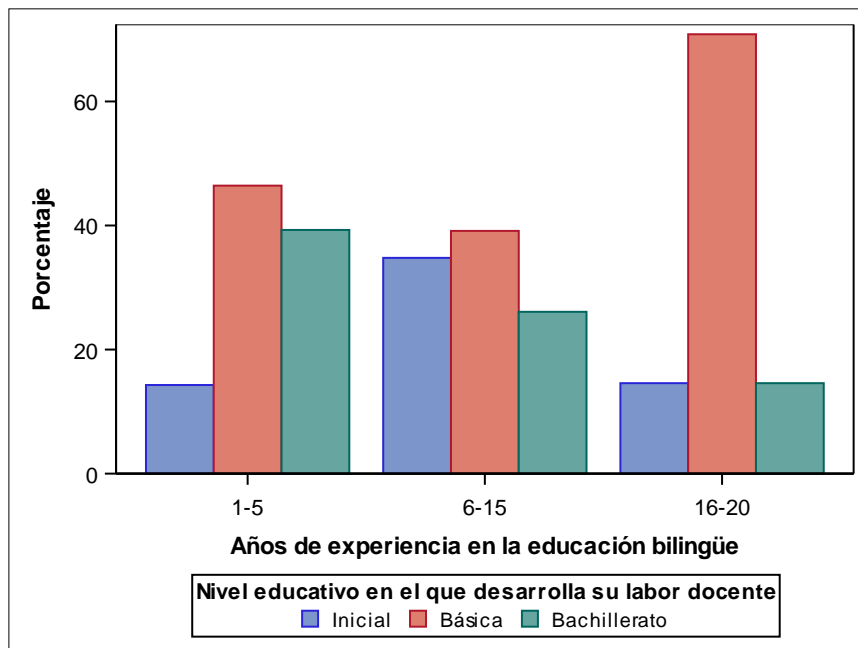
P-Valor	
Chi-Square Test	0.020 *



6.1.1.4 Años de experiencia en la educación bilingüe

Nivel educativo en el que desarrolla su labor docente	Años de experiencia en la educación bilingüe							
	1-5		6-15		16-20		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Inicial	4	14.3	8	34.8	7	14.6	19	19.2
Básica	13	46.4	9	39.1	34	70.8	56	56.6
Bachillerato	11	39.3	6	26.1	7	14.6	24	24.2

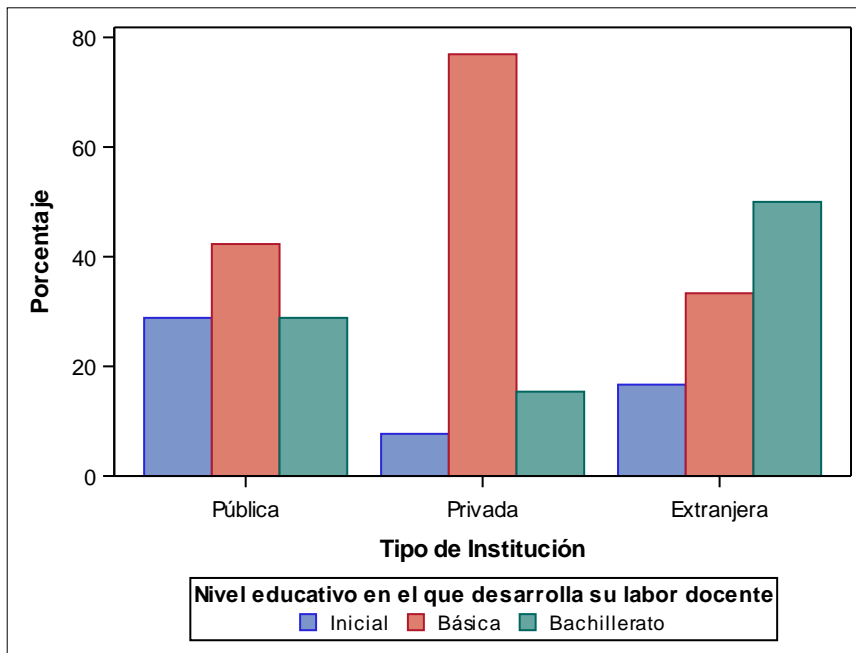
P-Valor	
Chi-Square Test	0.019 *



6.1.1.5 Tipo de Institución

Nivel educativo en el que desarrolla su labor docente	Tipo de Institución							
	Pública		Privada		Extranjera		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Inicial	15	28.8	3	7.7	1	16.7	19	19.6
Básica	22	42.3	30	76.9	2	33.3	54	55.7
Bachillerato	15	28.8	6	15.4	3	50.0	24	24.7

P-Valor	
Likelihood Ratio Test	0.007 *



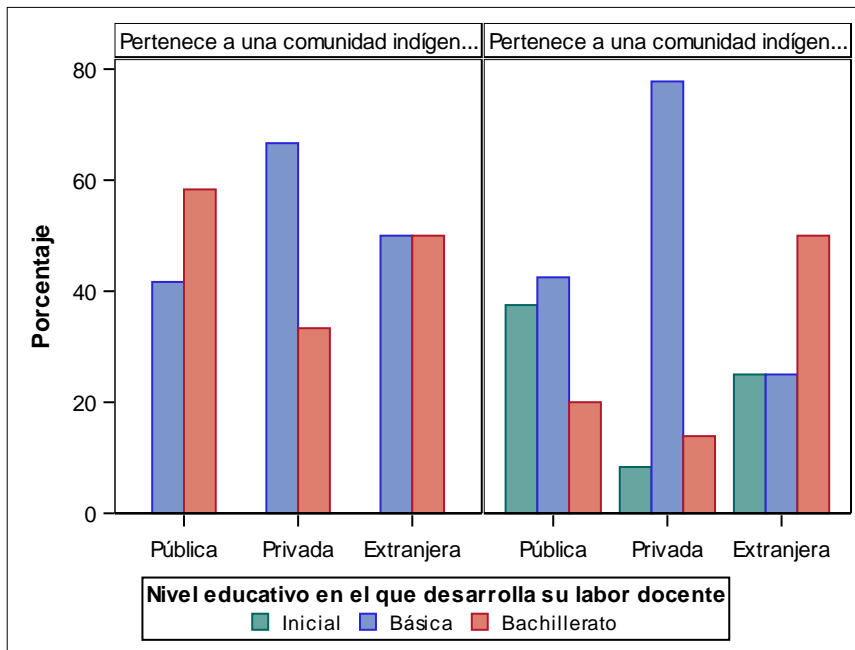
Pertenece a una comunidad indígena=No

Nivel educativo en el que desarrolla su labor docente	Tipo de Institución							
	Pública		Privada		Extranjera		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Básica	5	41.7	2	66.7	1	50.0	8	47.1
Bachillerato	7	58.3	1	33.3	1	50.0	9	52.9

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

Nivel educativo en el que desarrolla su labor docente	Tipo de Institución							
	Pública		Privada		Extranjera		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Inicial	15	37.5	3	8.3	1	25.0	19	23.8
Básica	17	42.5	28	77.8	1	25.0	46	57.5
Bachillerato	8	20.0	5	13.9	2	50.0	15	18.8

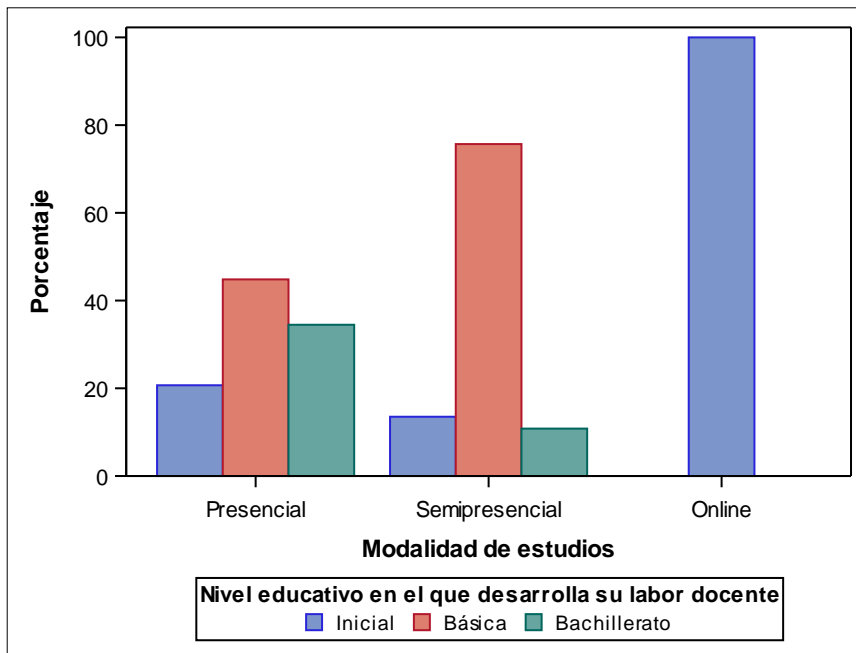
P-Valor	
Interacción	0.009 *



6.1.1.6 Modalidad de estudios

Nivel educativo en el que desarrolla su labor docente	Modalidad de estudios							
	Presencial		Semipresencial		Online		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Inicial	12	20.7	5	13.5	2	100.0	19	19.6
Básica	26	44.8	28	75.7	.	.	54	55.7
Bachillerato	20	34.5	4	10.8	.	.	24	24.7

P-Valor	
Likelihood Ratio Test	0.002 *



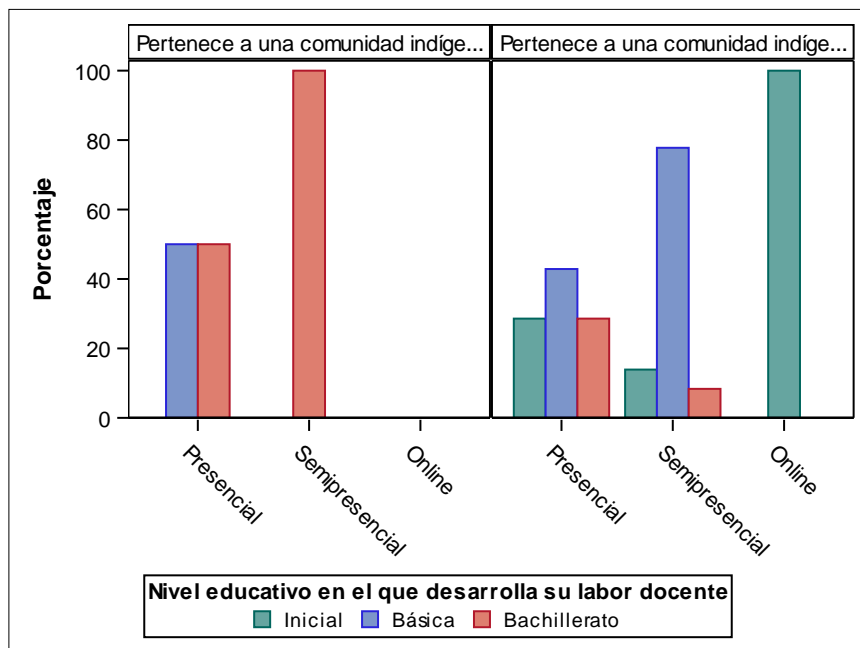
Pertenece a una comunidad indígena=No

Nivel educativo en el que desarrolla su labor docente	Modalidad de estudios					
	Presencial		Semipresencial		Total	
	N	%	N	%	N	%
Básica	8	50.0	.	.	8	47.1
Bachillerato	8	50.0	1	100.0	9	52.9

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

Nivel educativo en el que desarrolla su labor docente	Modalidad de estudios							
	Presencial		Semipresencial		Online		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Inicial	12	28.6	5	13.9	2	100.0	19	23.8
Básica	18	42.9	28	77.8	.	.	46	57.5
Bachillerato	12	28.6	3	8.3	.	.	15	18.8

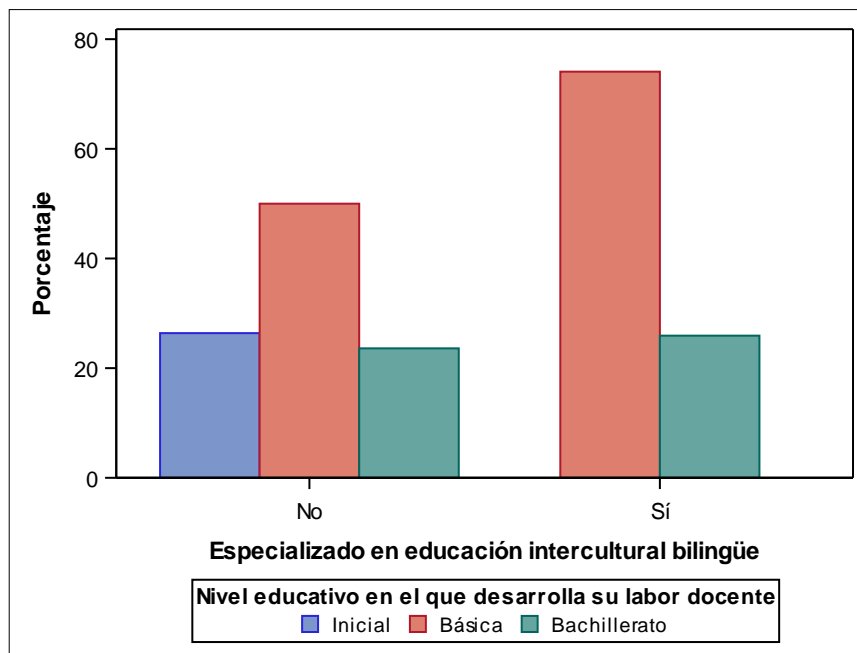
P-Valor	
Interacción	0.006 *



6.1.1.7 Especializado en educación intercultural bilingüe

Nivel educativo en el que desarrolla su labor docente	Especializado en educación intercultural bilingüe					
	No		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%
Inicial	19	26.4	.	.	19	19.2
Básica	36	50.0	20	74.1	56	56.6
Bachillerato	17	23.6	7	25.9	24	24.2

P-Valor	
Chi-Square Test	0.010 *



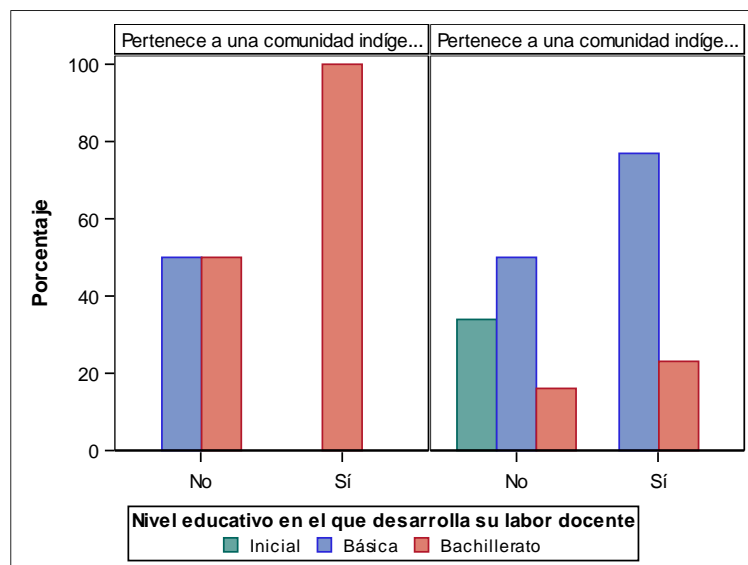
Pertenece a una comunidad indígena=No

Nivel educativo en el que desarrolla su labor docente	Especializado en educación intercultural bilingüe					
	No		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%
Básica	8	50.0	.	.	8	47.1
Bachillerato	8	50.0	1	100.0	9	52.9

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

Nivel educativo en el que desarrolla su labor docente	Especializado en educación intercultural bilingüe					
	No		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%
Inicial	19	33.9	.	.	19	23.2
Básica	28	50.0	20	76.9	48	58.5
Bachillerato	9	16.1	6	23.1	15	18.3

P-Valor	
Interacción	0.003 *

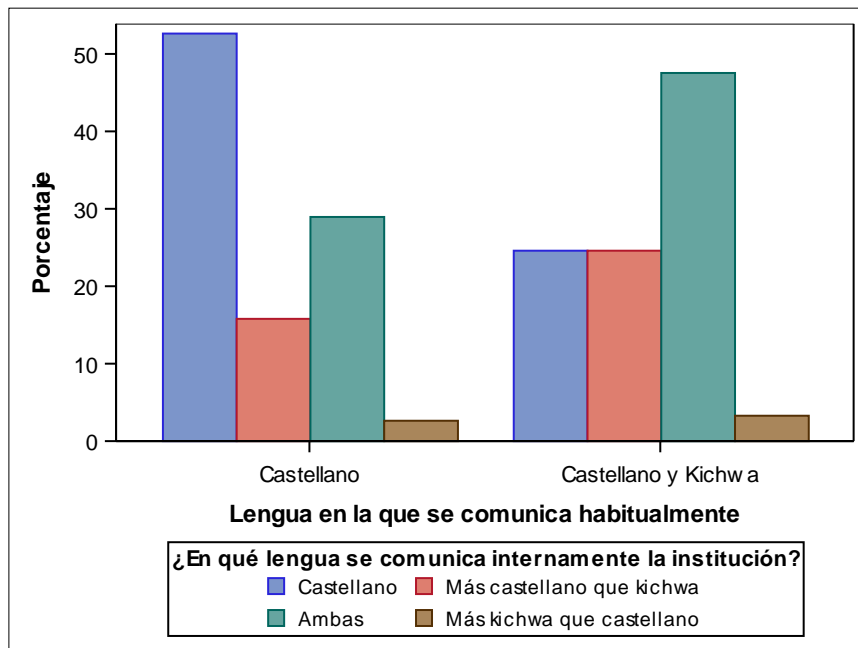


6.1.2 P2 - Lengua de comunicación interna institución

6.1.2.1 Lengua en la que se comunica habitualmente

¿En qué lengua se comunica internamente la institución?	Lengua en la que se comunica habitualmente					
	Castellano		Castellano y Kichwa		Total	
	N	%	N	%	N	%
Castellano	20	52.6	15	24.6	35	35.4
Más castellano que kichwa	6	15.8	15	24.6	21	21.2
Ambas	11	28.9	29	47.5	40	40.4
Más kichwa que castellano	1	2.6	2	3.3	3	3.0

P-Valor	
Chi-Square Test	0.044 *



6.1.3 P3 - Importancia del kichwa en educación

6.1.3.1 Nivel académico actual

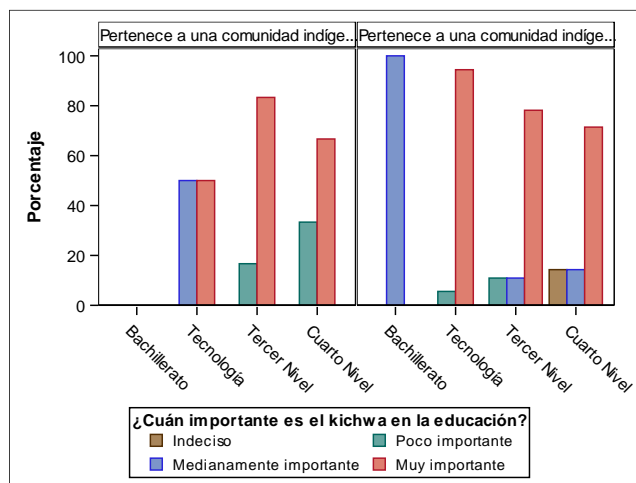
Pertenece a una comunidad indígena=No

¿Cuán importante es el kichwa en la educación?	Nivel académico actual							
	Tecnología		Tercer Nivel		Cuarto Nivel		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Poco importante	.	.	2	16.7	1	33.3	3	17.6
Medianamente importante	1	50.0	.	.	.	.	1	5.9
Muy importante	1	50.0	10	83.3	2	66.7	13	76.5

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

¿Cuán importante es el kichwa en la educación?	Nivel académico actual									
	Bachillerato		Tecnología		Tercer Nivel		Cuarto Nivel		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Indeciso	.	.	.	.	.	.	1	14.3	1	1.2
Poco importante	.	.	1	5.6	6	10.9	.	.	7	8.6
Medianamente importante	1	100.0	.	.	6	10.9	1	14.3	8	9.9
Muy importante	.	.	17	94.4	43	78.2	5	71.4	65	80.2

P-Valor	
Interacción	0.013 *



6.1.4 P4.1 - Porcentaje de uso del kichwa

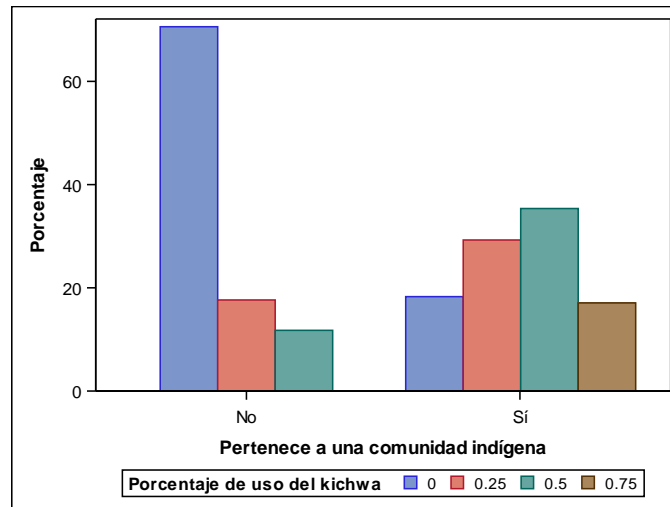
Se ha creado el promedio ente las preguntas P4, P6, P8 y P11, y recodificado en las categorías de 0%, 25%, 50%, 75% y 100%:

Porcentaje de uso del kichwa	N	%
0.00	27	27.0
0.25	28	28.0
0.50	31	31.0
0.75	13	13.0
1.00	1	1.0

6.1.4.1 Pertenece a una comunidad indígena

Porcentaje de uso del kichwa	Pertenece a una comunidad indígena					
	No		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%
0	12	70.6	15	18.3	27	27.3
0.25	3	17.6	24	29.3	27	27.3
0.5	2	11.8	29	35.4	31	31.3
0.75-1.00	.	.	14	17.1	14	14.1

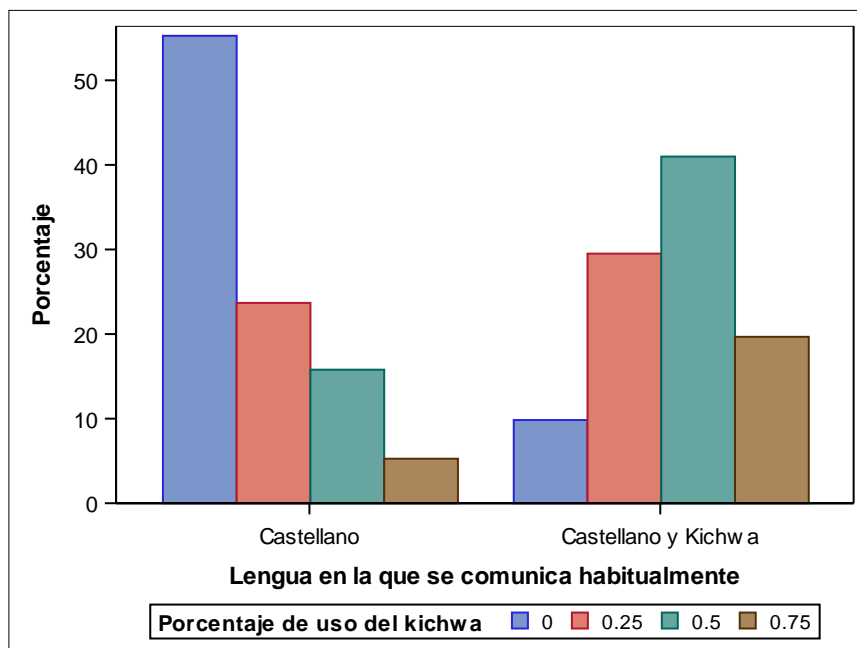
P-Valor	
Likelihood Ratio Test	<0.001 *



6.1.4.2 Lengua en la que se comunica habitualmente

Porcentaje de uso del kichwa	Lengua en la que se comunica habitualmente					
	Castellano		Castellano y Kichwa		Total	
	N	%	N	%	N	%
0	21	55.3	6	9.8	27	27.3
0.25	9	23.7	18	29.5	27	27.3
0.5	6	15.8	25	41.0	31	31.3
0.75	2	5.3	12	19.7	14	14.1

P-Valor	
Chi-Square Test	<0.001 *



Pertenece a una comunidad indígena=No

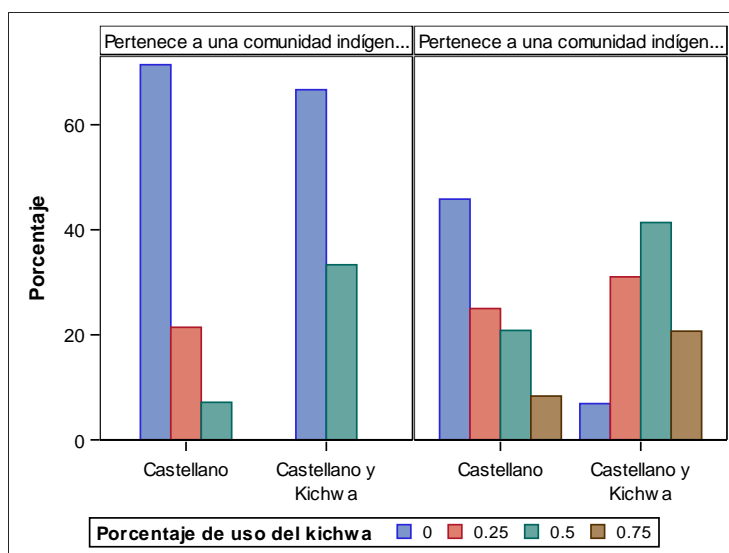
Porcentaje de uso del kichwa	Lengua en la que se comunica habitualmente					
	Castellano		Castellano y Kichwa		Total	
	N	%	N	%	N	%
0	10	71.4	2	66.7	12	70.6
0.25	3	21.4	.	.	3	17.6
0.5	1	7.1	1	33.3	2	11.8

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

Porcentaje de uso del kichwa	Lengua en la que se comunica habitualmente					
	Castellano		Castellano y Kichwa		Total	
	N	%	N	%	N	%
0	11	45.8	4	6.9	15	18.3
0.25	6	25.0	18	31.0	24	29.3

Porcentaje de uso del kichwa	Lengua en la que se comunica habitualmente					
	Castellano		Castellano y Kichwa		Total	
	N	%	N	%	N	%
0.5	5	20.8	24	41.4	29	35.4
0.75-1.00	2	8.3	12	20.7	14	17.1

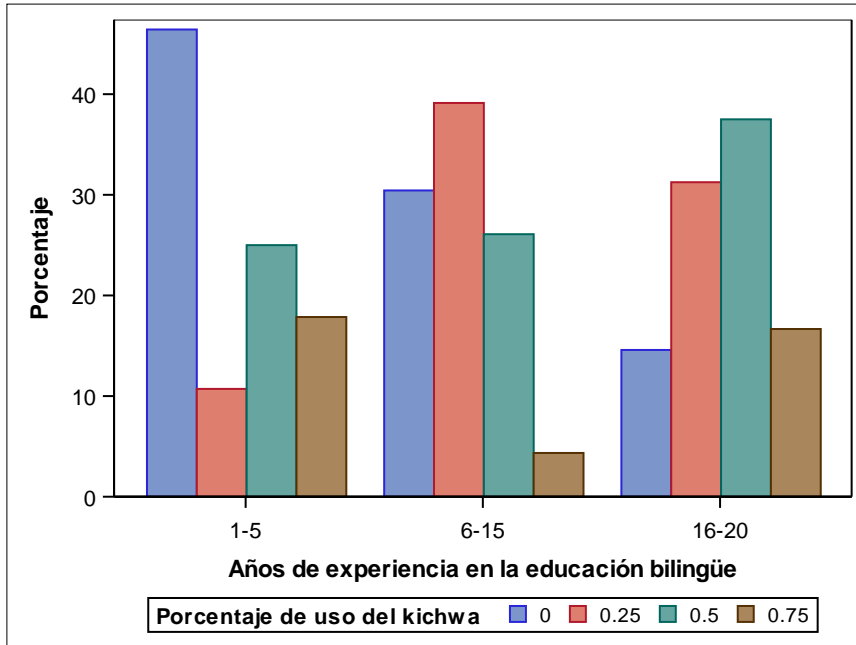
P-Valor	
Interacción	0.001 *



6.1.4.3 Años de experiencia en la educación bilingüe

Porcentaje de uso del kichwa	Años de experiencia en la educación bilingüe							
	1-5		6-15		16-20		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
0	13	46.4	7	30.4	7	14.6	27	27.3
0.25	3	10.7	9	39.1	15	31.3	27	27.3
0.5	7	25.0	6	26.1	18	37.5	31	31.3
0.75-1.00	5	17.9	1	4.3	8	16.7	14	14.1

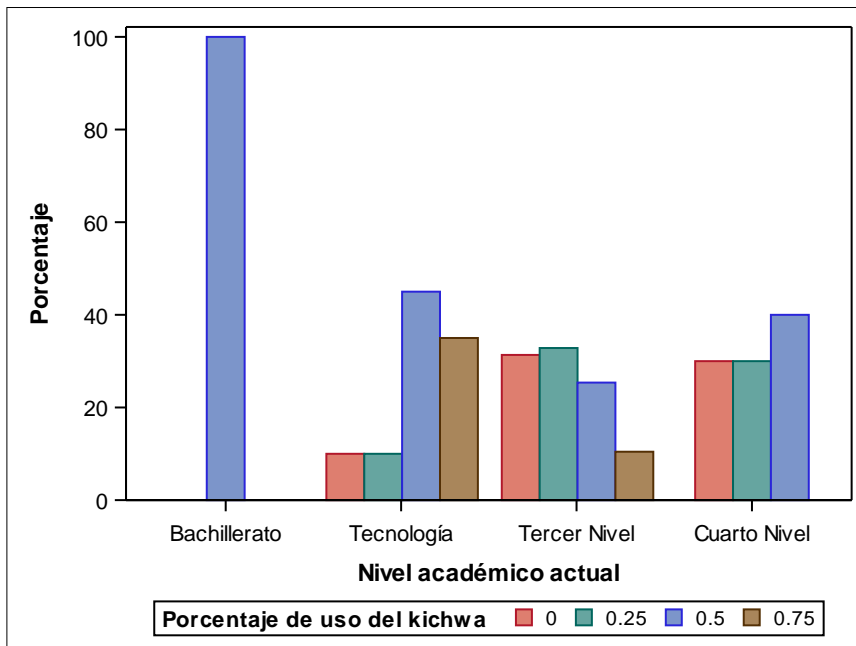
P-Valor	
Chi-Square Test	0.028 *



6.1.4.4 Nivel académico actual

Porcentaje de uso del kichwa	Nivel académico actual									
	Bachillerato		Tecnología		Tercer Nivel		Cuarto Nivel		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
0	.	.	2	10.0	21	31.3	3	30.0	26	26.5
0.25	.	.	2	10.0	22	32.8	3	30.0	27	27.6
0.5	1	100.0	9	45.0	17	25.4	4	40.0	31	31.6
0.75-1.00	.	.	7	35.0	7	10.4	.	.	14	14.3

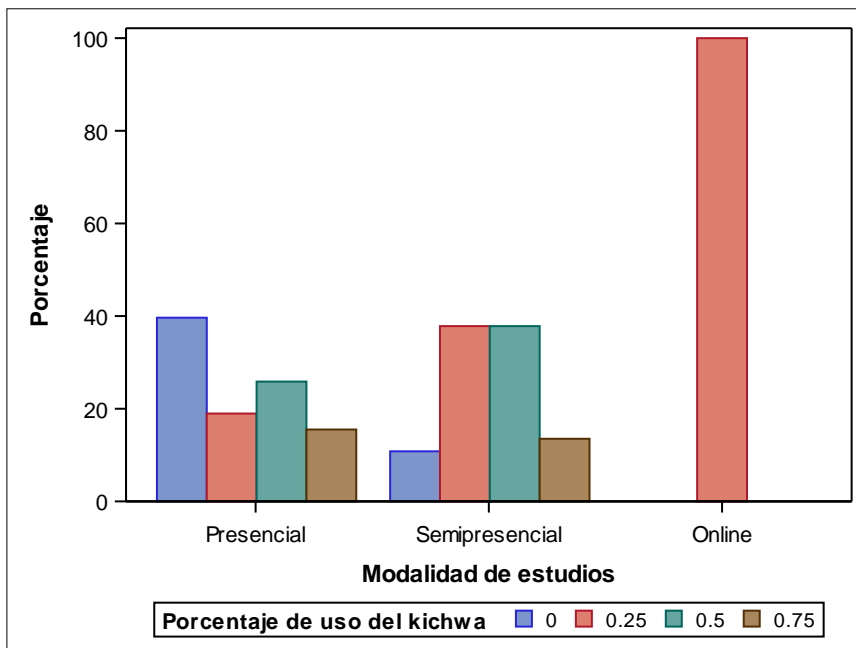
P-Valor	
Likelihood Ratio Test	0.023 *



6.1.4.5 Modalidad de estudios

Porcentaje de uso del kichwa	Modalidad de estudios							
	Presencial		Semipresencial		Online		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
0	23	39.7	4	10.8	.	.	27	27.8
0.25	11	19.0	14	37.8	2	100.0	27	27.8
0.5	15	25.9	14	37.8	.	.	29	29.9
0.75-1.00	9	15.5	5	13.5	.	.	14	14.4

P-Valor	
Likelihood Ratio Test	0.010 *



6.1.5 P4.2 - Porcentaje opinión uso del kichwa

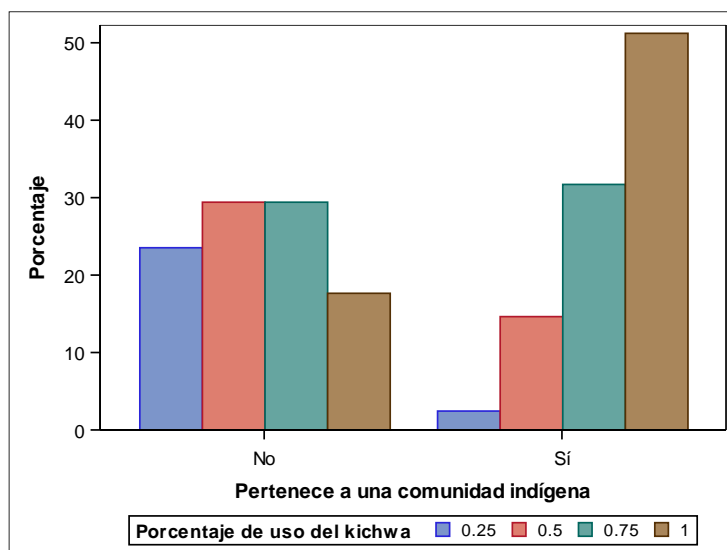
6.1.5.1 Especializado en educación intercultural bilingüe

Porcentaje opinión uso del kichwa	N	%
0.00	2	2,0
0.25	4	4,0
0.50	17	17,0
0.75	31	31,0
1.00	46	46,0

6.1.5.2 Pertenece a una comunidad indígena

Porcentaje opinión uso del kichwa	Pertenece a una comunidad indígena					
	No		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%
0-0.25	4	23.5	2	2.4	6	6.1
0.5	5	29.4	12	14.6	17	17.2
0.75	5	29.4	26	31.7	31	31.3
1	3	17.6	42	51.2	45	45.5

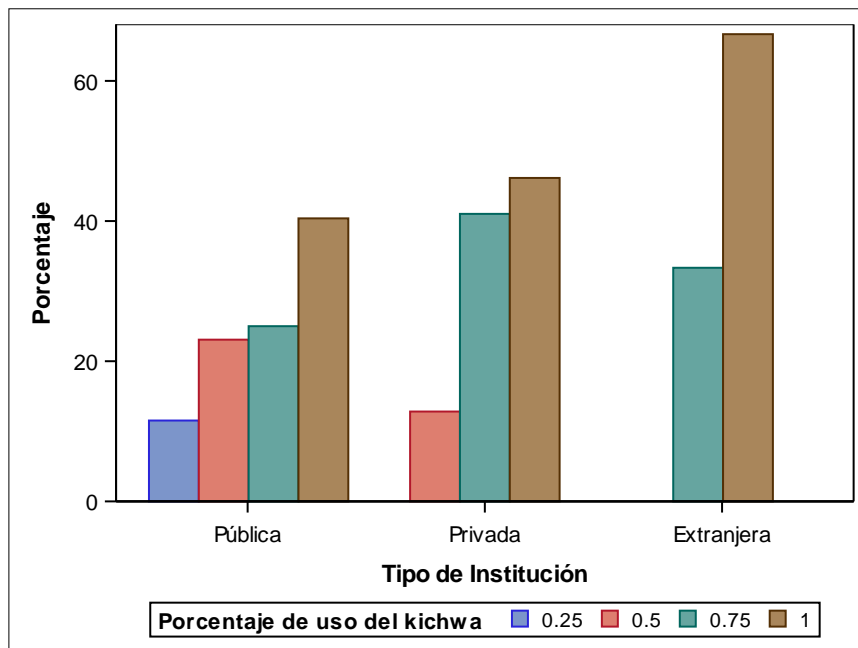
P-Valor	
Likelihood Ratio Test	0.004 *



6.1.5.3 Tipo de Institución

Porcentaje de uso del kichwa	Tipo de Institución							
	Pública		Privada		Extranjera		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
0-0.25	6	11.5	.	.	.	.	6	6.2
0.5	12	23.1	5	12.8	.	.	17	17.5
0.75	13	25.0	16	41.0	2	33.3	31	32.0
1	21	40.4	18	46.2	4	66.7	43	44.3

P-Valor	
Likelihood Ratio Test	0.035 *

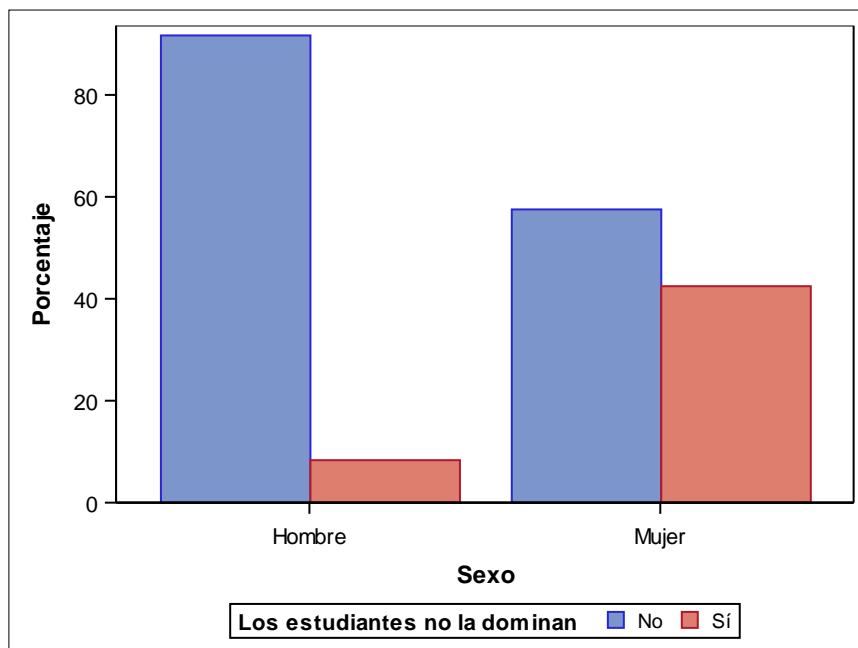


6.1.6 P13 - Impedimentos: los estudiantes no la dominan

6.1.6.1 Sexo

Los estudiantes no la dominan	Sexo					
	Hombre		Mujer		Total	
	N	%	N	%	N	%
No	22	91.7	42	57.5	64	66.0
Sí	2	8.3	31	42.5	33	34.0

P-Valor	
Chi-Square Test	0.002 *



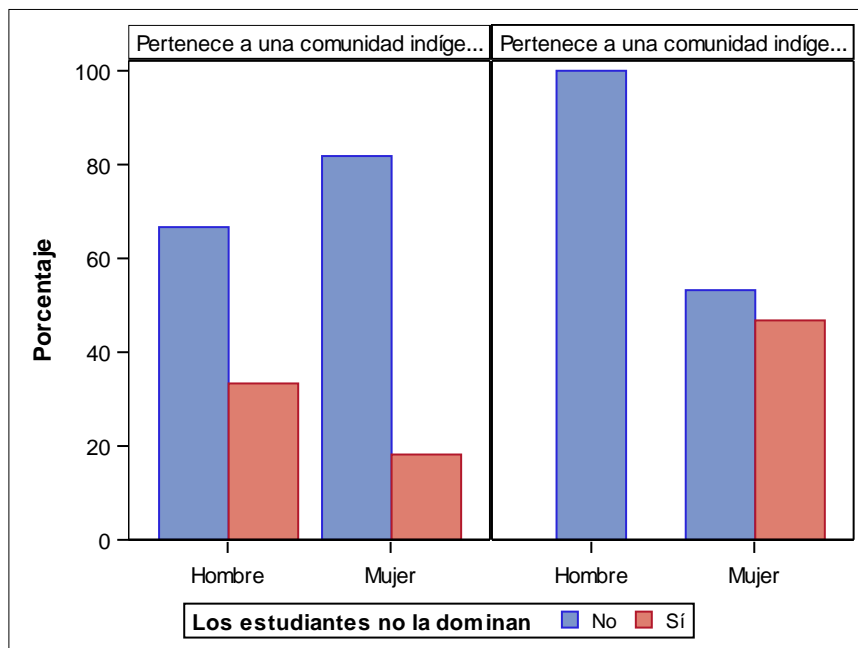
Pertenece a una comunidad indígena=No

Los estudiantes no la dominan	Sexo					
	Hombre		Mujer		Total	
	N	%	N	%	N	%
No	4	66.7	9	81.8	13	76.5
Sí	2	33.3	2	18.2	4	23.5

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

Los estudiantes no la dominan	Sexo					
	Hombre		Mujer		Total	
	N	%	N	%	N	%
No	18	100.0	33	53.2	51	63.8
Sí	.	.	29	46.8	29	36.3

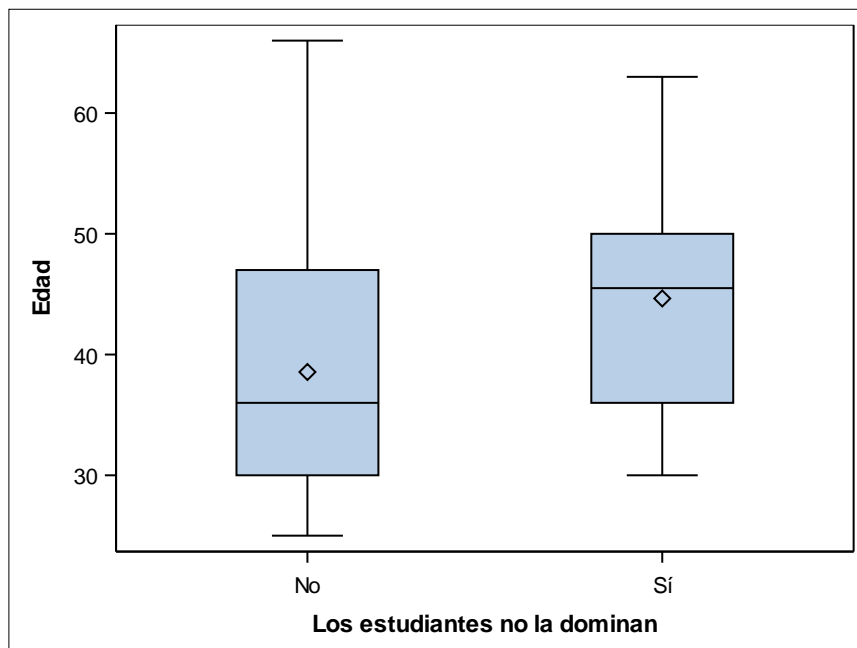
P-Valor	
Interacción	0.003 *



6.1.6.2 Edad

Los estudiantes no la dominan	Nobs	Media	Mediana	Desv. est.	RIQ	Mínimumo	Máximo
No	65	38.55	36.00	10.36	17.00	25.00	66.00
Sí	34	44.65	45.50	9.35	14.00	30.00	63.00
Total	99	40.65	36.00	10.39	16.00	25.00	66.00

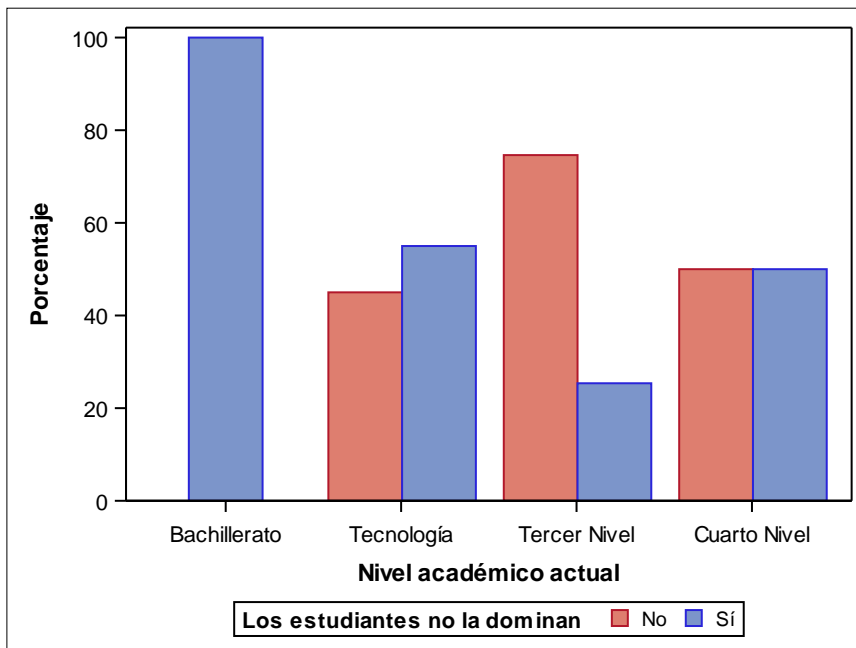
P-Valor	
Test de Mann-Whitney	0.003 *



6.1.6.3 Nivel académico actual

Los estudiantes no la dominan	Nivel académico actual									
	Bachillerato		Tecnología		Tercer Nivel		Cuarto Nivel		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No	.	.	9	45.0	50	74.6	5	50.0	64	65.3
Sí	1	100.0	11	55.0	17	25.4	5	50.0	34	34.7

P-Valor	
Likelihood Ratio Test	0.026 *



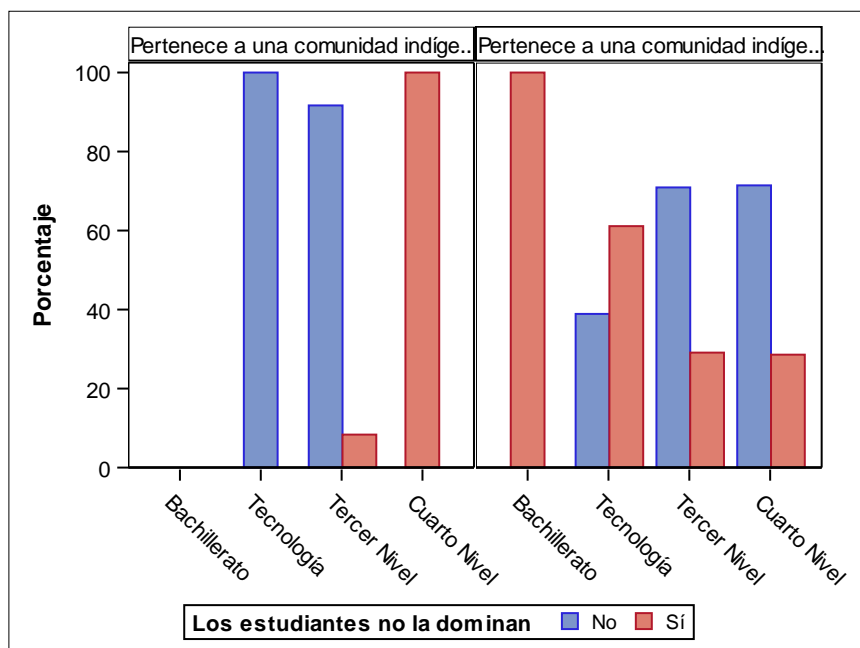
Pertenece a una comunidad indígena=No

Los estudiantes no la dominan	Nivel académico actual							
	Tecnología		Tercer Nivel		Cuarto Nivel		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
No	2	100.0	11	91.7	.	.	13	76.5
Sí	.	.	1	8.3	3	100.0	4	23.5

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

Los estudiantes no la dominan	Nivel académico actual									
	Bachillerato		Tecnología		Tercer Nivel		Cuarto Nivel		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No	.	.	7	38.9	39	70.9	5	71.4	51	63.0
Sí	1	100.0	11	61.1	16	29.1	2	28.6	30	37.0

P-Valor	
Interacción	0.033 *

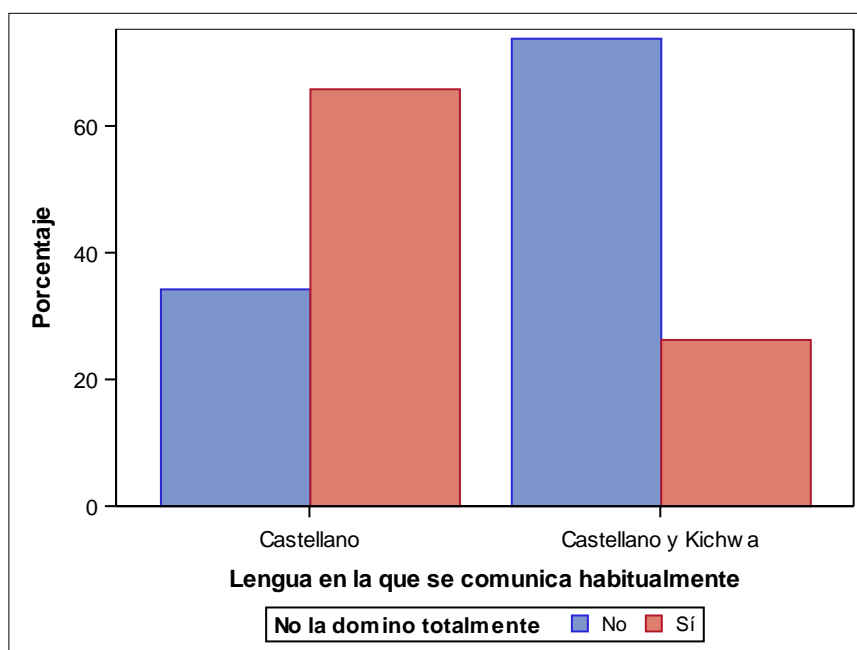


6.1.7 P13 - Impedimentos: no la domina totalmente

6.1.7.1 Lengua en la que se comunica habitualmente

No la domino totalmente	Lengua en la que se comunica habitualmente					
	Castellano		Castellano y Kichwa		Total	
	N	%	N	%	N	%
No	13	34.2	45	73.8	58	58.6
Sí	25	65.8	16	26.2	41	41.4

P-Valor	
Chi-Square Test	<0.001 *



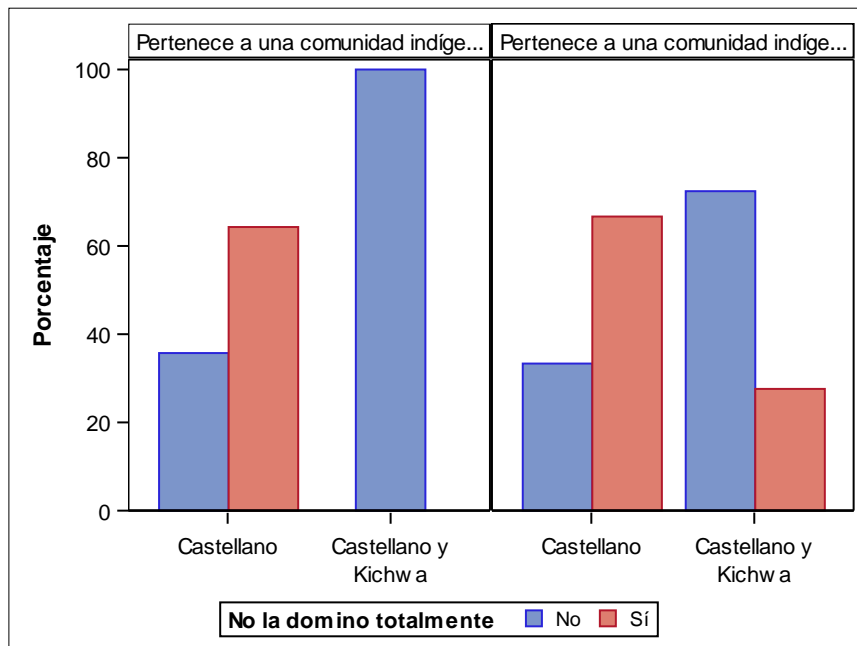
Pertenece a una comunidad indígena=No

No la domino totalmente	Lengua en la que se comunica habitualmente					
	Castellano		Castellano y Kichwa		Total	
	N	%	N	%	N	%
No	5	35.7	3	100.0	8	47.1
Sí	9	64.3	.	.	9	52.9

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

No la domino totalmente	Lengua en la que se comunica habitualmente					
	Castellano		Castellano y Kichwa		Total	
	N	%	N	%	N	%
No	8	33.3	42	72.4	50	61.0
Sí	16	66.7	16	27.6	32	39.0

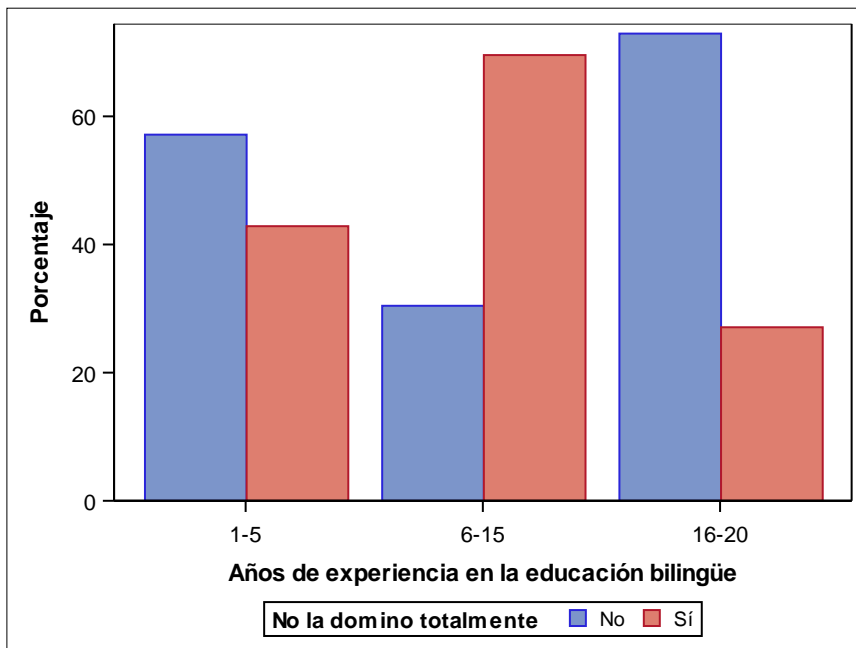
P-Valor	
Interacción	<0.001 *



6.1.7.2 Años de experiencia en la educación bilingüe

No la domino totalmente	Años de experiencia en la educación bilingüe							
	1-5		6-15		16-20		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
No	16	57.1	7	30.4	35	72.9	58	58.6
Sí	12	42.9	16	69.6	13	27.1	41	41.4

P-Valor	
Chi-Square Test	0.003 *



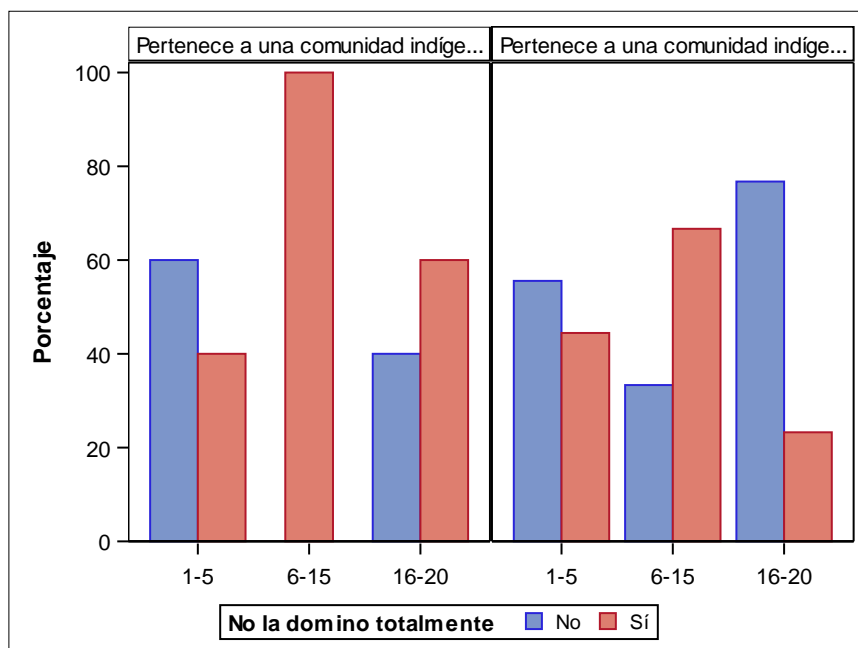
Pertenece a una comunidad indígena=No

No la domino totalmente	Años de experiencia en la educación bilingüe							
	1-5		6-15		16-20		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
No	6	60.0	.	.	2	40.0	8	47.1
Sí	4	40.0	2	100.0	3	60.0	9	52.9

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

No la domino totalmente	Años de experiencia en la educación bilingüe							
	1-5		6-15		16-20		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
No	10	55.6	7	33.3	33	76.7	50	61.0
Sí	8	44.4	14	66.7	10	23.3	32	39.0

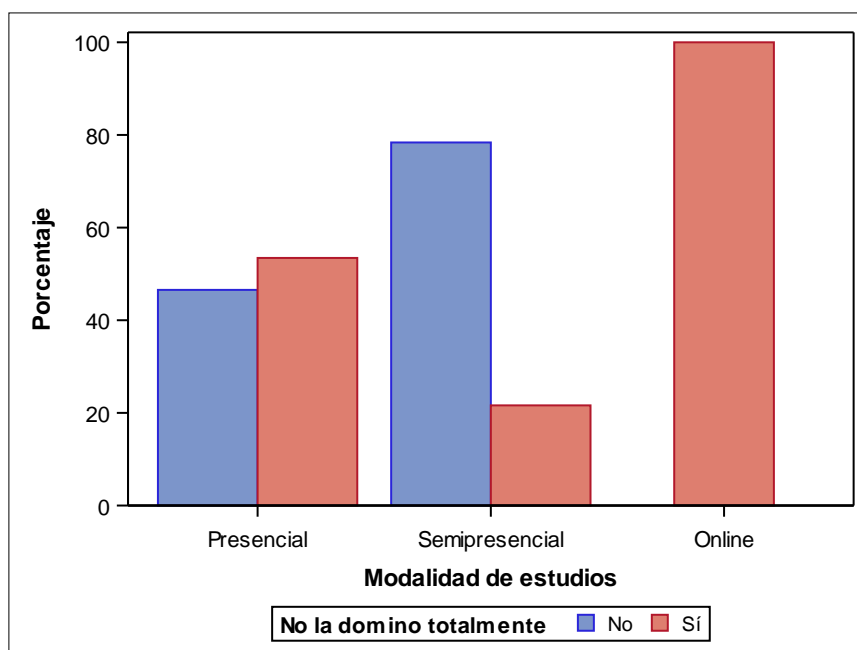
P-Valor	
Interacción	0.003 *



6.1.7.3 Modalidad de estudios

No la domino totalmente	Modalidad de estudios							
	Presencial		Semipresencial		Online		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
No	27	46.6	29	78.4	.	.	56	57.7
Sí	31	53.4	8	21.6	2	100.0	41	42.3

P-Valor	
Likelihood Ratio Test	0.001 *



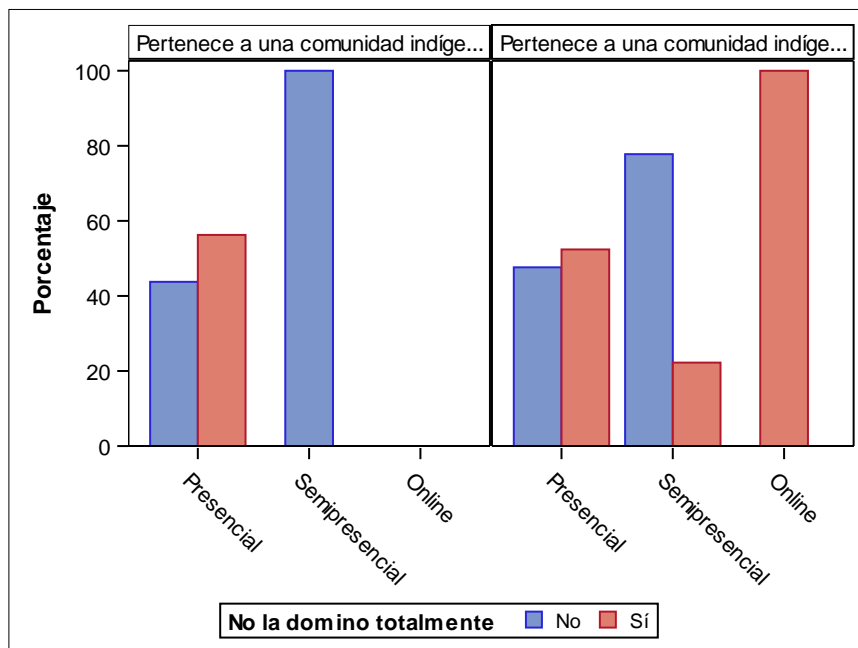
Pertenece a una comunidad indígena=No

No la domino totalmente	Modalidad de estudios					
	Presencial		Semipresencial		Total	
	N	%	N	%	N	%
No	7	43.8	1	100.0	8	47.1
Sí	9	56.3	.	.	9	52.9

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

No la domino totalmente	Modalidad de estudios							
	Presencial		Semipresencial		Online		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
No	20	47.6	28	77.8	.	.	48	60.0
Sí	22	52.4	8	22.2	2	100.0	32	40.0

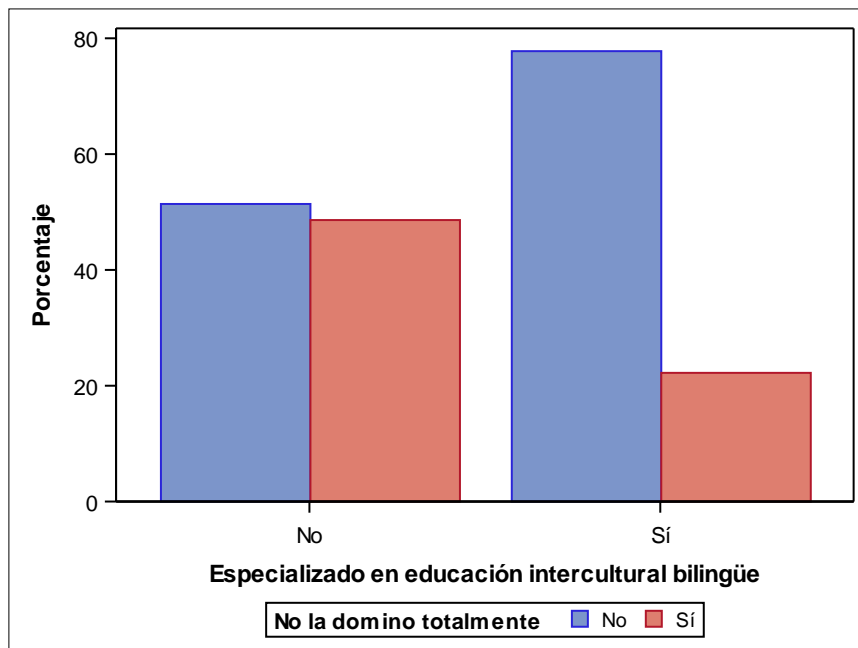
P-Valor	
Interacción	0.004 *



6.1.7.4 Especializado en educación intercultural bilingüe

No la domino totalmente	Especializado en educación intercultural bilingüe					
	No		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%
No	37	51.4	21	77.8	58	58.6
Sí	35	48.6	6	22.2	41	41.4

P-Valor	
Chi-Square Test	0.018 *



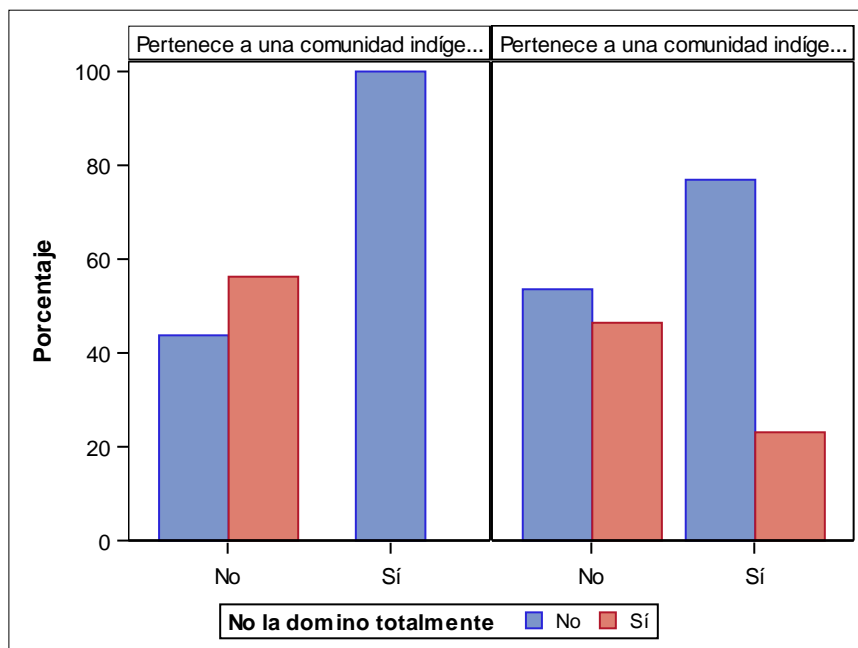
Pertenece a una comunidad indígena=No

No la domino totalmente	Especializado en educación intercultural bilingüe					
	No		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%
No	7	43.8	1	100.0	8	47.1
Sí	9	56.3	.	.	9	52.9

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

No la domino totalmente	Especializado en educación intercultural bilingüe					
	No		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%
No	30	53.6	20	76.9	50	61.0
Sí	26	46.4	6	23.1	32	39.0

P-Valor	
Interacción	0.028 *



6.1.8 P13 - Impedimentos: no hay materiales ni contenidos

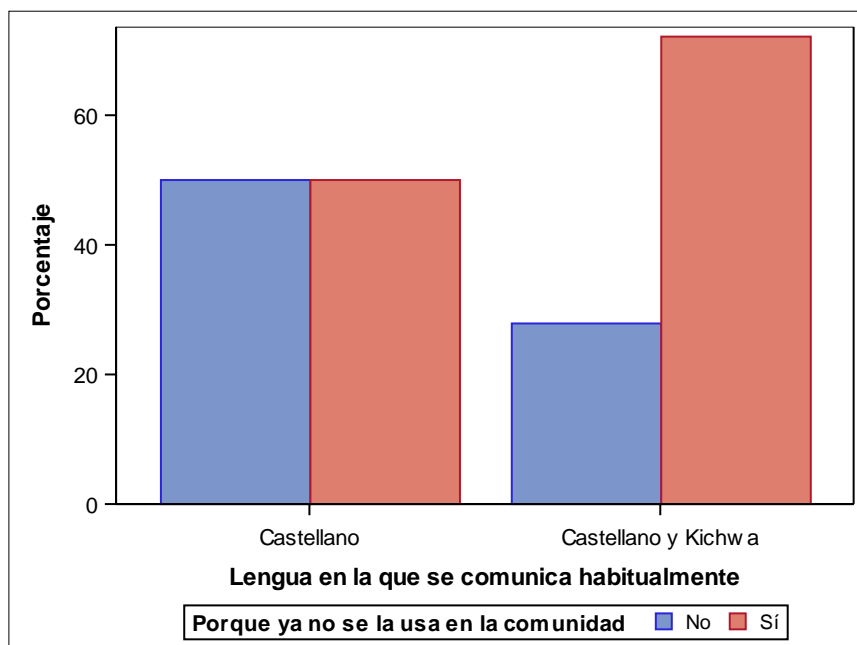
Ninguna de las variables presenta diferencias estadísticamente significativas.

6.1.9 P13 - Impedimentos: no se usa en la comunidad

6.1.9.1 Lengua en la que se comunica habitualmente

Porque ya no se la usa en la comunidad	Lengua en la que se comunica habitualmente					
	Castellano		Castellano y Kichwa		Total	
	N	%	N	%	N	%
No	19	50.0	17	27.9	36	36.4
Sí	19	50.0	44	72.1	63	63.6

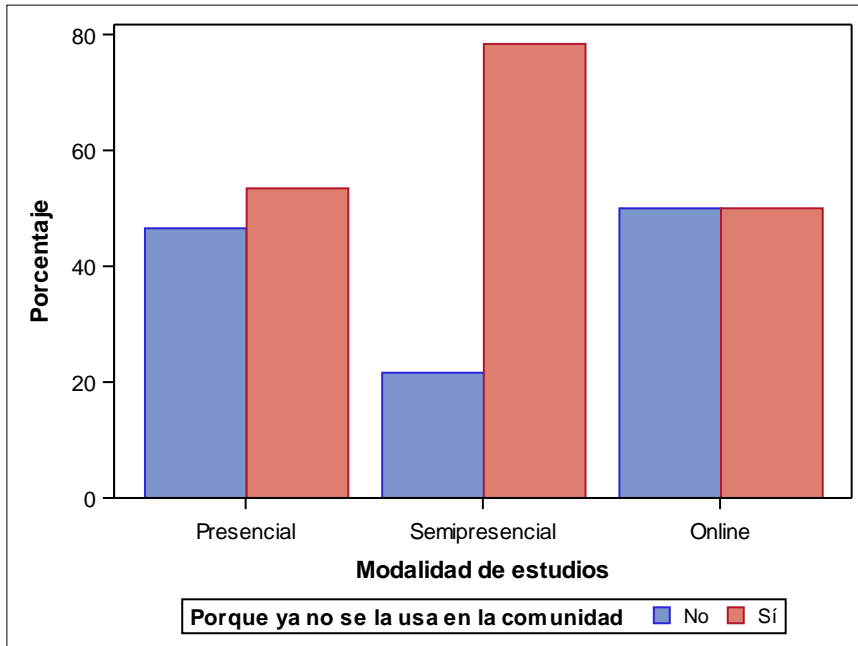
P-Valor	
Chi-Square Test	0.026 *



6.1.9.2 Modalidad de estudios

Porque ya no se la usa en la comunidad	Modalidad de estudios							
	Presencial		Semipresencial		Online		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
No	27	46.6	8	21.6	1	50.0	36	37.1
Sí	31	53.4	29	78.4	1	50.0	61	62.9

P-Valor	
Likelihood Ratio Test	0.040 *



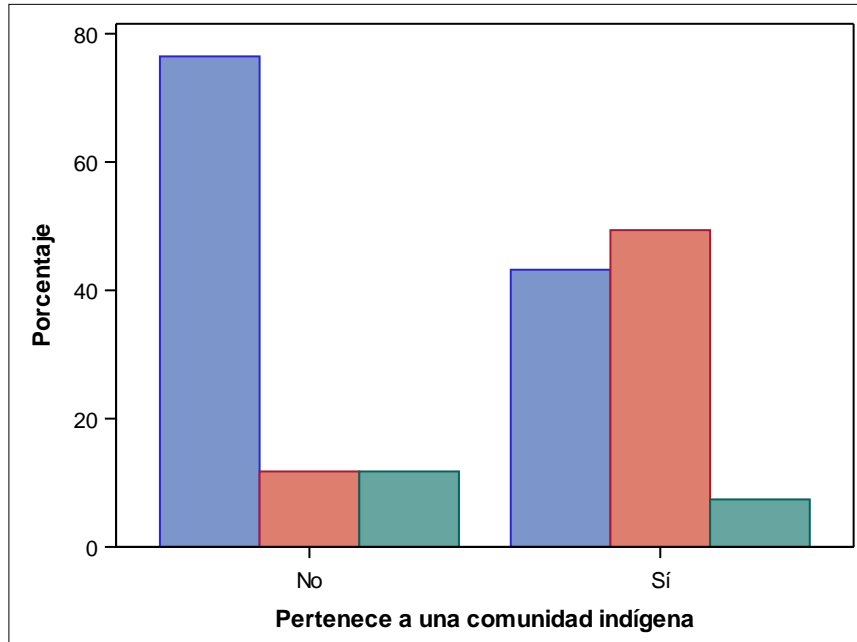
6.2 Cuestionario 2

6.2.1 P1 - El Estado asigna fondos

6.2.1.1 Pertenece a una comunidad indígena

El Estado les asigna fondos para proyectos de investigación y producción de materiales en kichwa y en castellano	Pertenece a una comunidad indígena					
	No		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%
Nunca	13	76.5	35	43.2	48	49.0
Alguna vez	2	11.8	40	49.4	42	42.9
No lo solicitamos	2	11.8	6	7.4	8	8.2

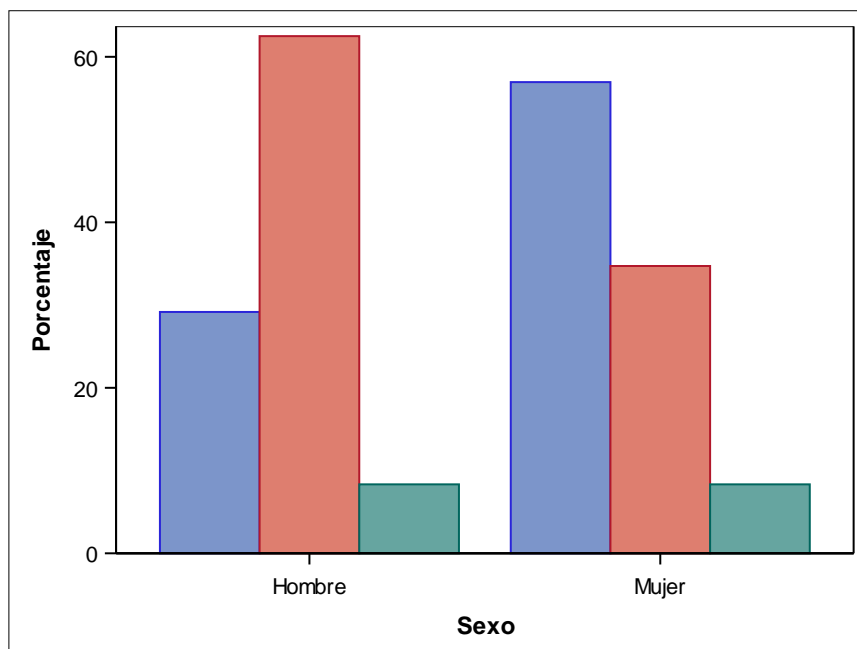
P-Valor	
Chi-Square Test	0.017 *



6.2.1.2 Sexo

El Estado les asigna fondos para proyectos de investigación y producción de materiales en kichwa y en castellano	Sexo					
	Hombre		Mujer		Total	
	N	%	N	%	N	%
Nunca	7	29.2	41	56.9	48	50.0
Alguna vez	15	62.5	25	34.7	40	41.7
No lo solicitamos	2	8.3	6	8.3	8	8.3

P-Valor	
Chi-Square Test	0.047 *



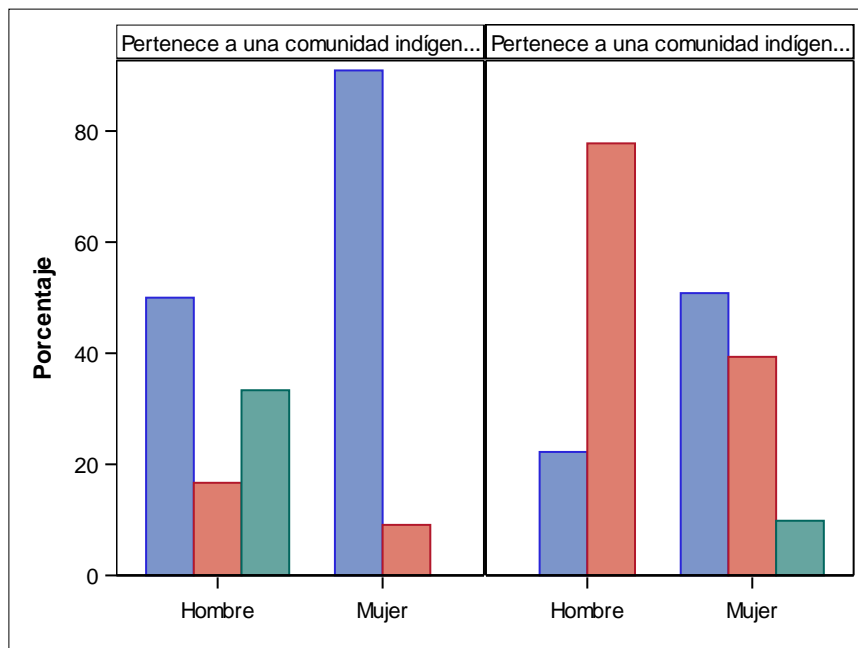
Pertenece a una comunidad indígena=No

El Estado les asigna fondos para proyectos de investigación y producción de materiales en kichwa y en castellano	Sexo					
	Hombre		Mujer		Total	
	N	%	N	%	N	%
Nunca	3	50.0	10	90.9	13	76.5
Alguna vez	1	16.7	1	9.1	2	11.8
No lo solicitamos	2	33.3	.	.	2	11.8

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

El Estado les asigna fondos para proyectos de investigación y producción de materiales en kichwa y en castellano	Sexo					
	Hombre		Mujer		Total	
	N	%	N	%	N	%
Nunca	4	22.2	31	50.8	35	44.3
Alguna vez	14	77.8	24	39.3	38	48.1
No lo solicitamos	.	.	6	9.8	6	7.6

P-Valor	
Interacción	0.014 *

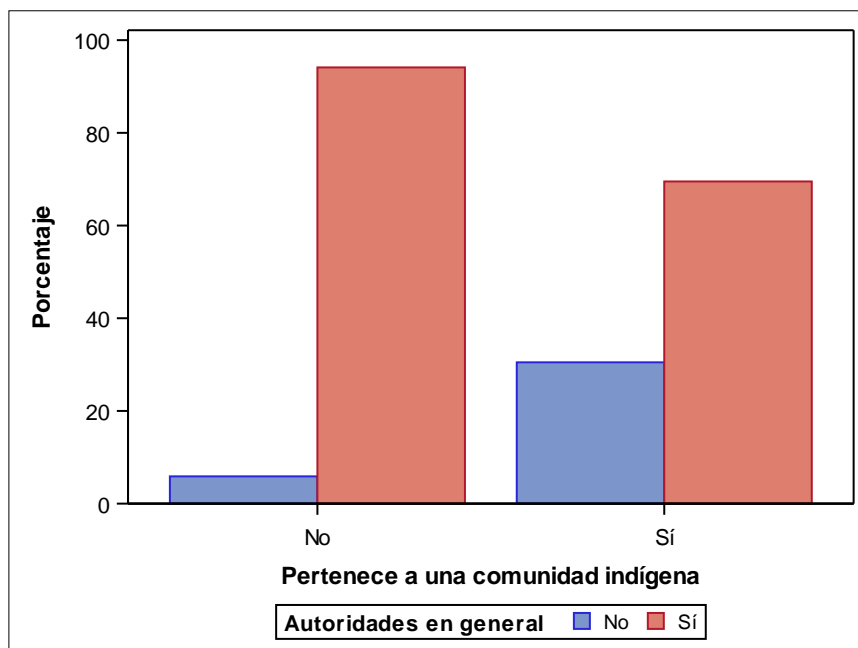


6.2.2 P2 – Participantes en general

6.2.2.1 Pertenece a una comunidad indígena

Participantes en general	Pertenece a una comunidad indígena					
	No		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%
No	1	5.9	25	30.5	26	26.3
Sí	16	94.1	57	69.5	73	73.7

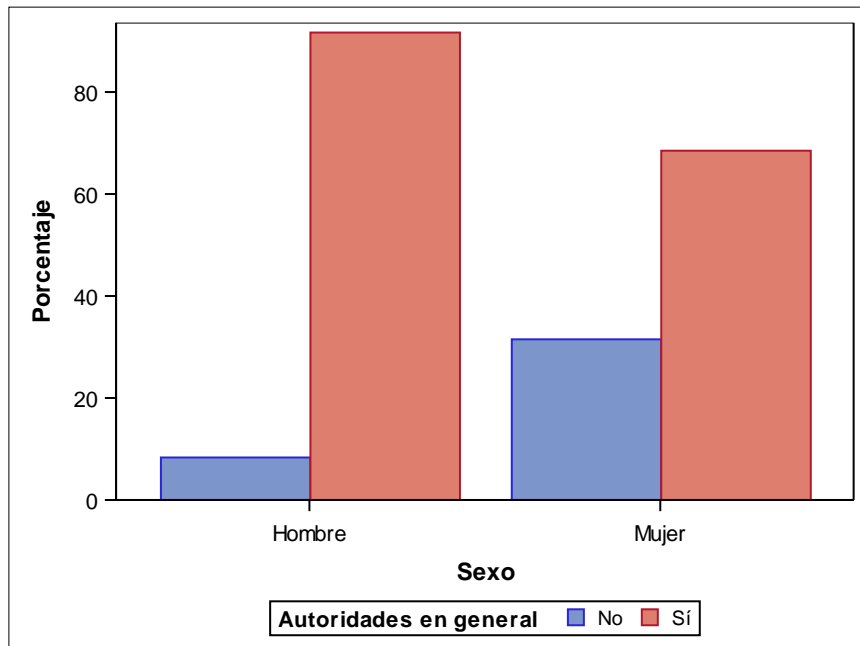
P-Valor	
Chi-Square Test	0.036 *



6.2.2.2 Sexo

Participantes en general	Sexo					
	Hombre		Mujer		Total	
	N	%	N	%	N	%
No	2	8.3	23	31.5	25	25.8
Sí	22	91.7	50	68.5	72	74.2

P-Valor	
Chi-Square Test	0.024 *



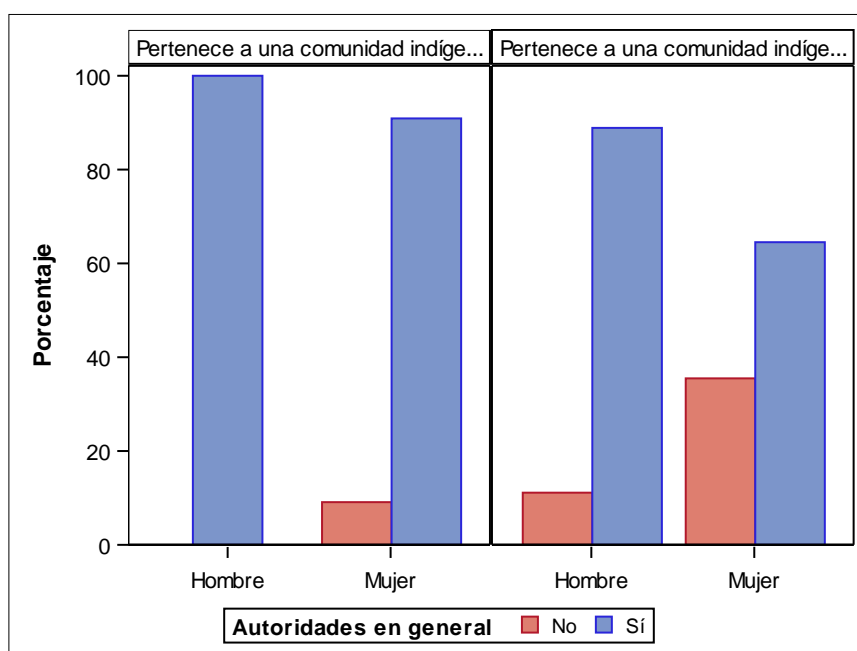
Pertenece a una comunidad indígena=No

Participantes en general	Sexo					
	Hombre		Mujer		Total	
	N	%	N	%	N	%
No	.	.	1	9.1	1	5.9
Sí	6	100.0	10	90.9	16	94.1

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

Participantes en general	Sexo					
	Hombre		Mujer		Total	
	N	%	N	%	N	%
No	2	11.1	22	35.5	24	30.0
Sí	16	88.9	40	64.5	56	70.0

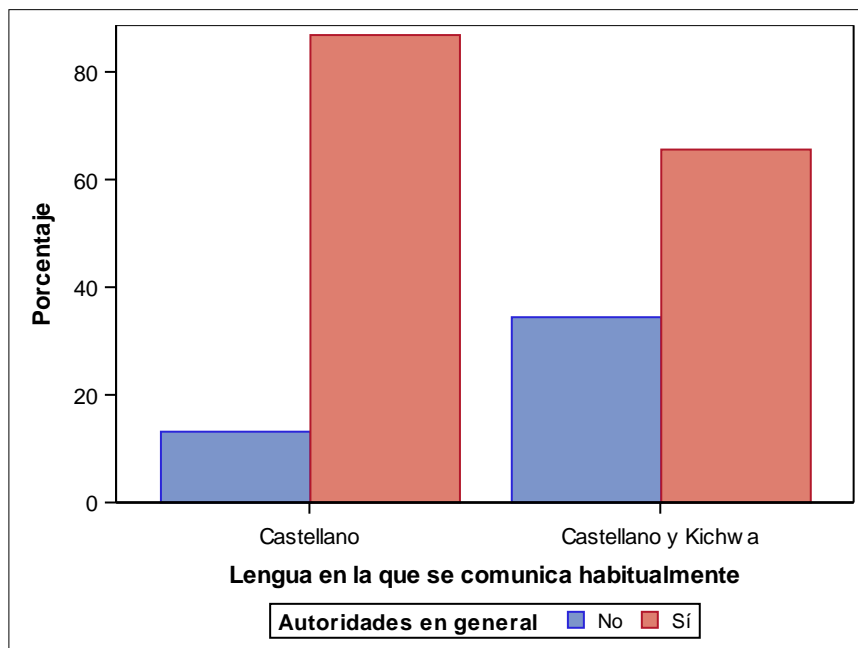
P-Valor	
Interacción	0.036 *



6.2.2.3 Lengua en la que se comunica habitualmente

Participantes en general	Lengua en la que se comunica habitualmente					
	Castellano		Castellano y Kichwa		Total	
	N	%	N	%	N	%
No	5	13.2	21	34.4	26	26.3
Sí	33	86.8	40	65.6	73	73.7

P-Valor	
Chi-Square Test	0.019 *

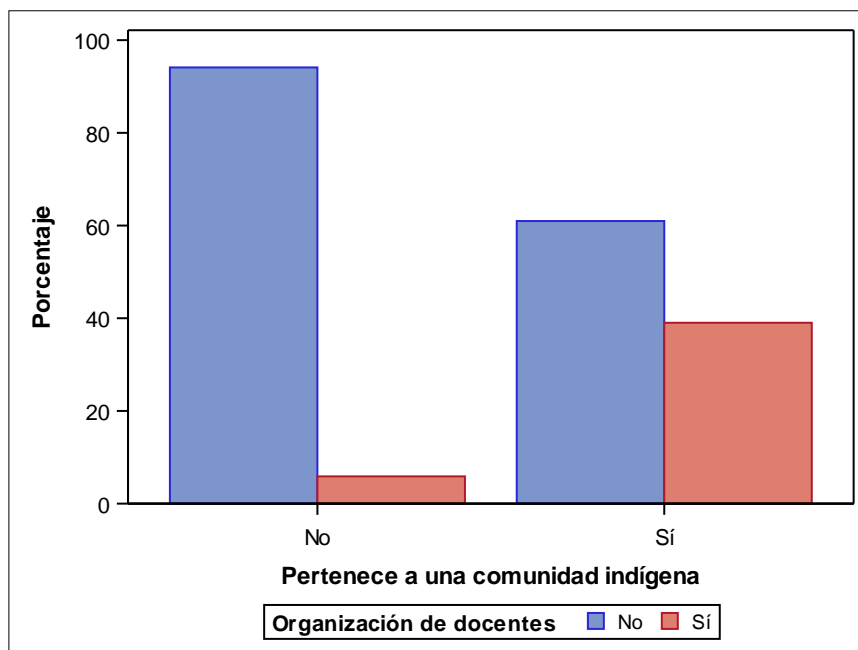


6.2.3 P2 - Participantes: organización de docentes

6.2.3.1 Pertenece a una comunidad indígena

Organización de docentes	Pertenece a una comunidad indígena					
	No		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%
No	16	94.1	50	61.0	66	66.7
Sí	1	5.9	32	39.0	33	33.3

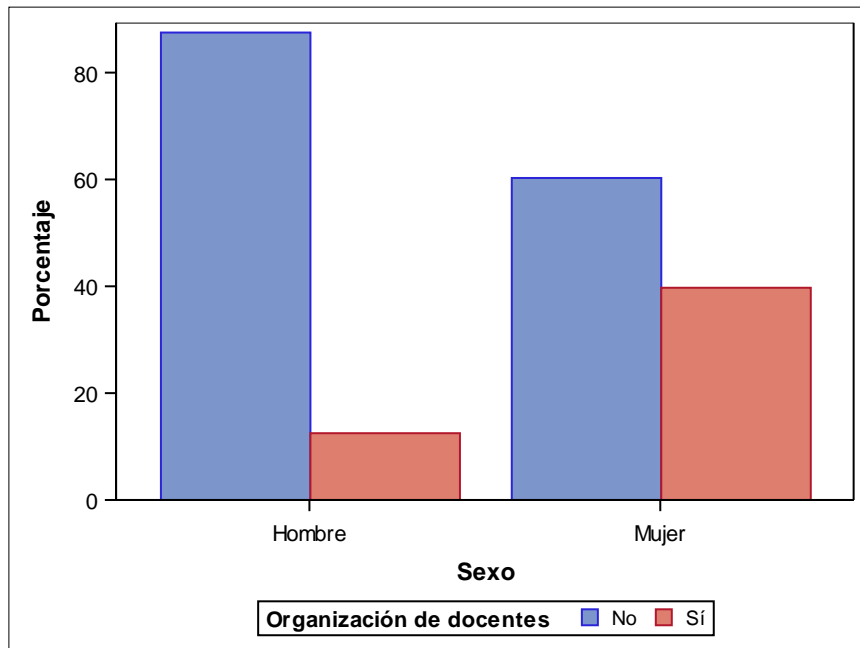
P-Valor	
Chi-Square Test	0.008 *



6.2.3.2 Sexo

Organización de docentes	Sexo					
	Hombre		Mujer		Total	
	N	%	N	%	N	%
No	21	87.5	44	60.3	65	67.0
Sí	3	12.5	29	39.7	32	33.0

P-Valor	
Chi-Square Test	0.014 *



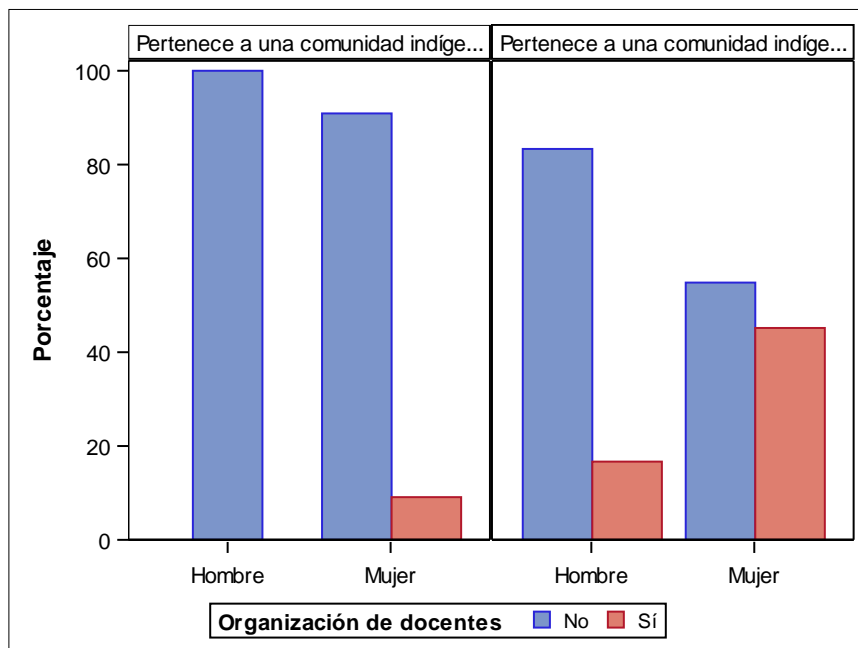
Pertenece a una comunidad indígena=No

Organización de docentes	Sexo					
	Hombre		Mujer		Total	
	N	%	N	%	N	%
No	6	100.0	10	90.9	16	94.1
Sí	.	.	1	9.1	1	5.9

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

Organización de docentes	Sexo					
	Hombre		Mujer		Total	
	N	%	N	%	N	%
No	15	83.3	34	54.8	49	61.3
Sí	3	16.7	28	45.2	31	38.8

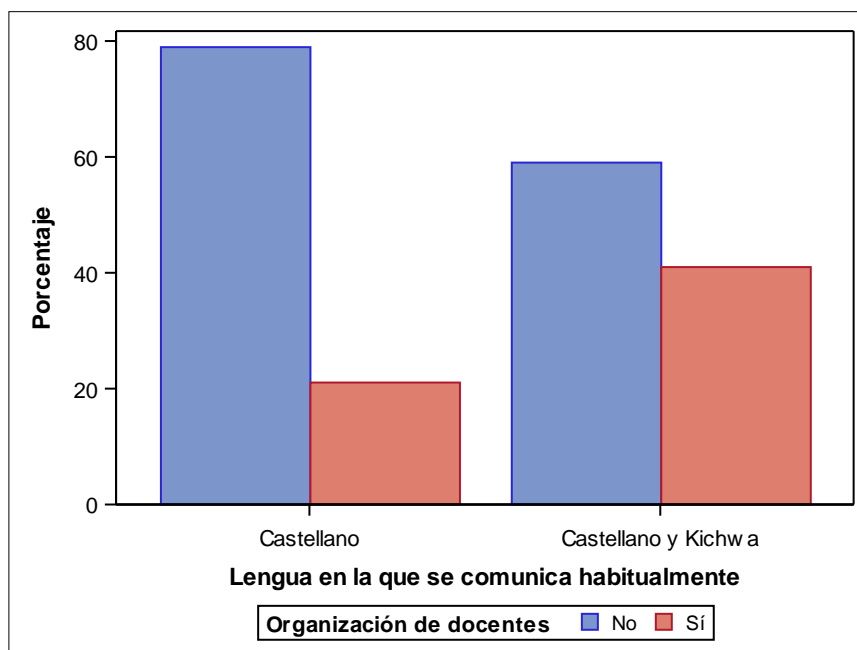
P-Valor	
Interacción	0.022 *



6.2.3.3 Lengua en la que se comunica habitualmente

Organización de docentes	Lengua en la que se comunica habitualmente					
	Castellano		Castellano y Kichwa		Total	
	N	%	N	%	N	%
No	30	78.9	36	59.0	66	66.7
Sí	8	21.1	25	41.0	33	33.3

P-Valor	
Chi-Square Test	0.041 *

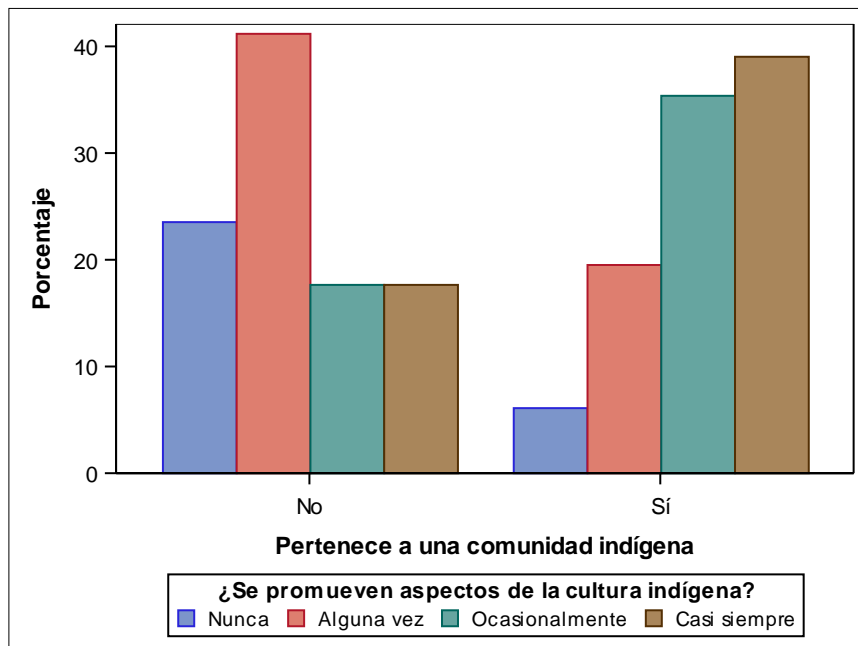


6.2.4 P3 - Promoción aspectos de la cultura indígena

6.2.4.1 Pertenece a una comunidad indígena

¿Se promueven aspectos de la cultura indígena?	Pertenece a una comunidad indígena					
	No		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%
Nunca	4	23.5	5	6.1	9	9.1
Alguna vez	7	41.2	16	19.5	23	23.2
Ocasionalmente	3	17.6	29	35.4	32	32.3
Casi siempre	3	17.6	32	39.0	35	35.4

P-Valor	
Chi-Square Test	0.013 *



6.2.4.2 Modalidad de estudios

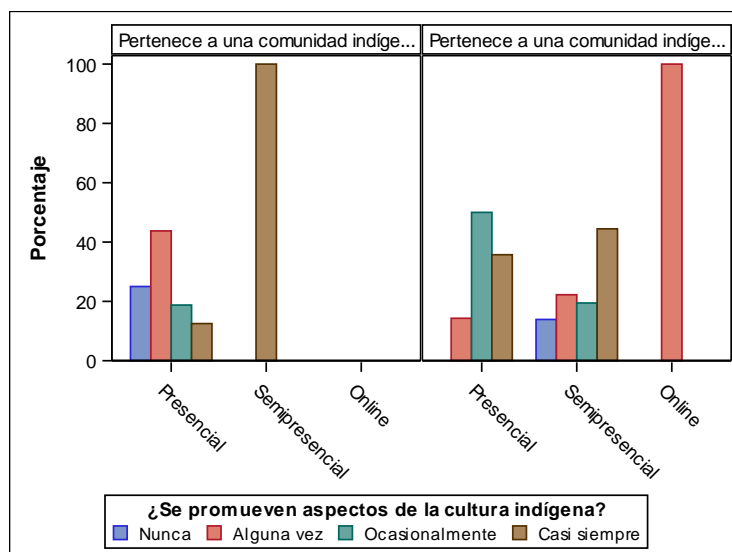
Pertenece a una comunidad indígena=No

¿Se promueven aspectos de la cultura indígena?	Modalidad de estudios					
	Presencial		Semipresencial		Total	
	N	%	N	%	N	%
Nunca	4	25.0	.	.	4	23.5
Alguna vez	7	43.8	.	.	7	41.2
Ocasionalmente	3	18.8	.	.	3	17.6
Casi siempre	2	12.5	1	100.0	3	17.6

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

¿Se promueven aspectos de la cultura indígena?	Modalidad de estudios							
	Presencial		Semipresencial		Online		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	.	.	5	13.9	.	.	5	6.3
Alguna vez	6	14.3	8	22.2	2	100.0	16	20.0
Ocasionalmente	21	50.0	7	19.4	.	.	28	35.0
Casi siempre	15	35.7	16	44.4	.	.	31	38.8

P-Valor	
Interacción	0.005 *



6.2.5 P4 - Puntuación total calidad educativa de la Institución

6.2.5.1 Sexo

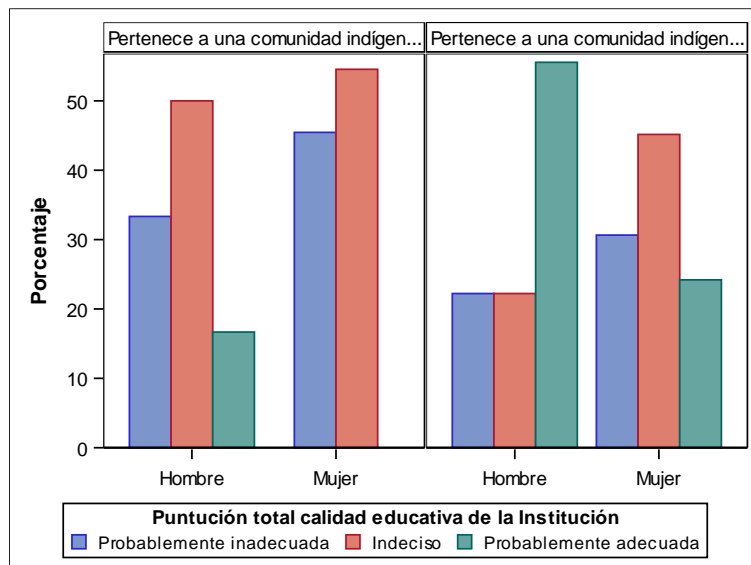
Pertenece a una comunidad indígena=No

Puntuación total calidad educativa de la Institución	Sexo					
	Hombre		Mujer		Total	
	N	%	N	%	N	%
Probablemente inadecuada	2	33.3	5	45.5	7	41.2
Indeciso	3	50.0	6	54.5	9	52.9
Probablemente adecuada	1	16.7	.	.	1	5.9

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

Puntuación total calidad educativa de la Institución	Sexo					
	Hombre		Mujer		Total	
	N	%	N	%	N	%
Probablemente inadecuada	4	22.2	19	30.6	23	28.8
Indeciso	4	22.2	28	45.2	32	40.0
Probablemente adecuada	10	55.6	15	24.2	25	31.3

P-Valor	
Interacción	0.020 *



6.3 Cuestionario 3

6.3.1 P4 - Relación con la comunidad educativa

Ninguna de las variables presenta diferencias estadísticamente significativas.

6.3.2 P5 - Relación con los estudiantes

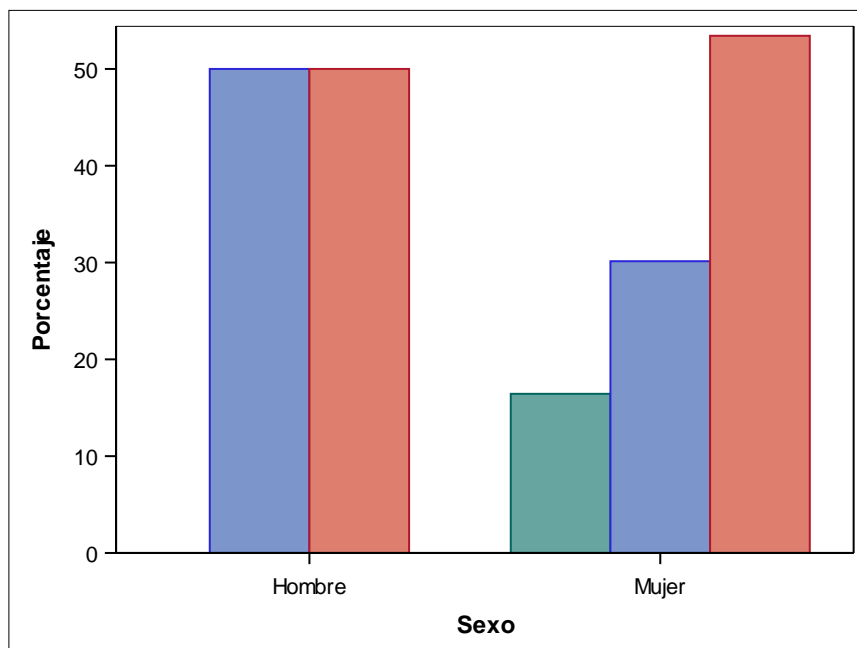
Ninguna de las variables presenta diferencias estadísticamente significativas.

P6 - Los estudios le han ayudado

6.3.2.1 Sexo

¿Los estudios le han ayudado a resolver problemas de su práctica docente?	Sexo					
	Hombre		Mujer		Total	
	N	%	N	%	N	%
No/Indeciso	.	.	12	16.4	12	12.4
Probablemente sí	12	50.0	22	30.1	34	35.1
Definitivamente sí	12	50.0	39	53.4	51	52.6

P-Valor	
Chi-Square Test	0.049 *



6.3.2.2 Edad

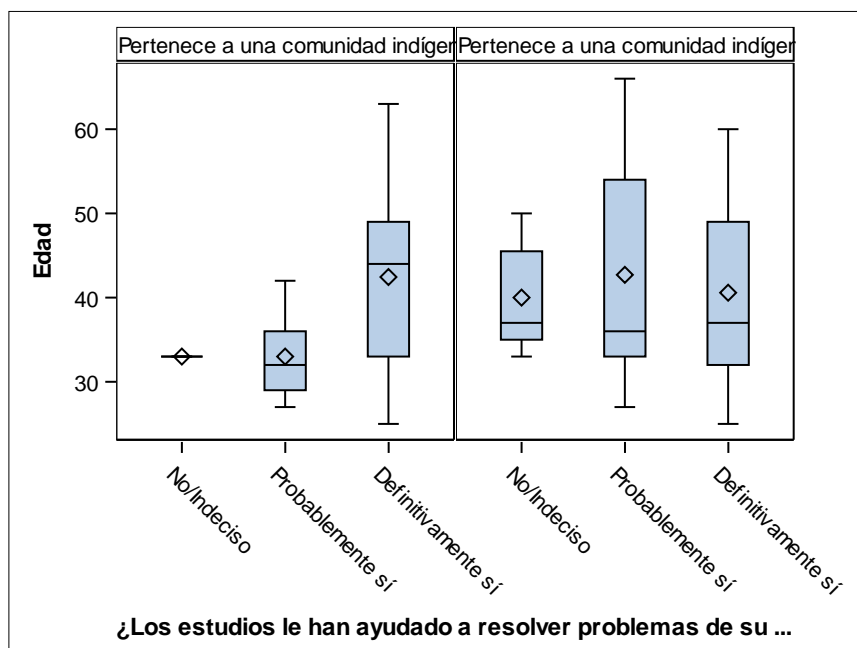
Pertenece a una comunidad indígena=No

¿Los estudios le han ayudado a resolver problemas de su práctica docente?	Nobs	Media	Mediana	Desv. est.	RIQ	Mínimumo	Máximo
No/Indeciso	1	33.00	33.00	.	0.00	33.00	33.00
Probablemente sí	7	33.00	32.00	5.29	7.00	27.00	42.00
Definitivamente sí	9	42.44	44.00	12.31	16.00	25.00	63.00

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

¿Los estudios le han ayudado a resolver problemas de su práctica docente?	Nobs	Media	Mediana	Desv. est.	RIQ	Mínimumo	Máximo
No/Indeciso	12	40.00	37.00	6.45	10.50	33.00	50.00
Probablemente sí	27	42.70	36.00	12.28	21.00	27.00	66.00
Definitivamente sí	43	40.58	37.00	10.01	17.00	25.00	60.00

P-Valor	
Interacción	0.020 *



6.3.3 P7 - Cursos de actualización de la formación

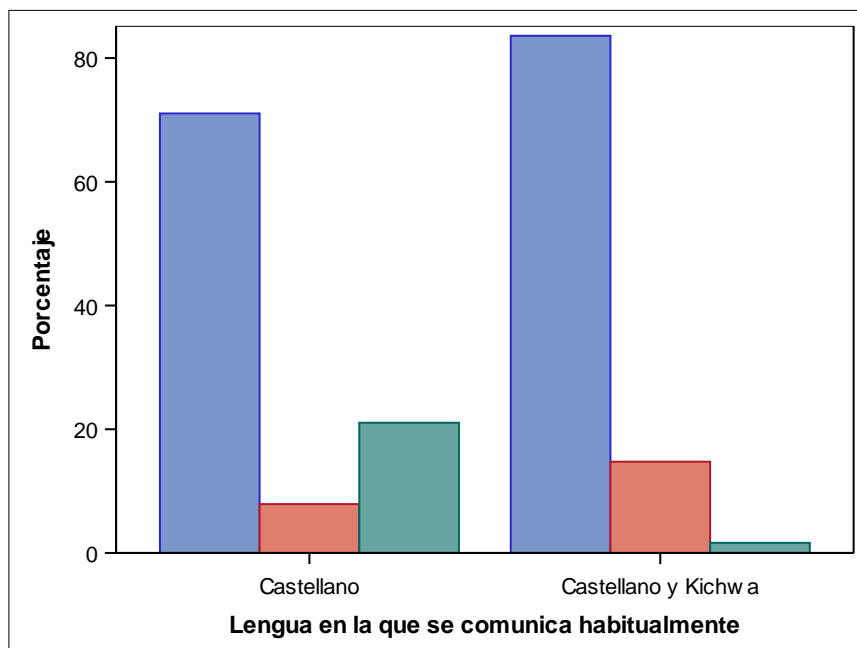
Ninguna de las variables presenta diferencias estadísticamente significativas.

6.3.4 P9 - El sistema educativo atiende las necesidades

6.3.4.1 Lengua en la que se comunica habitualmente

¿El sistema educativo atiende las necesidades educativas de las comunidades indígenas?	Lengua en la que se comunica habitualmente					
	Castellano		Castellano y Kichwa		Total	
	N	%	N	%	N	%
No	27	71.1	51	83.6	78	78.8
No lo se	3	7.9	9	14.8	12	12.1
Sí	8	21.1	1	1.6	9	9.1

P-Valor	
Likelihood Ratio Test	0.003 *



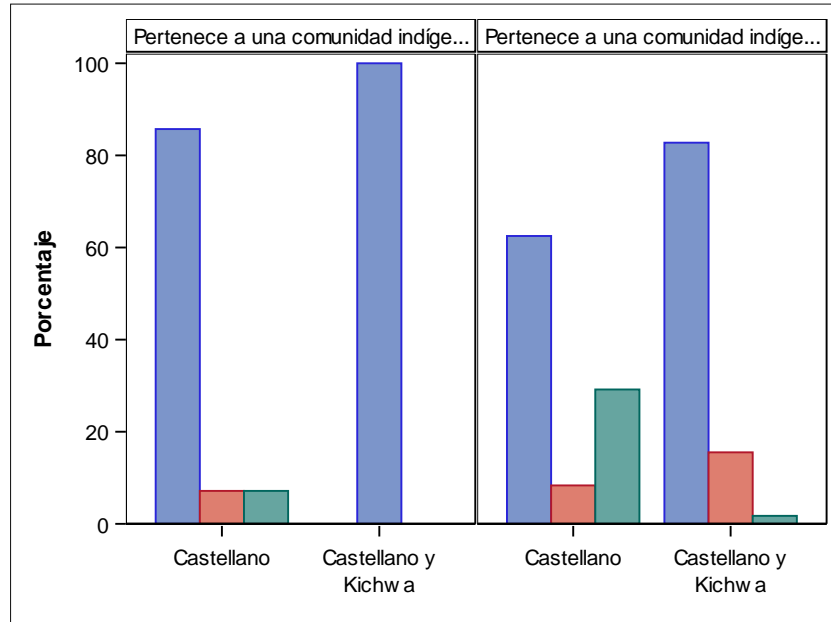
Pertenece a una comunidad indígena=No

¿El sistema educativo atiende las necesidades educativas de las comunidades indígenas?	Lengua en la que se comunica habitualmente					
	Castellano		Castellano y Kichwa		Total	
	N	%	N	%	N	%
No	12	85.7	3	100.0	15	88.2
No lo se	1	7.1	.	.	1	5.9
Sí	1	7.1	.	.	1	5.9

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

¿El sistema educativo atiende las necesidades educativas de las comunidades indígenas?	Lengua en la que se comunica habitualmente					
	Castellano		Castellano y Kichwa		Total	
	N	%	N	%	N	%
No	15	62.5	48	82.8	63	76.8
No lo se	2	8.3	9	15.5	11	13.4
Sí	7	29.2	1	1.7	8	9.8

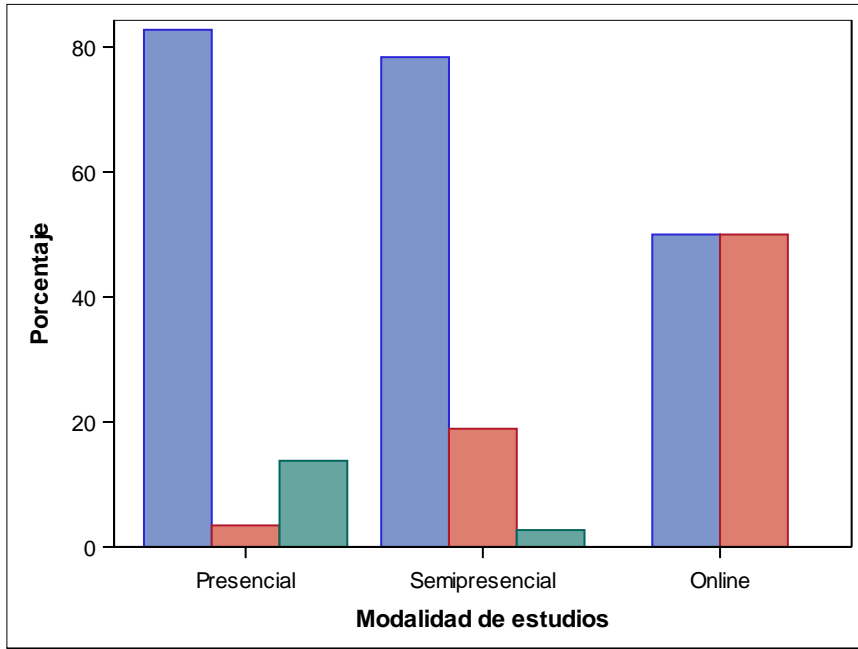
P-Valor	
Interacción	<0.001 *



6.3.4.2 Modalidad de estudios

¿El sistema educativo atiende las necesidades educativas de las comunidades indígenas?	Modalidad de estudios							
	Presencial		Semipresencial		Online		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
No	48	82.8	29	78.4	1	50.0	78	80.4
No lo se	2	3.4	7	18.9	1	50.0	10	10.3
Sí	8	13.8	1	2.7	.	.	9	9.3

P-Valor	
Likelihood Ratio Test	0.022 *



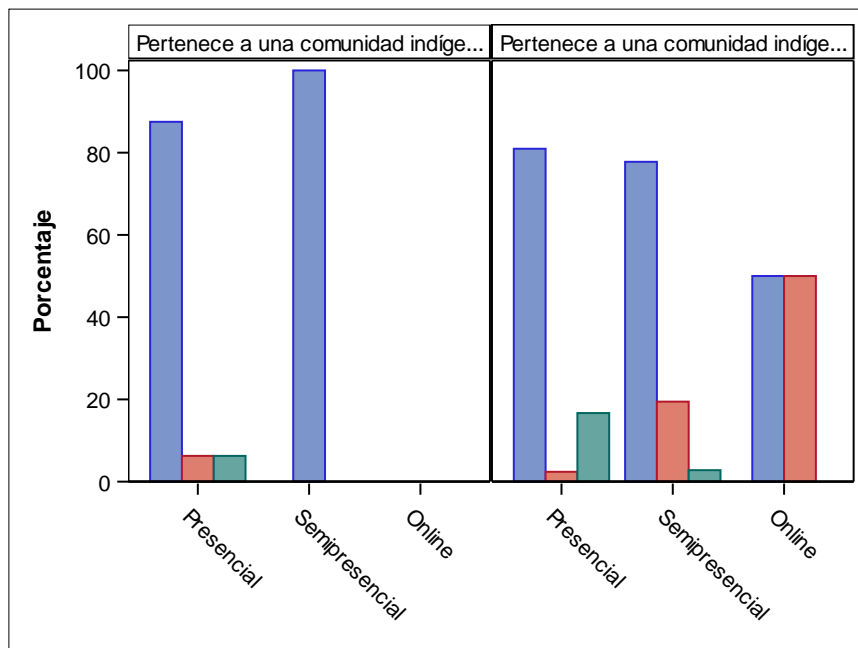
Pertenece a una comunidad indígena=No

¿El sistema educativo atiende las necesidades educativas de las comunidades indígenas?	Modalidad de estudios					
	Presencial		Semipresencial		Total	
	N	%	N	%	N	%
No	14	87.5	1	100.0	15	88.2
No lo se	1	6.3	.	.	1	5.9
Sí	1	6.3	.	.	1	5.9

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

¿El sistema educativo atiende las necesidades educativas de las comunidades indígenas?	Modalidad de estudios							
	Presencial		Semipresencial		Online		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
No	34	81.0	28	77.8	1	50.0	63	78.8
No lo se	1	2.4	7	19.4	1	50.0	9	11.3
Sí	7	16.7	1	2.8	.	.	8	10.0

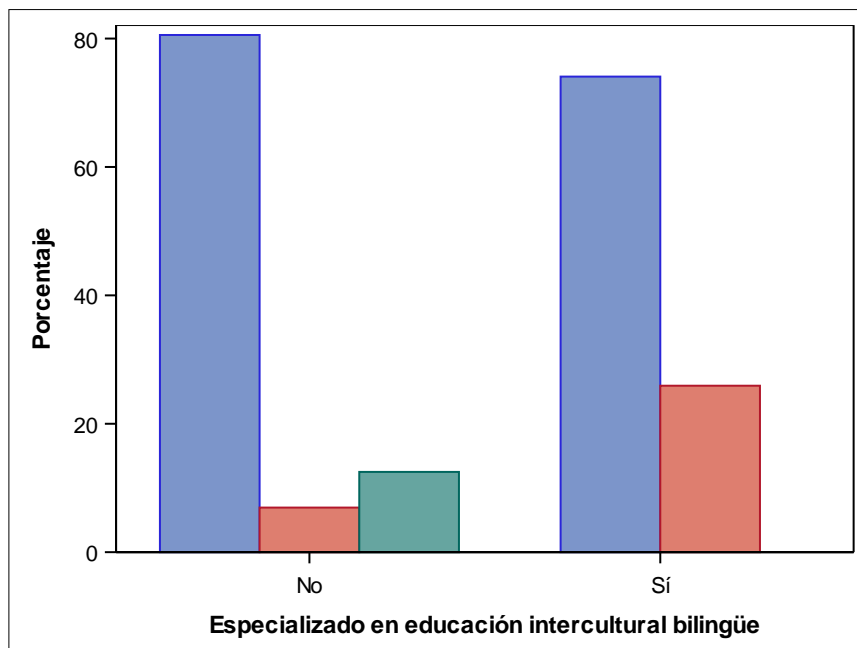
P-Valor	
Interacción	0.021 *



6.3.4.3 Especializado en educación intercultural bilingüe

¿El sistema educativo atiende las necesidades educativas de las comunidades indígenas?	Especializado en educación intercultural bilingüe					
	No		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%
No	58	80.6	20	74.1	78	78.8
No lo se	5	6.9	7	25.9	12	12.1
Sí	9	12.5	.	.	9	9.1

P-Valor	
Likelihood Ratio Test	0.004 *



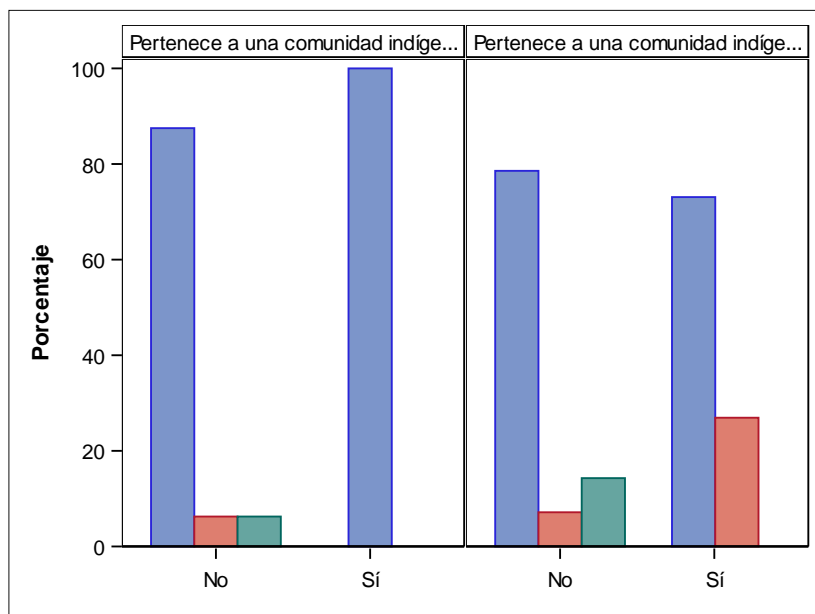
Pertenece a una comunidad indígena=No

¿El sistema educativo atiende las necesidades educativas de las comunidades indígenas?	Especializado en educación intercultural bilingüe					
	No		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%
No	14	87.5	1	100.0	15	88.2
No lo se	1	6.3	.	.	1	5.9
Sí	1	6.3	.	.	1	5.9

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

¿El sistema educativo atiende las necesidades educativas de las comunidades indígenas?	Especializado en educación intercultural bilingüe					
	No		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%
No	44	78.6	19	73.1	63	76.8
No lo se	4	7.1	7	26.9	11	13.4
Sí	8	14.3	.	.	8	9.8

P-Valor	
Interacción	0.014 *

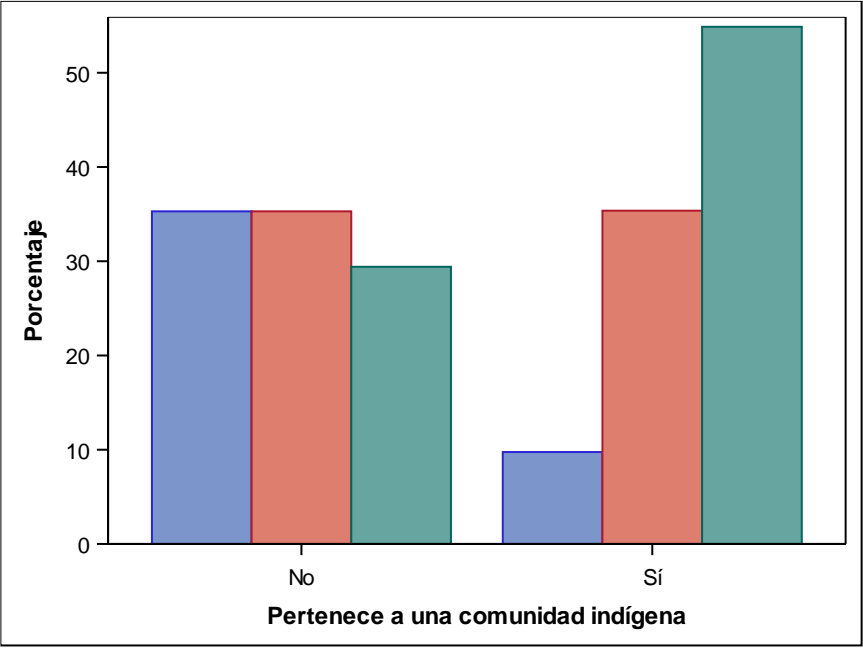


6.3.5 P10 - El currículo tiene en cuenta la cultura indígena

6.3.5.1 Pertenece a una comunidad indígena

¿El currículo del nivel educativo en el que trabaja, tiene en cuenta la cultura indígena?	Pertenece a una comunidad indígena					
	No		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%
No/Indeciso	6	35.3	8	9.8	14	14.1
Probablemente sí	6	35.3	29	35.4	35	35.4
Definitivamente sí	5	29.4	45	54.9	50	50.5

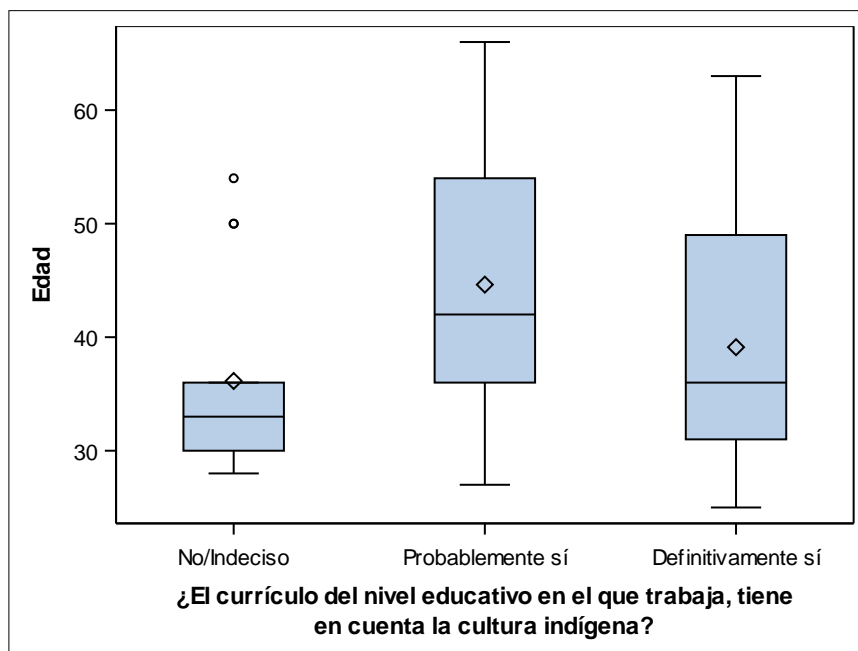
P-Valor	
Chi-Square Test	0.016 *



6.3.5.2 Edad

¿El currículo del nivel educativo en el que trabaja, tiene en cuenta la cultura indígena?	Nobs	Media	Mediana	Desv. est.	RIQ	Mínimumo	Máximo
No/Indeciso	14	36.14	33.00	8.60	6.00	28.00	54.00
Probablemente sí	35	44.63	42.00	10.60	18.00	27.00	66.00
Definitivamente sí	50	39.12	36.00	9.95	18.00	25.00	63.00
Total	99	40.65	36.00	10.39	16.00	25.00	66.00

P-Valor	
Test de Kruskal-Wallis	0.007 *

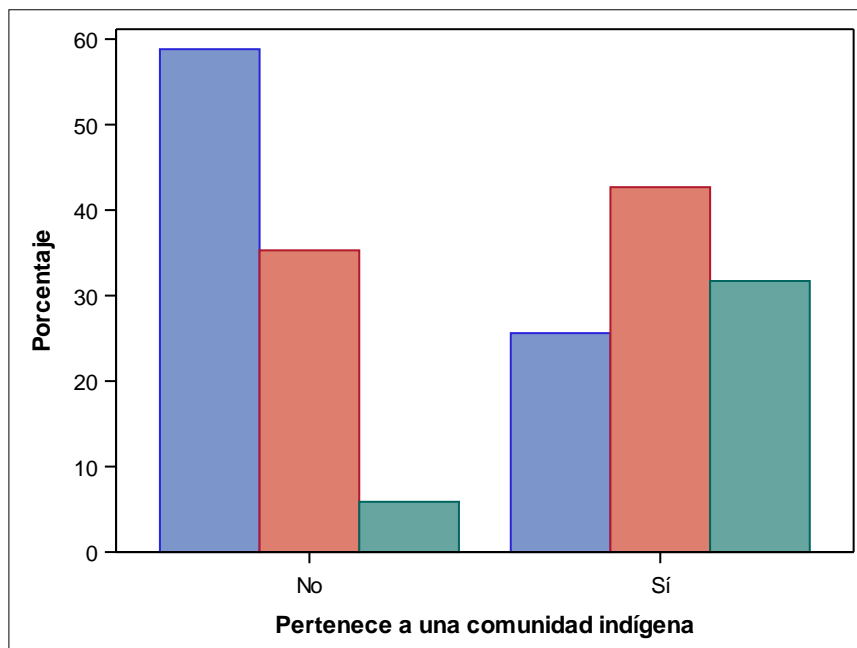


6.3.6 P11 - Opinión condiciones actuales educación en medio indígena

6.3.6.1 Pertenece a una comunidad indígena

¿Qué opinión tiene acerca de las condiciones actuales de la educación en el medio indígena?	Pertenece a una comunidad indígena					
	No		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%
Regular	10	58.8	21	25.6	31	31.3
Buena	6	35.3	35	42.7	41	41.4
Muy buena	1	5.9	26	31.7	27	27.3

P-Valor	
Chi-Square Test	0.014 *



6.3.6.2 Lengua en la que se comunica habitualmente

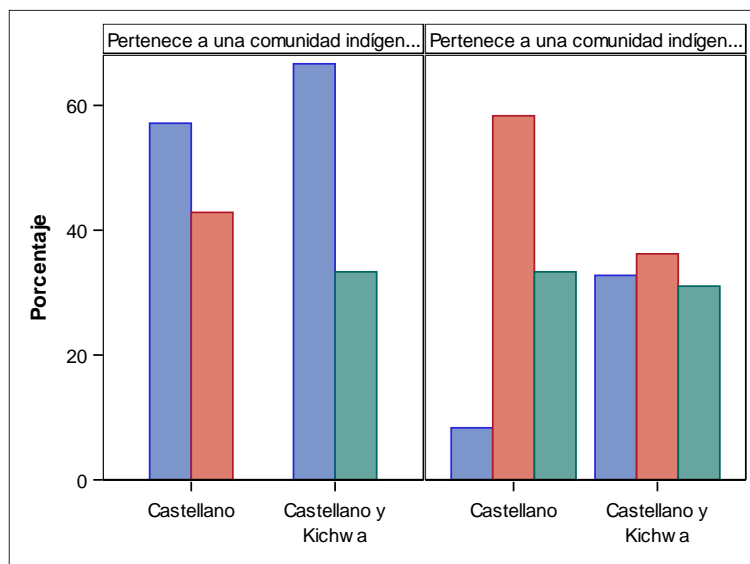
Pertenece a una comunidad indígena=No

¿Qué opinión tiene acerca de las condiciones actuales de la educación en el medio indígena?	Lengua en la que se comunica habitualmente					
	Castellano		Castellano y Kichwa		Total	
	N	%	N	%	N	%
Regular	8	57.1	2	66.7	10	58.8
Buena	6	42.9	.	.	6	35.3
Muy buena	.	.	1	33.3	1	5.9

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

¿Qué opinión tiene acerca de las condiciones actuales de la educación en el medio indígena?	Lengua en la que se comunica habitualmente					
	Castellano		Castellano y Kichwa		Total	
	N	%	N	%	N	%
Regular	2	8.3	19	32.8	21	25.6
Buena	14	58.3	21	36.2	35	42.7
Muy buena	8	33.3	18	31.0	26	31.7

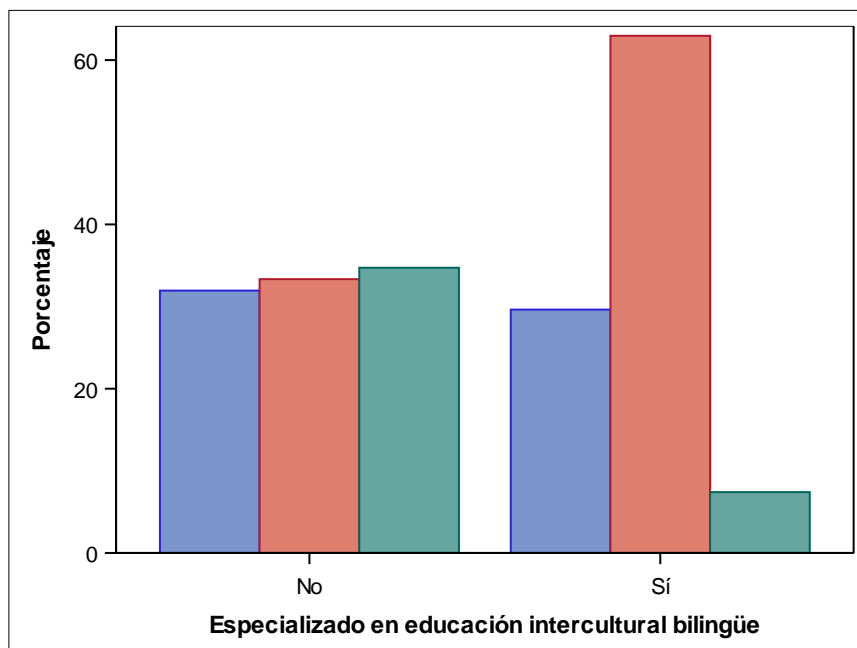
P-Valor	
Interacción	0.044 *



6.3.6.3 Especializado en educación intercultural bilingüe

¿Qué opinión tiene acerca de las condiciones actuales de la educación en el medio indígena?	Especializado en educación intercultural bilingüe					
	No		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%
Regular	23	31.9	8	29.6	31	31.3
Buena	24	33.3	17	63.0	41	41.4
Muy buena	25	34.7	2	7.4	27	27.3

P-Valor	
Chi-Square Test	0.008 *



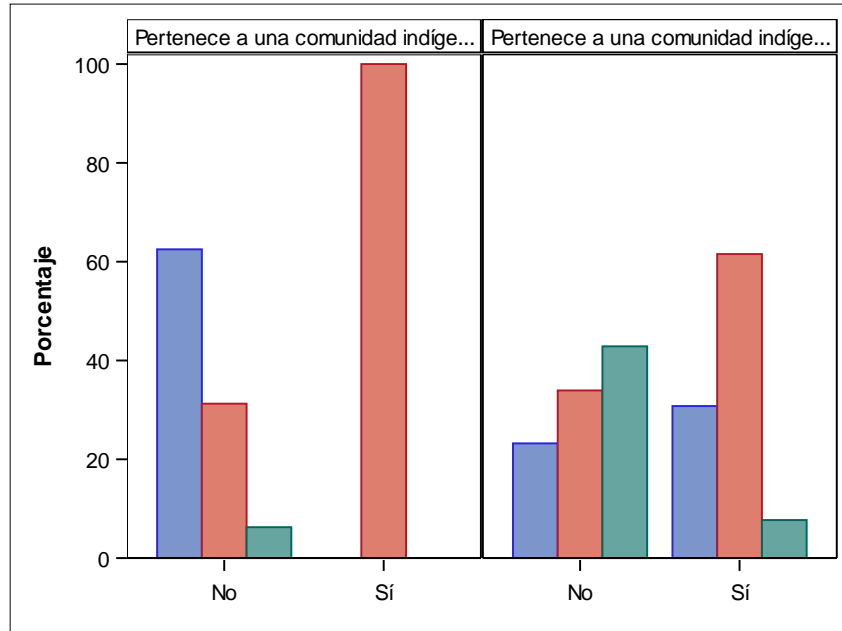
Pertenece a una comunidad indígena=No

¿Qué opinión tiene acerca de las condiciones actuales de la educación en el medio indígena?	Especializado en educación intercultural bilingüe					
	No		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%
Regular	10	62.5	.	.	10	58.8
Buena	5	31.3	1	100.0	6	35.3
Muy buena	1	6.3	.	.	1	5.9

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

¿Qué opinión tiene acerca de las condiciones actuales de la educación en el medio indígena?	Especializado en educación intercultural bilingüe					
	No		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%
Regular	13	23.2	8	30.8	21	25.6
Buena	19	33.9	16	61.5	35	42.7
Muy buena	24	42.9	2	7.7	26	31.7

P-Valor	
Interacción	0.004 *



6.3.7 P12 - Problemas educación: debilitamiento cultural

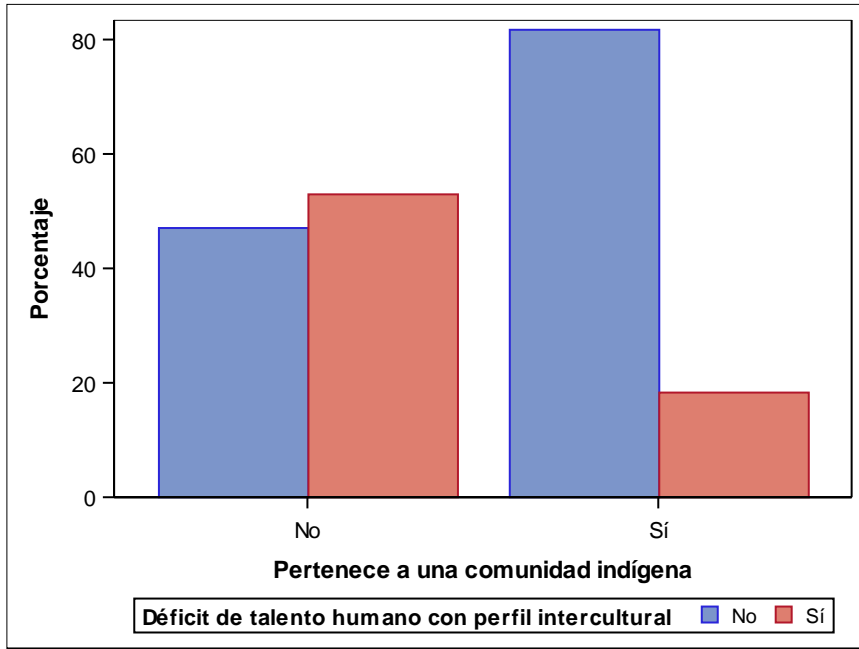
Ninguna de las variables presenta diferencias estadísticamente significativas.

6.3.8 P12 - Problemas educación: déficit de talento humano

6.3.8.1 Pertenece a una comunidad indígena

Déficit de talento humano con perfil intercultural	Pertenece a una comunidad indígena					
	No		Sí		Total	
	N	%	N	%	N	%
No	8	47.1	67	81.7	75	75.8
Sí	9	52.9	15	18.3	24	24.2

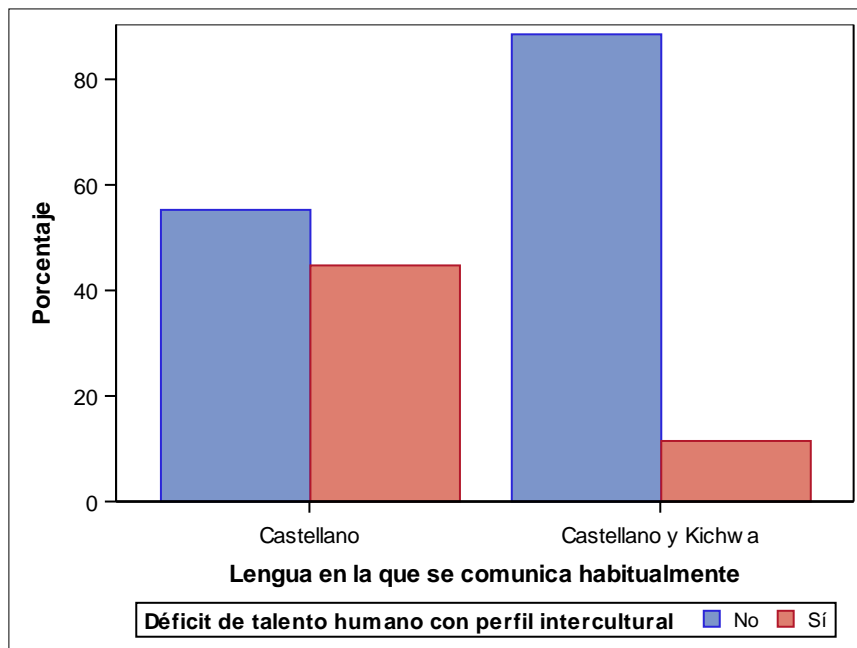
P-Valor	
Chi-Square Test	0.002 *



6.3.8.2 Lengua en la que se comunica habitualmente

Déficit de talento humano con perfil intercultural	Lengua en la que se comunica habitualmente					
	Castellano		Castellano y Kichwa		Total	
	N	%	N	%	N	%
No	21	55.3	54	88.5	75	75.8
Sí	17	44.7	7	11.5	24	24.2

P-Valor	
Chi-Square Test	<0.001 *



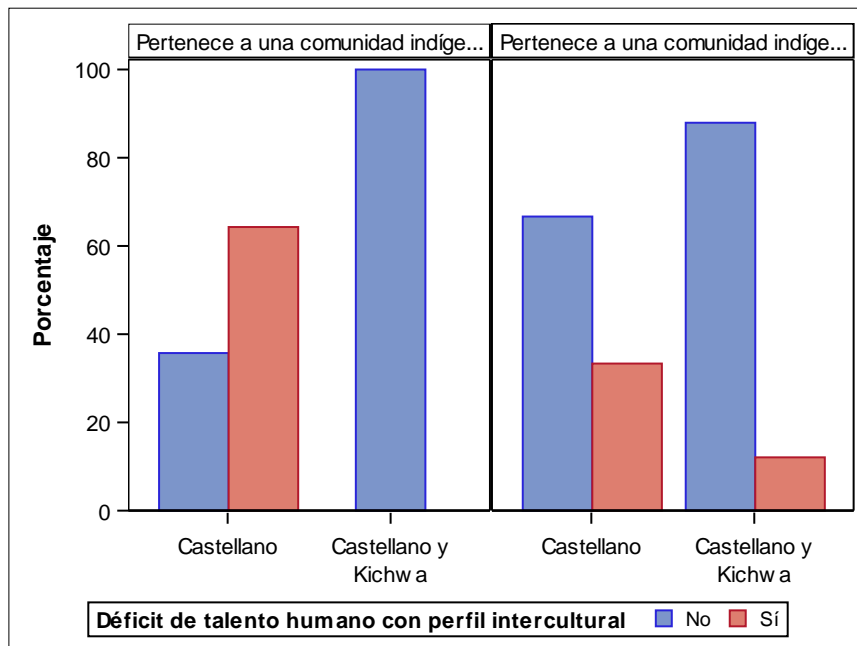
Pertenece a una comunidad indígena=No

Déficit de talento humano con perfil intercultural	Lengua en la que se comunica habitualmente					
	Castellano		Castellano y Kichwa		Total	
	N	%	N	%	N	%
No	5	35.7	3	100.0	8	47.1
Sí	9	64.3	.	.	9	52.9

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

Déficit de talento humano con perfil intercultural	Lengua en la que se comunica habitualmente					
	Castellano		Castellano y Kichwa		Total	
	N	%	N	%	N	%
No	16	66.7	51	87.9	67	81.7
Sí	8	33.3	7	12.1	15	18.3

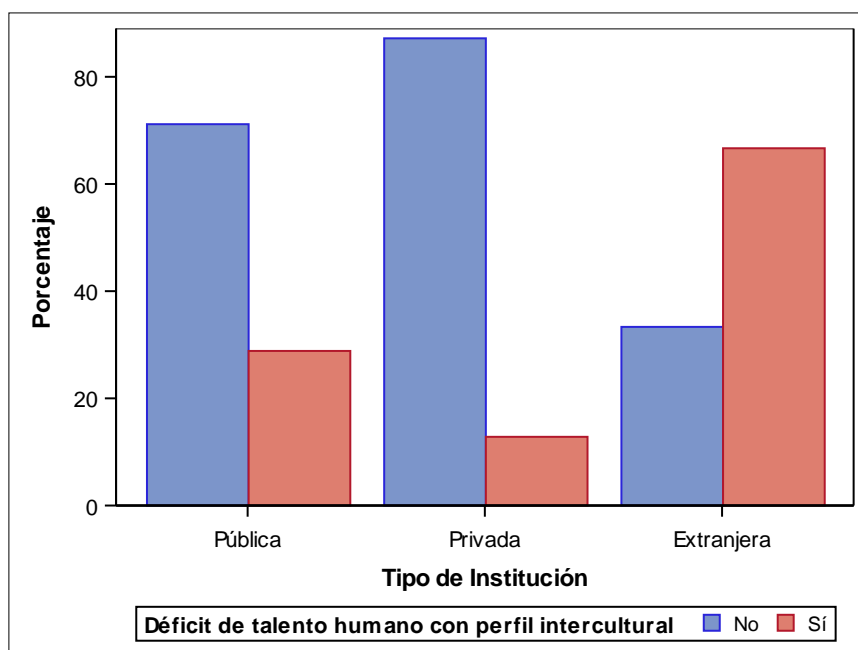
P-Valor	
Interacción	0.004 *



6.3.8.3 Tipo de Institución

Déficit de talento humano con perfil intercultural	Tipo de Institución							
	Pública		Privada		Extranjera		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
No	37	71.2	34	87.2	2	33.3	73	75.3
Sí	15	28.8	5	12.8	4	66.7	24	24.7

P-Valor	
Likelihood Ratio Test	0.014 *



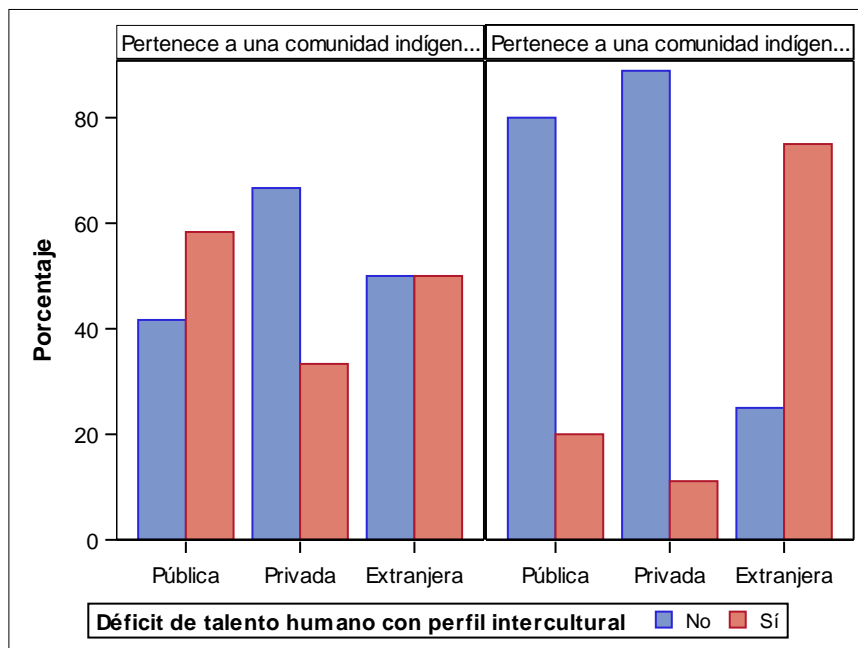
Pertenece a una comunidad indígena=No

Déficit de talento humano con perfil intercultural	Tipo de Institución							
	Pública		Privada		Extranjera		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
No	5	41.7	2	66.7	1	50.0	8	47.1
Sí	7	58.3	1	33.3	1	50.0	9	52.9

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

Déficit de talento humano con perfil intercultural	Tipo de Institución							
	Pública		Privada		Extranjera		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
No	32	80.0	32	88.9	1	25.0	65	81.3
Sí	8	20.0	4	11.1	3	75.0	15	18.8

P-Valor	
Interacción	0.041 *



6.3.9 P12 - Problemas educación: infraestructura y equip. deficientes

Ninguna de las variables presenta diferencias estadísticamente significativas.

6.3.10 P13 - Mejorar la calidad: atender la formación permanente

6.3.10.1 Edad

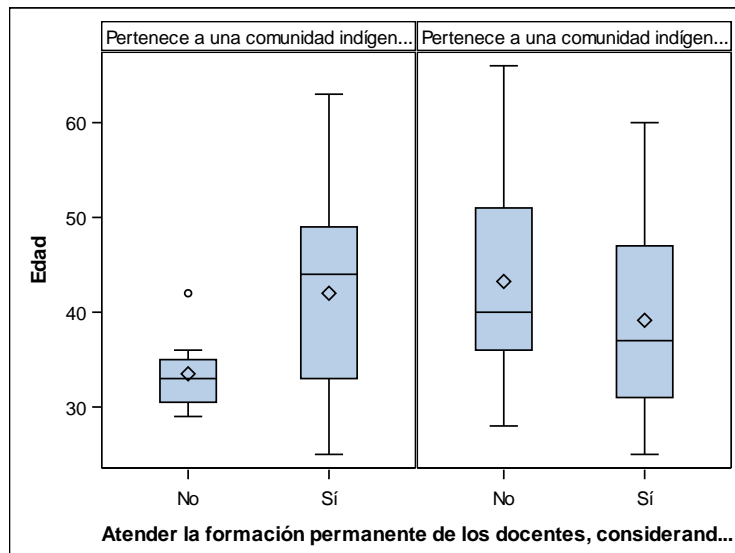
Pertenece a una comunidad indígena=No

Atender la formación permanente de los docentes, considerando sus necesidades específicas	Nobs	Media	Mediana	Desv. est.	RIQ	Mínimumo	Máximo
No	8	33.50	33.00	4.17	4.50	29.00	42.00
Sí	9	42.00	44.00	12.89	16.00	25.00	63.00

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

Atender la formación permanente de los docentes, considerando sus necesidades específicas	Nobs	Media	Mediana	Desv. est.	RIQ	Mínimumo	Máximo
No	41	43.24	40.00	10.78	15.00	28.00	66.00
Sí	41	39.15	37.00	9.61	16.00	25.00	60.00

P-Valor	
Interacción	0.016 *



6.3.11 P13 - Mejorar la calidad: crear políticas educativas exclusivas

Ninguna de las variables presenta diferencias estadísticamente significativas.

6.3.12 P13 - Mejorar la calidad: fortalecer las comunidades indígenas

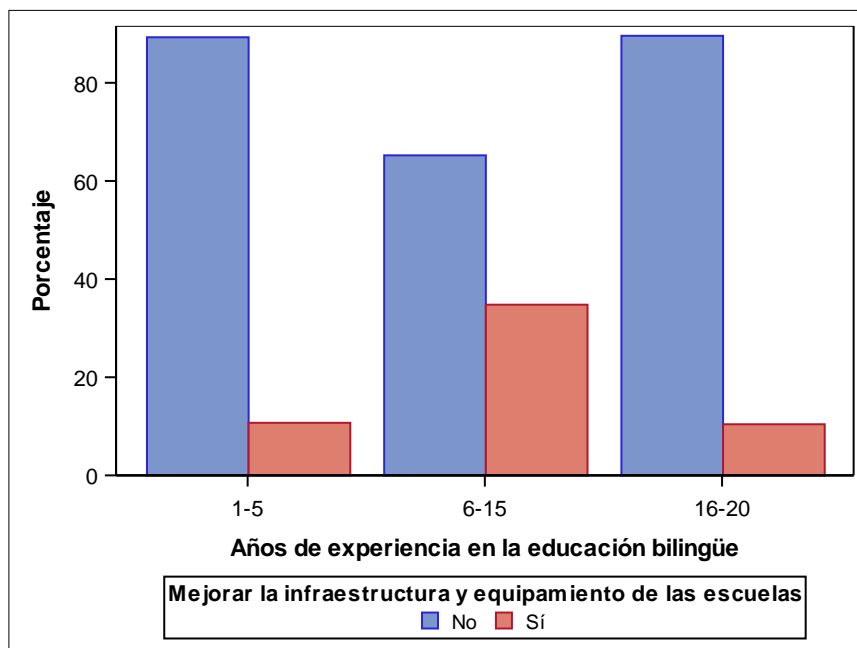
Ninguna de las variables presenta diferencias estadísticamente significativas.

6.3.13 P13 - Mejorar la calidad: mejorar infraestructura y equipamiento

6.3.13.1 Años de experiencia en la educación bilingüe

Mejorar la infraestructura y equipamiento de las escuelas	Años de experiencia en la educación bilingüe							
	1-5		6-15		16-20		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
No	25	89.3	15	65.2	43	89.6	83	83.8
Sí	3	10.7	8	34.8	5	10.4	16	16.2

P-Valor	
Likelihood Ratio Test	0.035 *



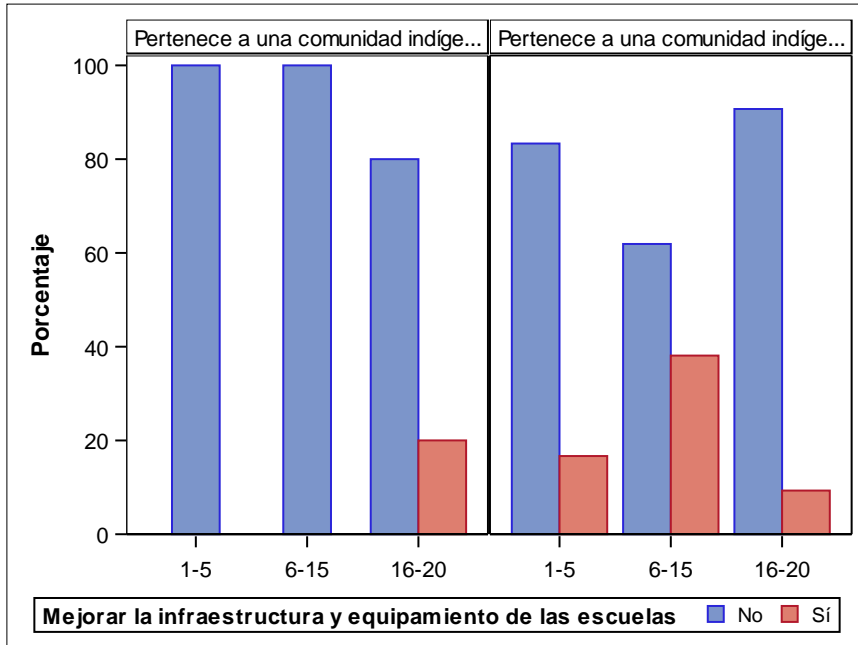
Pertenece a una comunidad indígena=No

Mejorar la infraestructura y equipamiento de las escuelas	Años de experiencia en la educación bilingüe							
	1-5		6-15		16-20		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
No	10	100.0	2	100.0	4	80.0	16	94.1
Sí	.	.	.	.	1	20.0	1	5.9

Pertenece a una comunidad indígena=Sí

Mejorar la infraestructura y equipamiento de las escuelas	Años de experiencia en la educación bilingüe							
	1-5		6-15		16-20		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
No	15	83.3	13	61.9	39	90.7	67	81.7
Sí	3	16.7	8	38.1	4	9.3	15	18.3

P-Valor	
Interacción	0.035 *



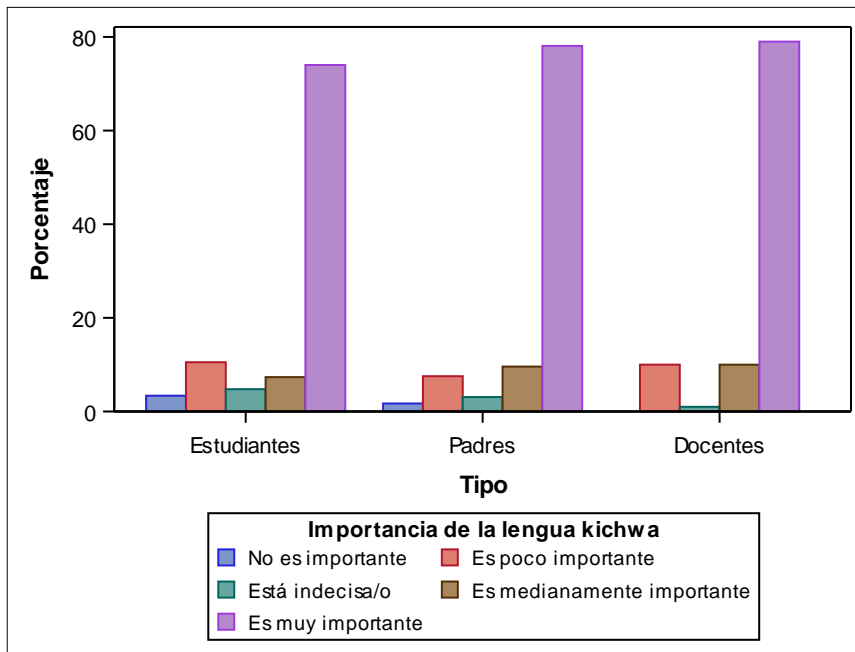
Informe de cruce de participantes: estudiantes, docentes y padres y madres de familia

7 Resultados

7.1 P 1 - Importancia de la lengua kichwa

Importancia de la lengua kichwa	Tipo							
	Estudiantes		Padres		Docentes		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
No es importante	17	3.4	5	1.7	.	.	22	2.5
Es poco importante	53	10.5	22	7.5	10	10.0	85	9.5
Está indecisa/o	24	4.8	9	3.1	1	1.0	34	3.8
Es medianamente importante	37	7.3	28	9.6	10	10.0	75	8.4
Es muy importante	373	74.0	228	78.1	79	79.0	680	75.9

P-Valor	
Chi-Square Test	0.138

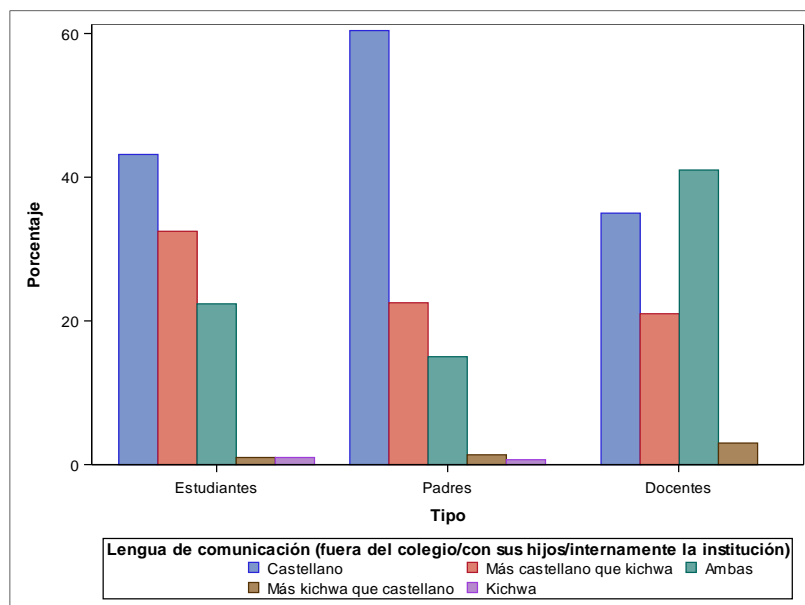


7.2 P 2 - Lengua de comunicación

Lengua de comunicación (fuera del colegio/con sus hijos/internamente la institución)	Tipo							
	Estudiantes		Padres		Docentes		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Castellano	218	43.2	177	60.4	35	35.0	430	47.9
Más castellano que kichwa	164	32.5	66	22.5	21	21.0	251	28.0
Ambas	113	22.4	44	15.0	41	41.0	198	22.0
Más kichwa que castellano	5	1.0	4	1.4	3	3.0	12	1.3
Kichwa	5	1.0	2	0.7	.	.	7	0.8

P-Valor	
Likelihood Ratio Test	<0.001 *

Se observan diferencias estadísticamente entre la lengua de comunicación y el tipo de cuestionario (p -valor<0,001). Los padres se comunican más en castellano y los docentes más en ambas lenguas.

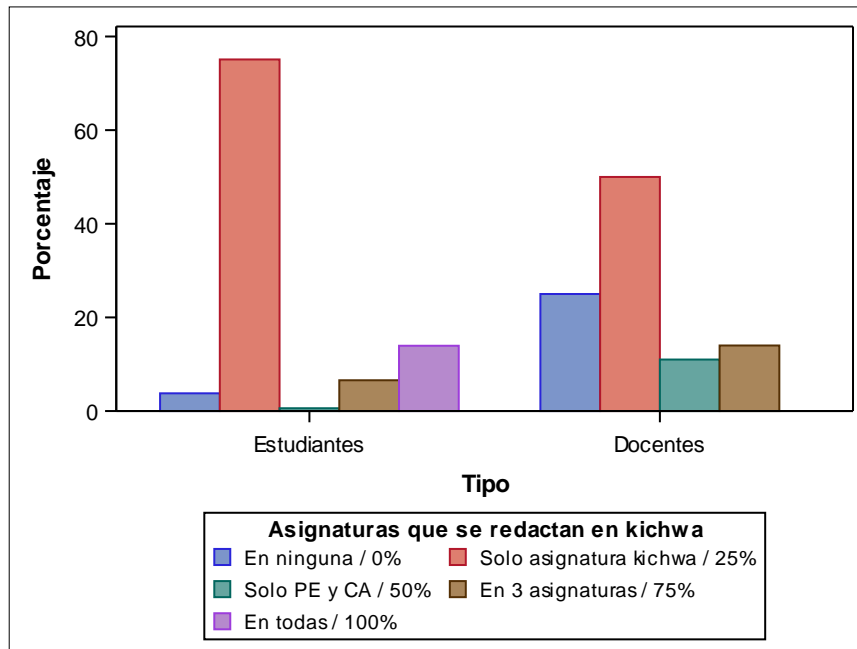


7.3 P 6 - Asignaturas que se redactan en kichwa

Asignaturas que se redactan en kichwa	Tipo					
	Estudiantes		Docentes		Total	
	N	%	N	%	N	%
En ninguna / 0%	19	3.8	25	25.0	44	7.3
Solo asignatura kichwa / 25%	377	75.1	50	50.0	427	70.9
Solo PE y CA / 50%	3	0.6	11	11.0	14	2.3
En 3 asignaturas / 75%	33	6.6	14	14.0	47	7.8
En todas / 100%	70	13.9	.	.	70	11.6

P-Valor	
Chi-Square Test	<0.001 *

Se observan diferencias estadísticamente entre las asignaturas en kichwa y el tipo de cuestionario (p-valor<0,001). Los estudiantes tienen un mayor porcentaje de 'sólo una asignatura' y los docentes un mayor porcentaje de '25%'.

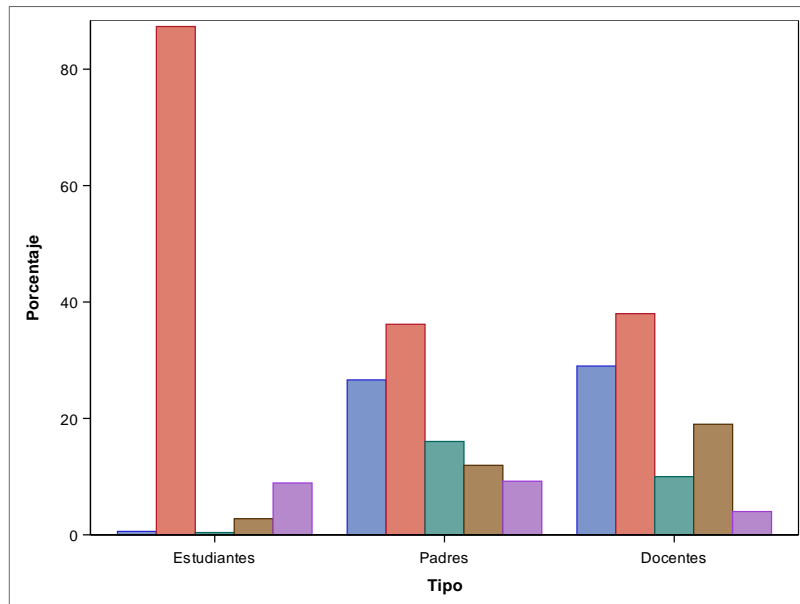


7.4 P 8 - Asignaturas que evalúan en kichwa

Asignaturas que evalúan en kichwa / % hablaba y escribía en kichwa / % redactan las tareas en kichwa	Tipo							
	Estudiantes		Padres		Docentes		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
En ninguna / 0%	3	0.6	78	26.6	29	29.0	110	12.2
Solo una asignatura kichwa / 25%	441	87.3	106	36.2	38	38.0	585	65.1
Solo PE y CA / 50%	2	0.4	47	16.0	10	10.0	59	6.6
En 3 asignaturas / 75%	14	2.8	35	11.9	19	19.0	68	7.6
En todas / 100%	45	8.9	27	9.2	4	4.0	76	8.5

P-Valor	
Chi-Square Test	<0.001 *

Se observan diferencias estadísticamente entre las asignaturas que se evalúan en kichwa y el tipo de cuestionario (p-valor<0,001). Los estudiantes tienen un mayor porcentaje de 'sólo una asignatura'.

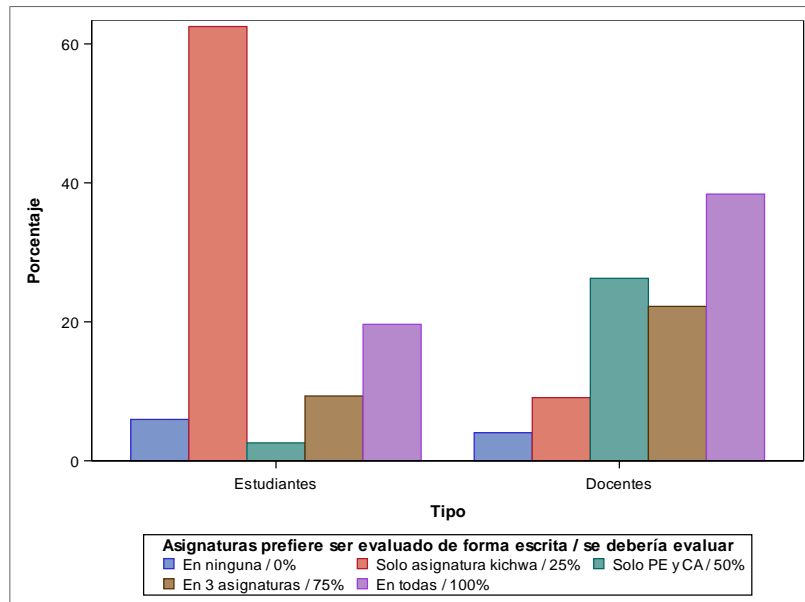


7.5 P 9 - Asignaturas prefiere ser evaluado de forma escrita

Asignaturas prefiere ser evaluado de forma escrita / se debería evaluar	Tipo					
	Estudiantes		Docentes		Total	
	N	%	N	%	N	%
En ninguna / 0%	30	6.0	4	4.0	34	5.6
Solo asignatura kichwa / 25%	315	62.5	9	9.1	324	53.7
Solo PE y CA / 50%	13	2.6	26	26.3	39	6.5
En 3 asignaturas / 75%	47	9.3	22	22.2	69	11.4
En todas / 100%	99	19.6	38	38.4	137	22.7

P-Valor	
Chi-Square Test	<0.001 *

Se observan diferencias estadísticamente entre las asignaturas que prefiere ser evaluado en kichwa / se debería evaluar y el tipo de cuestionario (p-valor<0,001). Los estudiantes tienen un mayor porcentaje de 'sólo una asignatura'.

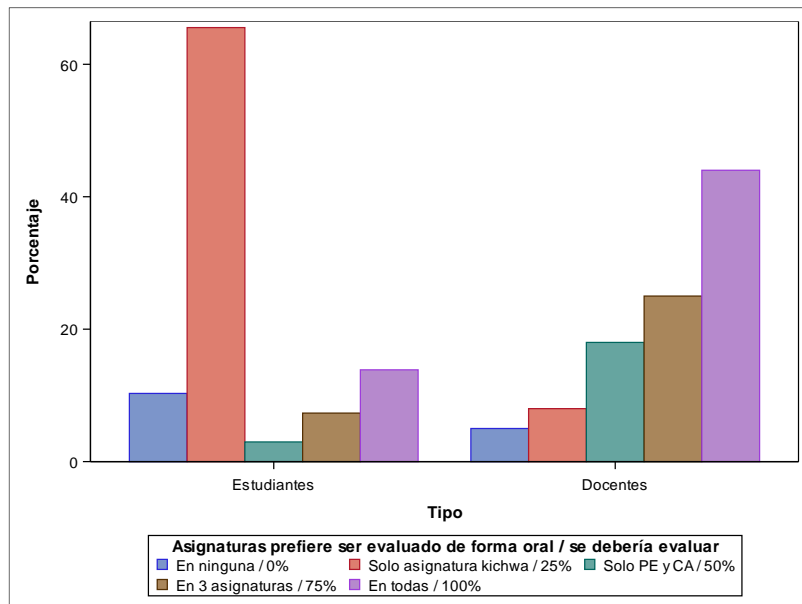


7.6 P 10 - Asignaturas prefiere ser evaluado de forma oral

Asignaturas prefiere ser evaluado de forma oral / se debería evaluar	Tipo					
	Estudiantes		Docentes		Total	
	N	%	N	%	N	%
En ninguna / 0%	52	10.3	5	5.0	57	9.4
Solo asignatura kichwa / 25%	331	65.5	8	8.0	339	56.0
Solo PE y CA / 50%	15	3.0	18	18.0	33	5.5
En 3 asignaturas / 75%	37	7.3	25	25.0	62	10.2
En todas / 100%	70	13.9	44	44.0	114	18.8

P-Valor	
Chi-Square Test	<0.001 *

Se observan diferencias estadísticamente entre las asignaturas que prefiere ser evaluado de forma oral en kichwa / se debería evaluar y el tipo de cuestionario (p-valor<0,001). Los estudiantes tienen un mayor porcentaje de 'sólo una asignatura'.

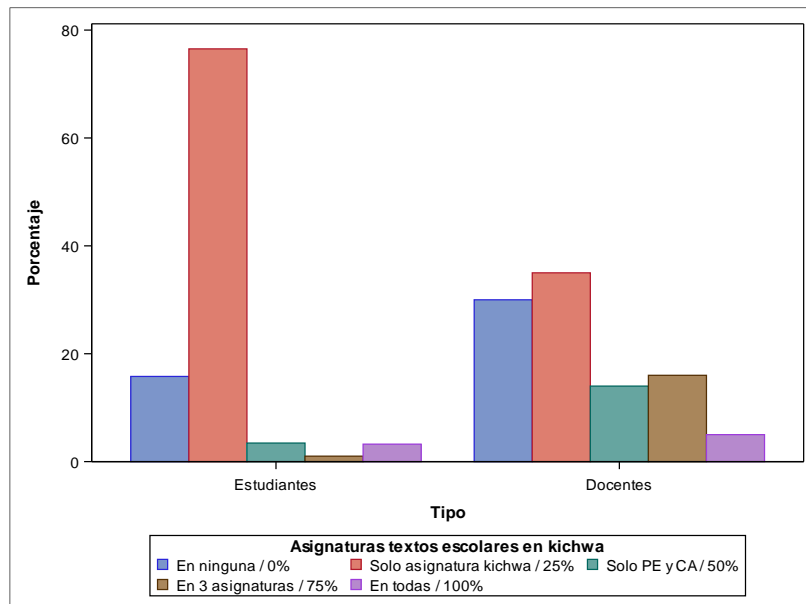


7.7 P 11 - Asignaturas textos escolares en kichwa

Asignaturas textos escolares en kichwa	Tipo					
	Estudiantes		Docentes		Total	
	N	%	N	%	N	%
En ninguna / 0%	78	15.8	30	30.0	108	18.2
Solo asignatura kichwa / 25%	378	76.5	35	35.0	413	69.5
Solo PE y CA / 50%	17	3.4	14	14.0	31	5.2
En 3 asignaturas / 75%	5	1.0	16	16.0	21	3.5
En todas / 100%	16	3.2	5	5.0	21	3.5

P-Valor	
Chi-Square Test	<0.001 *

Se observan diferencias estadísticamente entre los textos escolares en kichwa y el tipo de cuestionario (p-valor<0,001). Los estudiantes tienen un mayor porcentaje de ‘sólo una asignatura’.

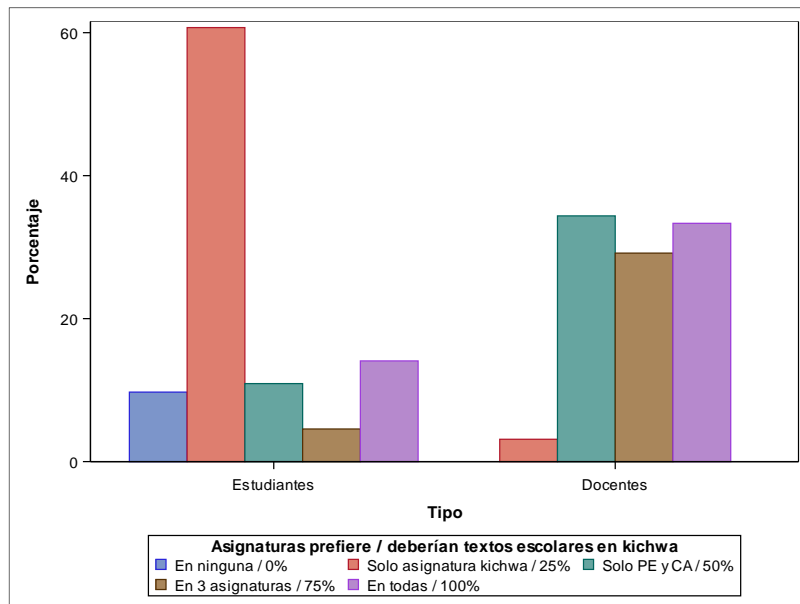


7.8 P 12 - Asignaturas prefiere textos escolares en kichwa

Asignaturas prefiere / deberían textos escolares en kichwa	Tipo					
	Estudiantes		Docentes		Total	
	N	%	N	%	N	%
En ninguna / 0%	49	9.7	.	.	49	8.2
Solo asignatura kichwa / 25%	306	60.7	3	3.1	309	51.5
Solo PE y CA / 50%	55	10.9	33	34.4	88	14.7
En 3 asignaturas / 75%	23	4.6	28	29.2	51	8.5
En todas / 100%	71	14.1	32	33.3	103	17.2

P-Valor	
Chi-Square Test	<0.001 *

Se observan diferencias estadísticamente entre preferencia de textos escolares en kichwa y el tipo de cuestionario (p-valor<0,001). Los estudiantes tienen un mayor porcentaje de ‘sólo una asignatura’.



7.9 P 16 - Le enseñan aspectos de la cultura indígena

Le enseñan aspectos de la cultura indígena / Se fomenta la cultura indígena	Tipo					
	Estudiantes		Padres		Total	
	N	%	N	%	N	%
Nunca	17	3.4	44	15.0	61	7.7
Alguna vez	106	21.1	75	25.6	181	22.8
Ocasionalmente	97	19.3	49	16.7	146	18.4
Casi siempre	93	18.5	44	15.0	137	17.2
Siempre	189	37.6	81	27.6	270	34.0

P-Valor	
Chi-Square Test	<0.001 *

Se observan diferencias estadísticamente entre enseñar aspectos de la cultura indígena/fomentar la cultura indígena y el tipo de cuestionario (p-valor<0,001). Los estudiantes tienen un mayor porcentaje de 'siempre' y los padres un mayor porcentaje de 'nunca'.

