

## **Políticas lingüísticas y formación docente en la enseñanza del *Kichwa* como segunda lengua: marcos normativos, estrategias pedagógicas e innovación educativa**

**Language policies and teacher training in the teaching of Kichwa as a second language: regulatory frameworks, pedagogical strategies, and educational innovation**

**Políticas linguísticas e formação docente no ensino de Kichwa como segunda língua: marcos normativos, estratégias pedagógicas e inovação educativa**

**Politiques linguistiques et formation des enseignants dans l'enseignement du kichwa comme deuxième langue: cadres normatifs, stratégies pédagogiques et innovation éducative**

**Simikuna kamachiykuna hinallataq yachachiqpa yachachiy kichwa ñawpaq ñawpaq simi hina: kamachiy ñawinchasqa, yachachiy rurasqakuna, hinallataq yachaykunapa musuqchay**

**Jennifer Paola Umaña Serrato**

*Universidad Autónoma de Bucaramanga, Bucaramanga, Colombia*  
jumana489@unab.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0002-1998-7402>

**Luis Fernando Cevallos Landi**

*Universidad Nacional de Educación, Azogues, Ecuador*  
luis.cevallos@unae.edu.ec  
<https://orcid.org/0000-0001-9505-7023>

**Carlos María Paucar Pomboza**

*Universidad Nacional de Educación, Azogues, Ecuador*  
carlos.paucar@unae.edu.ec  
<https://orcid.org/0009-0003-9985-2368>

## Resumen

En este artículo, se analiza las políticas lingüísticas y los recursos para la enseñanza del *kichwa*<sup>1</sup> como segunda lengua en contextos monolingües en transición al bilingüismo. Se examinan marcos normativos, metodologías pedagógicas e innovaciones educativas, considerando teorías actuales sobre adquisición de segundas lenguas y su impacto en el diseño de materiales didácticos. En este marco, el *kichwa* unificado se presenta como eje para la implementación de políticas lingüísticas, abordando su estandarización y adecuación a entornos educativos diversos. Desde un enfoque sociocrítico contextualizado, se evalúan los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y se enfatiza la formación docente como herramienta clave para analizar la diversidad lingüística y cultural. Esto permite examinar métodos y enfoques aplicados en la enseñanza del *kichwa* según las condiciones sociolingüísticas de los estudiantes. Asimismo, se examinan recursos didácticos como gramáticas pedagógicas y diccionarios diseñados para consolidar un plan curricular unificado, junto con estrategias de certificación para medir y validar el dominio lingüístico. Finalmente, se reflexiona sobre los desafíos del *kichwa* ante la innovación tecnológica y el papel de la inteligencia artificial en la enseñanza de lenguas, con especial énfasis en su potencial para fortalecer y preservar el idioma en contextos académicos y comunitarios.

**Palabras clave:** políticas lingüísticas; enseñanza del *kichwa*; estrategias pedagógicas; innovación educativa; certificación lingüística.

## Abstract

This article analyzes language policies and resources for teaching *kichwa* as a second language in monolingual contexts transitioning to bilingualism. It examines regulatory frameworks, pedagogical methodologies, and educational innovations, considering current theories on second language acquisition and their impact on the design of didactic materials. Within this framework, Unified *kichwa* is presented as a central element for implementing language policies, addressing its standardization and adaptation to diverse educational settings. Using a contextualized sociocritical approach, the study evaluates proficiency levels based on the Common European Framework of Reference for Languages and emphasizes teacher training as a key tool for analyzing linguistic and cultural diversity. This approach enables the examination of methods and strategies applied in *kichwa* language instruction according to students' sociolinguistic conditions. Furthermore, didactic resources such as and are introduced to consolidate a unified curricular plan, alongside certification strategies to assess and validate language proficiency. Finally, the article reflects on the challenges facing *kichwa* in the context of technological innovation and the role of artificial intelligence in language teaching, highlighting its potential to strengthen and preserve the language in both academic and community settings.

**Keywords:** language policies; *kichwa* teaching; pedagogical strategies; educational innovation; language certification.

## Resumo

Este artigo analisa as políticas linguísticas e os recursos para o ensino do *kichwa* como segunda língua em contextos monolíngues em transição para o bilinguismo. São examinados os marcos normativos, as metodologias pedagógicas e as inovações educacionais, considerando teorias atuais sobre a aquisição de segundas línguas e seu impacto no desenvolvimento de materiais didáticos. Nesse contexto, o *kichwa* unificado é apresentado como eixo para a implementação de políticas linguísticas, abordando sua padronização e adequação a diferentes ambientes educacionais. A partir de uma abordagem sociocrítica contextualizada, avaliam-se os níveis estabelecidos pelo Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas e enfatiza-se a formação docente como ferramenta essencial para a análise da diversidade linguística e cultural. Isso permite examinar os métodos e enfoques aplicados ao ensino do *kichwa*, considerando as condições sociolinguísticas dos estudantes. Além disso, são apresentados recursos didáticos, como gramáticas e glossários, desenvolvidos para consolidar um plano curricular unificado, juntamente com estratégias de certificação para medir e validar a proficiência linguística. Por fim, reflete-se sobre os desafios do *kichwa* diante da inovação tecnológica e o papel da inteligência artificial no ensino de línguas, destacando seu potencial para fortalecer e preservar o idioma em contextos acadêmicos e comunitários.

**Palavras-chave:** políticas linguísticas; ensino de *kichwa*; estratégias pedagógicas; inovação educacional; certificação linguística.

## Résumé

Cet article analyse les politiques linguistiques et les ressources pour l'enseignement du kichwa comme deuxième langue dans des contextes monolingues en transition vers le bilinguisme. Il examine les cadres normatifs, les méthodologies pédagogiques et les innovations éducatives, en tenant compte des théories actuelles sur l'acquisition des langues secondes et leur impact sur la conception du matériel didactique. Dans ce cadre, le kichwa unifié est présenté comme un axe pour la mise en œuvre de politiques linguistiques, en abordant sa normalisation et son adaptation à divers environnements éducatifs. À partir d'une approche sociocritique contextualisée, les niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues sont évalués et la formation des enseignants est mise en avant comme un outil clé pour analyser la diversité linguistique et culturelle. Cela permet d'examiner les méthodes et les approches appliquées dans l'enseignement du kichwa en fonction des conditions

1 Se emplea únicamente el término *kichwa* para referirse a la variante lingüística del quechua hablada en el Ecuador. La expresión “*kichwa ecuatoriano*” se considera redundante, ya que *kichwa* designa precisamente la forma propia y diferenciada del quechua en territorio ecuatoriano. Además, el uso exclusivo de *kichwa* responde a un ejercicio consciente de valorización y reconocimiento de esta variante como parte del patrimonio lingüístico del país, tal como lo establece la Constitución del Ecuador, que reconoce al *kichwa* como una de las lenguas ancestrales oficiales de relación intercultural.

sociolinguistiques des élèves. De même, des ressources didactiques telles que des grammaires pédagogiques et des dictionnaires conçus pour consolider un programme scolaire unifié sont examinées, ainsi que des stratégies de certification pour mesurer et valider la maîtrise linguistique. Enfin, il est question des défis du kichwa face à l'innovation technologique et du rôle de l'intelligence artificielle dans l'enseignement des langues, avec un accent particulier sur son potentiel pour renforcer et préserver la langue dans les contextes académiques et communautaires.

**Mots-clés:** politiques linguistiques; enseignement du kichwa; stratégies pédagogiques; innovation éducative; certification linguistique.

### Pisiyachiynin

Kay qillqasqapiqa, rimanakun kashan simi kamachiqkunamanta hinaspa kichwa yachachiypaq ruraykunamanta, chayqa iskayñiq simi hina yachachisqa, huk simi sapa rimay llaqtakunamanta *bilingüismoman* purispa. Qhawarisqa kashan kamachiq leykunapas, yachachiy rurayninkunapas hinaspa musuq yachay *innovacionkunapas*, kunan pachapi iskayñiq simi yachaypa *teoríakunawan* tinkuchispa, imayna hina llamk'anqa yachachiypaq *materialekunata*. Kaymanta kichwa *unificado* nisqa rikuchisqa kashan ch'ulla sayanapaq simi kamachiykunapi, rimaychispa ima hina *estandarización* hinaspa qhawariy runakunap yachay wasipi. Huk sociocrítico ñawpaqman tinkuspa, qhawarisqa kashan *Marco Común Europeo de Referencia* para las *Lenguas* nisqap nivelkunata, hinaspa yachachiqkunap yachaykunata qhapaq llamk'ay hina rikuchispa, runa simi hinaspa kulturaq chaninchasqanta yuyaykachispa. Kayqa allin ruranakuya qhawachin imayna metodokunapas, ñawpaq yachay rimaykunapas apachikusqa, chayqa yachaqkunaq rimay kaqpinkunata qhawaspa. Ñawpaq qhawarisqa kashan yachachiy *materialekunapas*, hinaspa *pedagógico gramáticakunapas*, *diccionarioekunapas*, kaykunam *curricular* ch'ulla sayachinapaq, hinaspa certificación rurayninkunapas ima hina llapan runa rimay atikunata tupachinapaq. Tukuy ñawpaqpi, yuyarisqa kashan imayna hinataq kichwa rikch'arisqa kachkan *tecnología* musuqwan tinkuspa, hinaspa *inteligencia artificial* nisqap rurayniipi, qhawachispa ima qhapaqniinpas kichwata qhapaqchaypaq hinaspa waqaychaypaq, yachay wasipi hinaspa ayllu llaqtakunapim.

Qhapaq siminkuna: simi kamachiq; kichwa yachachiy; pedagogía ruraykuna; musuq yachay; simi atiypa certificación.

---

Recibido: 28/02/2025

Aceptado: 19/04/2025

Publicado: 29/12/2025

---

## 1. Concepciones iniciales de la lengua *kichwa*: esquema general de uso en el territorio ecuatoriano

Al llevar a cabo un estudio y examen exhaustivo de los procesos de enseñanza y adquisición de la lengua *kichwa* en Ecuador, emergen diversos problemas que no solo se inscriben en los usos y la cantidad de hablantes, sino que también subrayan la necesidad de crear estructuras que organicen la riqueza y la diversidad de las realidades del idioma. Por ello, al reconsiderar el declive de la lengua más allá de una dificultad, se hace necesario explorar nuevos mecanismos que estructuren y profundicen en las realidades de los hablantes, sin distorsionarlas ni tergiversarlas.

Los lingüistas y expertos en interculturalidad, a lo largo del siglo pasado y el actual, han sido influenciados por imaginarios exóticos de una América que debe conservarse en su esencia, sin considerar que la fragmentación republicana terminó por generar nuevas formas de utilizar los procesos lingüísticos, concebidos como un instrumento en favor de los movimientos políticos y el beneficio de ciertas minorías. Así pues, el estudio de las lenguas autóctonas de los pueblos del *Abya Yala*, en yuxtaposición con los movimientos nacionales, terminó por excluir de manera fronteriza las dimensiones continentales, desde donde el orden cronológico influyó significativamente en los esquemas contradictorios de los estudios sobre los usos lingüísticos. Ello acabó confinándolos dentro de un sistema que fragmenta los modelos a partir de una perspectiva que margina lo aborigen y proyecta esta división hacia lo que hoy se denomina como lenguas indígenas o minoritarias.

Es más, los análisis realizados han mostrado cómo las gramáticas occidentales se han delineado en relación con las estructuras internas de las lenguas indígenas, lo que ha contribuido a fundamentar y reforzar concepciones tradicionales que, históricamente, se han reiterado. En palabras de Salas (2008), la lengua se adquiere y el habla se concreta a partir de la escucha y la repetición de lo que expresa la madre o la persona cuidadora. En este sentido, el modelo natural rompería drásticamente con los métodos de enseñanza de la lengua diseñados en la actualidad. Así, en el uso del *kichwa* dentro de los procesos educativos contemporáneos, resulta imprescindible comprender que esta lengua, más allá de su oralidad, también se manifiesta mediante una exposición estructurada y analítica de diversos mecanismos sustentados en normas generales, los cuales emplean múltiples recursos y formas de expresión, todos ellos fundamentados y aplicados en ámbitos y contextos específicos.

Con lo anterior, no se desconoce la relevancia de las oralidades dentro de los procesos comunicativos de las lenguas indígenas; por el contrario, se busca equiparar estas lenguas al mismo nivel que se le ha dado a las occidentales. Si bien los estudios sobre las lenguas de los pueblos y nacionalidades han centrado el habla como un organismo que indaga sus orígenes y analiza sus afinidades, no se han establecido bases para unas normas unificadas que permitan identificar las leyes que rigen, estructuran y posibilitan la evolución del lenguaje. Es decir, no se ha planteado una sistematización ordenada y reflexiva del funcionamiento de la lengua que delimita el habla en relación con sus propios campos gramaticales.

En este sentido, lo que aquí se plantea se aparta radicalmente de los enfoques tradicionales sobre el estudio de la lengua. Por un lado, se distancia de los análisis comparativos que conducen a aplicar una lengua occidental como modelo gramatical de otra y, por otro, de aquellos que buscan construir una gramática general basada únicamente en las visiones dominantes del lenguaje, lo que relega a las lenguas minoritarias. Esto no implica desconocer las grandes corrientes teóricas de la gramática general; por el contrario, el objetivo es reflexionar cuidadosamente sobre los sistemas funcionales lingüísticos, considerando los conceptos generales en relación con las estructuras y usos específicos. En otras palabras, se abordan los significados y definiciones en conexión directa con la forma, los trasfondos ideológicos y las descripciones generales formales de la lengua.

En el caso concreto del *kichwa*, se ha concebido un estudio que analiza la estructura de la lengua y su desarrollo reflejado en el habla, considerando así los procesos naturales de evolución lingüística, la imitación espontánea y consciente en los entornos académicos, así como el diseño del material didáctico y educativo correspondiente. Es más, en principio, se planteó realizar un análisis historiográfico que permitiera distinguir los diversos factores que inciden en el uso de la lengua, de manera que se comprenda cómo las dinámicas históricas han influido en su continuidad y en su progresivo desuso. No obstante, ante la escasez de material bibliográfico al respecto, se optó por examinar una coexistencia múltiple que trasciende las clases sociales y las diferenciaciones étnicas y políticas derivadas de la instauración de los conceptos de nacionalidad, empleados desde una perspectiva occidental para categorizar patrones sociales y culturales. Dichas clasificaciones han conducido a la formulación de modelos eruditos que ignoran los usos populares.

De este modo, comenzar a comprender el territorio ecuatoriano más allá de la diferenciación nacional permite concebir los procesos bilingües como entidades interdisciplinares que vinculan los fenómenos lingüísticos con los contextos socioculturales. Por lo tanto, el alcance de este

estudio se expande hacia entornos urbanos en relación con espacios que han conservado la lengua de forma oral y que han procurado evidenciar procesos cognitivos propios, los cuales integran las implicaciones culturales como un eje que trasciende la semántica. Al respecto, se plantea lo siguiente:

As Spanish is used in different settings such as churches, schools, offices, markets, and many others coupled with Kichwa speakers' migration to big cities, Kichwa people have more visual and aural contact with the Spanish language on a daily basis. They see and hear Spanish letters, words, sentences, etc. and interact with Spanish speakers almost everywhere they go. This constant exposure to another language makes them use, consciously or unconsciously, the words or phrases they saw and heard before. (Saransig, 2024, p. 40)

## 2. Desarrollo del idioma *kichwa* en el Ecuador

Como es ampliamente reconocido, el *kichwa* no es una lengua originaria del actual territorio ecuatoriano, sino una variante del quechua, con raíces en el Perú. No obstante, constituye un componente fundamental de la identidad nacional:

El quechua ecuatoriano ha desarrollado importantes características propias, particularmente gramaticales, comunes a todas sus hablas actuales y ya percibibles desde los primero[s] documentos que lo atestiguan [...] Esta sustancial identidad de todas las variedades sobrevivientes, interandinas u orientales, presupone que el ecuatoriano antiguo poseía características definitorias ya hacia fines del siglo XVI —cuando, a más tardar, se estableció en el Oriente—; esto es, apenas un siglo después de la conquista inca del Ecuador, lapso que parece demasiado breve para el desarrollo de sus tantas peculiaridades. Queda entonces, por absolver la interrogante de si estaba ya en el Ecuador cuando llegaron los incas o si éstos «lo importaron» así constituido desde algún otro lugar. (Torero, 2005, p. 98)

La designación y representación gráfica del término quechua ha estado sujeta a variaciones derivadas del contacto lingüístico entre esta lengua originaria y el español. En este sentido, según Cerrón-Palomino (2003), la pronunciación con el sonido /k/ en lugar de /q/, que correspondería a la forma etimológica, se extendió entre hispanohablantes, debido a la ausencia del fonema postvelar en castellano. Como consecuencia, se adoptó el sonido velar, que resultaba más cercano a la articulación original. Este fenómeno de sustitución no es inusual en contextos de contacto lingüístico y ha afectado a múltiples términos de origen quechua incorporados al español (p. 35).

Por otro lado, la variabilidad ortográfica en la escritura del término, con representaciones como *kichwa*, *kič ua*, *kechwa* o *kkechuwa*, responde a intentos de aproximar la grafía a una pronunciación más fiel al modelo original. Estas adaptaciones han seguido principios ortográficos ajenos a la tradición del castellano, inspirándose en sistemas alfábéticos fonéticos propuestos para la transcripción del quechua en sus primeras etapas de estandarización (Cerrón-Palomino, 2003, p. 35).

En torno a ello, no sobra decir que, en Ecuador, la lengua *kichwa* presenta dos variantes claramente diferenciadas, tanto por su distribución geográfica como por sus particularidades fonéticas: la de la región andina y la de la región amazónica. No obstante, a pesar de su arraigo en estos territorios, su

estandarización lingüística ha sido un proceso relativamente reciente. El 16 de septiembre de 2004, mediante el Acuerdo Ministerial 244 y con la sustitución de la grafía “h” por “j”, se oficializó el alfabeto *kichwa* con las siguientes letras: a, ch, i, h, k, l, ll, m, n, ñ, p, r, s, sh, t, ts, u, w, y (Chango *et al.*, 2024). En el caso del dialecto *kichwa* del Cañar, se incorporó la grafía “zh” como resultado de la sustitución de la lengua cañari por el *kichwa*.

Según los datos proporcionados por el Censo de Ecuador realizado en 2022, la nacionalidad *kichwa* representa el 73,6 % de la población indígena del país. Sin embargo, solo el 40,5 % de este grupo habla *kichwa*, lo que la convierte en la segunda lengua más hablada a nivel nacional. Esta situación sugiere que la identidad no se limita exclusivamente al uso del idioma, sino que está vinculada al proceso de autoidentificación. Además, evidencia un proceso de desplazamiento lingüístico que refleja la disminución del uso del *kichwa* en las comunidades indígenas.

### **3. Historicidad política en torno a las lenguas originarias en Ecuador**

Los primeros antecedentes sobre la inclusión de aspectos vinculados a la enseñanza de lenguas indígenas en Ecuador se encuentran en la Constitución de 1945. En su artículo 5, se establece: “El castellano es el idioma oficial de la República. Se reconocen el quechua y demás lenguas aborígenes como elementos de la cultura nacional”.

Esta preocupación estatal surge en un contexto de politización de los asuntos indígenas, impulsada por los partidos de izquierda, que ya habían contribuido a la conformación de la Federación de Indios del Ecuador (Altmann, 2017). Por su parte, el Estado, con el propósito de contener las demandas indígenas y mantener el control sobre estas comunidades, promulgó en 1937 la Ley de Comunas (CONAIE, 1989, como se cita en Altmann, 2017). Este evento coincide con el período en el que ya operaban las escuelas indígenas de Cayambe, donde el *kichwa* era empleado como lengua de instrucción en el proceso educativo. En este contexto, el Estado fue interpelado por la irrupción del movimiento indígena, que demandaba el reconocimiento de sus derechos culturales. Paralelamente, buscó consolidar su proyecto político de homogeneización cultural mediante la integración de la población indígena desde una educación blanco-mestiza, en la que los indígenas debían ser instruidos en normas civiles, castellanizados y formados bajo valores occidentales (González, 2015).

No obstante, en la Constitución de 1946, se suprimió el reconocimiento del derecho a la preservación de las lenguas originarias y, en su artículo 7, se estableció: “El idioma oficial de la República es el Castellano”. Esta medida anuló cualquier intento de implementar una educación en lenguas indígenas. A ello se sumó el cierre de las escuelas indígenas de Cayambe en 1963, bajo el argumento de que constituyan focos de agitación social promovidos por sectores comunistas (Montaluisa, 2008).

Dos décadas más tarde, la Constitución de 1967, influída por las experiencias de la educación bilingüe emergente en América Latina, especialmente en México, reconoció la importancia de la enseñanza en lenguas indígenas como un medio para garantizar los procesos de asimilación cultural. En este contexto, el artículo 38 de dicha Constitución establece:

En la educación se prestará especial atención al campesino. Se propenderá a que los maestros y funcionarios que traten con él, conozcan el idioma quichua y otras lenguas vernáculas. En las escuelas establecidas en las zonas de predominante población indígena se usará de ser necesario además del español, el quichua o la lengua aborigen respectiva, para que el educando conciba en su propio idioma la cultura nacional y practique luego el castellano.

La principal inquietud del Estado era disminuir los elevados índices de analfabetismo en la población indígena, ya que representaban un obstáculo para el desarrollo capitalista. Bajo este argumento, el artículo 40 establece que “el Estado atenderá a la urgente erradicación del analfabetismo; el Presupuesto Fiscal incluirá necesariamente partidas destinadas a este fin”. Como se desprende del artículo 38 de esta Constitución, la propuesta de educación bilingüe tenía un carácter sustractivo.

En 1979, con el retorno a la democracia, el Estado ecuatoriano reconoció al quichua y a las demás lenguas originarias. El artículo 1 de la Constitución de ese año establece: “Se reconocen el quichua y demás lenguas aborígenes como integrantes de la cultura nacional”. Asimismo, el artículo 27 dispone que “la educación es deber primordial del Estado. En las escuelas establecidas en las zonas de predominante población indígena, se utiliza, además del castellano, el quichua o la lengua aborigen respectiva”. Posteriormente, en 1998, se redactó una nueva Constitución que ratificó la importancia de las lenguas indígenas. En su artículo 1, se establece lo siguiente:

El Estado respeta y estimula el desarrollo de todas las lenguas de los ecuatorianos. El castellano es el idioma oficial. El quichua, el shuar y los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas, en los términos que fija la ley.

Asimismo, el artículo 69 dispone que “el Estado garantizará el sistema de educación intercultural bilingüe; en él se utilizará como lengua principal la de la cultura respectiva, y el castellano como idioma de relación intercultural”.

Finalmente, en la Constitución del año 2008, en respuesta a las demandas de los Pueblos y Nacionalidades, el Estado se declara plurinacional e intercultural (artículo 1). En cuanto a la revitalización de las lenguas indígenas, el artículo 2 establece lo siguiente:

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

La inclusión de las lenguas de los Pueblos y Nacionalidades en la Constitución de 2008, y en particular el reconocimiento del *kichwa* como idioma de relación intercultural y de uso oficial en los territorios, representó un cambio significativo en el ámbito educativo, lo que incidió en los hábitos lingüísticos y en el proceso de desplazamiento del idioma en las comunidades indígenas. Sin embargo, este avance tiene como antecedente la Constitución de 1983, en la cual las lenguas originarias fueron reconocidas por primera vez como parte del patrimonio cultural de la nación. Asimismo, con la implementación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), se impulsa

una educación orientada a valorar y fortalecer la identidad cultural y lingüística de las nacionalidades indígenas.

Este modelo establecía determinados porcentajes de uso lingüístico, lo que permitió priorizar la enseñanza del *kichwa* como lengua materna y el castellano como segunda. No obstante, su aplicación efectiva enfrentó diversas dificultades estructurales, que incluían desafíos en su ejecución, la formación docente y los imaginarios y prácticas lingüísticas de las propias comunidades. Además, la predominancia del castellano en los ámbitos oficiales y mediáticos ha generado el desplazamiento de la lengua indígena, lo que la confinó a espacios familiares y redujo su uso, en gran medida, a la comunicación con las generaciones mayores, especialmente con los ancianos (Haboud, 2004).

#### **4. *Kukayos Pedagógicos: saberes en movimiento para una Educación Intercultural***

En el año 2000, se creó la Dirección Regional de Educación Intercultural Bilingüe *Kichwa Andina*, que integró las direcciones provinciales de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de la región Sierra. Esta iniciativa tuvo como propósito principal viabilizar la implementación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), vigente desde 1993. Esta dirección implementó una agenda regional con el propósito de incidir directamente en el mejoramiento de la calidad educativa intercultural bilingüe. Los componentes desarrollados en dicha agenda fueron los siguientes: a) la elaboración del Rediseño Curricular; b) el diseño y la producción de materiales educativos con pertinencia cultural y lingüística, específicamente los *Kukayos Pedagógicos* para la educación primaria, que abarcó desde el nivel preparatorio hasta el séptimo nivel; c) el diseño y la aplicación del Sistema de Seguimiento y Monitoreo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe; d) la formulación del Plan del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe de la Región Andina y sus respectivas direcciones provinciales; y e) la formación docente.

En este contexto, se diseñaron los *Kukayos Pedagógicos*, que hasta la actualidad constituyen el único material educativo elaborado por los propios proponentes de la educación indígena: los docentes de las comunidades. Este recurso didáctico está orientado al aprendizaje y fortalecimiento de la lengua *kichwa*, así como a la transmisión de conocimientos comunitarios en los centros educativos de la nacionalidad *kichwa* andina del Ecuador. La colección comprende libros desde el primer nivel (preparatoria) hasta el séptimo nivel o grado de educación primaria. Cada volumen está estructurado en ocho unidades didácticas, cuatro en castellano y cuatro en *kichwa* (MinEduc, 2017).

Esta colección de libros fue elaborada por docentes y técnicos del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, con el respaldo de la cooperación nacional e internacional. Uno de los principales desafíos en su desarrollo fue la utilización del *kichwa* unificado, lo que generó la necesidad de investigar la lengua y crear nuevos términos. Esto se debe a que, en el ámbito científico y en cada disciplina, surgen constantemente conceptos novedosos. Al respecto, se ha señalado que “hay necesidad de llegar a neologismos, no hay trabajo neológico, no hay revitalización de la lengua, está estancado el desarrollo de la lengua” (B. Ch., 2023, entrevista).

La implementación en el aula también representó un desafío para los docentes. Por un lado, el *kichwa* unificado incorporaba neologismos ajenos a los contextos comunitarios, lo que dificultaba su comprensión tanto para los docentes como para la comunidad. Al respecto, un miembro de la Academia de la Lengua *Kichwa* (ALKI) señala: “Mientras que, en castellano, se siguen creando o

adaptando nuevos términos, en *kichwa* se han adoptado algunos, pero es fundamental generar o recuperar vocablos que están desapareciendo y siendo reemplazados por palabras en castellano” (B. Ch., 2023, entrevista).

Debido a estas dificultades en el manejo de la lengua indígena, los *kukayos* pedagógicos fueron elaborados en dos idiomas: el 50 % de los contenidos en *kichwa* y el resto en castellano. Esto llevó a que muchos docentes monolingües en castellano, e incluso algunos hablantes de *kichwa*, trabajaran en el aula únicamente con los contenidos en castellano. Aunque la Academia de la Lengua *Kichwa* (ALKI) llevó a cabo procesos de socialización de los neologismos incorporados en los *kukayos*, estos resultaron insuficientes. No existen estudios específicos sobre el bilingüismo en docentes de Educación Intercultural Bilingüe (EIB); sin embargo, a partir de conversaciones personales con docentes *kichwas*, se ha señalado que su capacidad de comprensión y manejo del *kichwa* unificado oscila entre el 60 % y el 70 %.

Lo expuesto evidencia la preponderancia del castellano como lengua hegemónica en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Es fundamental que la lengua indígena adquiera un estatus oficial que supere su condición de subordinación. Asimismo, el *kichwa*, así como el resto de las lenguas de pueblos y nacionalidades, ha sido una lengua oral que debe superar diferentes aspectos de naturaleza sociolingüística y psicolingüística (Gómez y Agualongo, 2006).

Finalmente, cerrando la década de 2000, la reproducción, distribución y aplicación de los *kukayos* pedagógicos en las escuelas indígenas fueron suspendidas, al ser considerados materiales didácticos con una orientación ideológica vinculada a la CONAIE.

## **5. Formación docente e investigación en la enseñanza-aprendizaje del *kichwa*: desafíos sociolingüísticos y culturales**

Es importante destacar que la normativización del uso de la lengua dentro del marco legal y su intento por establecer políticas y planificaciones lingüísticas han permitido comenzar a reflexionar sobre las competencias comunicativas desde diversos ámbitos del habla. Más allá de los conocimientos intrínsecos de la lengua para su correcto uso, se requieren habilidades y destrezas que faciliten la interacción cultural en distintos espacios comunicativos. Es precisamente en estos aspectos donde la lengua se ha visto profundamente afectada, ya que, en función de las competencias comunicativas, los hablantes han optado por desplazar el uso del *kichwa*, y adoptar el aprendizaje y empleo de lenguas occidentales, como el castellano y el inglés. Esto ha determinado las circunstancias en las que el uso de cada una, en relación con el *kichwa*, resulta apropiado o restringido, dependiendo del contexto de las normas sociales y comunicativas.

Desde este contexto, ha sido necesario reflexionar sobre las inversiones en los desplazamientos lingüísticos, considerando no solo el impulso de la adquisición natural de la lengua, sino también los ámbitos que facilitan la comprensión de las variaciones en los usos habituales de la misma en distintos espacios, tanto institucionales como comunitarios o sociales. Entender la estrecha relación entre los diversos aspectos lingüísticos podría evidenciar de manera más amplia las dificultades en su aprendizaje, lo que provocaría que el bilingüismo se manifieste en un nivel elemental, con una funcionalidad limitada y restringida a una de las dos lenguas. Todavía más, se debe considerar que

el retroceso del uso de la lengua *kichwa* dentro del territorio ecuatoriano se ha reforzado a través de cuatro procesos históricamente rastreables. El primero sucede por la falta de una unificación lingüística que permita la enseñanza de una lengua oficial estandarizada. El segundo se refuerza por los procesos de blanqueamiento, hispanización y anglouniversalización de los sistemas educativos, no solo dentro de las escuelas y espacios hispanos, sino también en las comunidades y escuelas indígenas, lo que ha generado el fortalecimiento de prejuicios lingüísticos alrededor del uso de las lenguas alóctonas del territorio. El tercero gira en torno a factores económicos y discriminatorios que obligan a los hablantes nativos a apropiarse de otros códigos lingüísticos. Finalmente, un factor primordial dentro del uso es la construcción de imaginarios sociales generales que encerraban la lengua en espacios rurales, iletrados, pobres y subordinados, lo que ha reforzado aún más la percepción peyorativa de la lengua como un conjunto lingüístico bárbaro e inculto, relegado únicamente a la población analfabeta, indígena y excluida.

Es dentro de este panorama que los movimientos indígenas buscan movilizarse en torno a diversas formas de violencia, lo que ha posicionado su lucha en el ámbito de los derechos lingüísticos. Sin embargo, aunque estos se concebían desde una perspectiva occidental basada en la igualdad, terminaron por reforzar el uso del castellano como lengua vehicular de comunicación. Es así como plantear una educación bilingüe que permitiera la interacción tanto en los espacios sociales hispanodominantes como en las comunidades resultaba fundamental. No obstante, habría sido necesario formular la siguiente pregunta: ¿cuáles son los mecanismos que posibilitarían la recuperación y permanencia de la lengua *kichwa* en contextos que se encuentran en constante devenir occidental?

No obstante, la respuesta nunca llegó. Como consecuencia, la transmisión del conocimiento lingüístico y cultural se interrumpió, lo que derivó en una injusticia social marcada por una supuesta “interacción global”, caracterizada por la imposición de ideales tanto lingüísticos como extralingüísticos que pretendían instaurar un modelo de pluralismo e interculturalidad. Sin embargo, esto no implicó un reconocimiento genuino de las minorías, sino que amplió los efectos del *reversing language shift* (Fishman, 1991), lo que llevó a los escasos hablantes de *kichwa* a buscar el uso de lenguas legitimadas por marcos internacionales. Estos no solo avalaban su autodeterminación, sino que, mediante discursos de aparente inclusión, ocultaban una forma sutil de opresión y favorecían la pérdida progresiva de los usos tradicionales de la lengua frente a estándares homogéneos y centralizados (Fishman, 1991, p. 4).

Por otra parte, es fundamental considerar que la lengua no es el único aspecto que debe recuperarse de manera aislada, sino que este proceso debe ir acompañado de una revitalización cultural. En otras palabras, los modos de uso lingüístico se ajustan a los contextos sociales y culturales en los que se desarrollan. En este sentido, reflexionar sobre los propios *reversing language shift* implica tomar conciencia de las prácticas lingüísticas en la vida cotidiana. Es decir, resulta necesario analizar cómo los factores económicos y políticos inciden directamente en la revitalización o en la desaparición de una lengua (Fishman, 1991, p. 19).

A propósito de ello, Baker (2001) establece tres vínculos entre la lengua y su impacto directo en los procesos sociales. El primero se relaciona con una indexación cultural, en la que la lengua y su influencia en la sociedad expresan y reflejan la esencia de los pueblos. Desde esta perspectiva, a través de las interacciones, se construyen vocabularios, metáforas y expresiones cuyo significado, reconstrucción y comprensión dependen del contexto. El segundo vínculo destaca cómo la lengua

representa una cultura y le otorga un estatus determinado por su valor simbólico en el devenir histórico o por su relevancia dentro de los imaginarios políticos y sociales. Es decir, la circulación de una lengua será mayor o menor según el reconocimiento que se le asigne. El tercer aspecto señala que la cultura se genera y se transmite mediante el uso del lenguaje, ya que este constituye el medio fundamental para su expresión y continuidad. Sin los códigos lingüísticos, sería imposible crear, compartir y preservar historias, canciones, ideas, mitos y leyendas.

Además, el papel de la educación adquiere una relevancia fundamental en estos procesos, especialmente en lo que respecta a la formación docente en el ámbito del mantenimiento lingüístico. Según las ideas de Fishman (1991, pp. 87-109, 396-404), la investigación sobre la lengua *kichwa* y el diseño de su enseñanza deberían orientarse a evitar el avance de los ocho niveles de amenaza que enfrentan las lenguas minoritarias. En este sentido, las lenguas de los pueblos y las nacionalidades en Ecuador podrían encontrarse en un alto riesgo de desaparición. En otras palabras, al analizar los procesos educativos y sus aplicaciones en la formación escolar y profesional, se observa que la interrupción sociolingüística no solo representa una amenaza para la continuidad de la comunicación intergeneracional, sino que también ha llevado al aislamiento de las estructuras lingüísticas propias de cada región, lo que las restringe a territorios específicos y las redujo a registros limitados. Esto, a su vez, contribuye a la consolidación de imaginarios que encasillan estas lenguas dentro de la categoría de lenguas minoritarias (Baker, 2001, pp. 75-81).

Entonces, se comprende que, al igual que la mayoría de las lenguas minoritarias, el uso del *kichwa* puede examinarse a partir de los ocho niveles propuestos por Fishman, los cuales sirven como referencia para replantear los procesos de enseñanza, aprendizaje e investigación de la lengua desde enfoques alternativos. En los niveles más críticos de uso y disrupción sociolingüística, se manifiesta una amenaza grave y directa para la transmisión intergeneracional del *kichwa*, lo que arriesga su continuidad y preservación a largo plazo. Si esta problemática se analiza desde la perspectiva de Baker (2001), es posible identificar diversos estadios en la situación actual de la lengua, los cuales no solo reflejan la cantidad de hablantes, sino que también amplían la comprensión sobre su distribución geográfica en los territorios. Este análisis facilita la comprensión del funcionamiento de los procesos de revitalización y las necesidades específicas para su transmisión efectiva.

Es más, el estadio más alto revela cómo la lengua indígena solo es hablada por pocos miembros de una generación mayor o anciana, quienes, debido a su aislamiento (social, educativo y lingüístico), han tenido pocas oportunidades de interacción lingüística, no solo en su lengua, sino en la lengua vernácula de relación intercultural. En este sentido, la investigación y el levantamiento lingüístico deberían ser el centro de los procesos políticos y educativos de revitalización lingüística. No obstante, actualmente, estos procesos se han limitado al ejercicio discursivo exotista y redundante que cae en las mismas expresiones (“la lengua se está perdiendo”, “hay que revitalizar la lengua”, “la lengua es nuestra cultura y tenemos que recuperarla”), sin hacer nada más que enunciar lo que ya es inevitablemente conocido desde hace décadas. Es necesario reflexionar sobre las estrategias que se están utilizando para que la lengua no siga relegada a un uso generacional mayor y se amplíe hacia el uso juvenil, lo que permite su adquisición como lengua materna y evita la desaparición inminente.

Si bien es evidente la notable reducción en la cantidad de hablantes de la lengua, el *kichwa* aún tiene la posibilidad de ser transmitido en diversas regiones del país. Sin embargo, esto solo será viable si se reconoce la relevancia de su uso permanente en la vida diaria, ya que únicamente a través

de esta práctica podrá evitarse su progresivo debilitamiento. Para prevenir aún más su deterioro, es fundamental comprender que la transmisión dentro de los ámbitos educativos, comunitarios y familiares no solo favorece una socialización espontánea (Ramírez, 2024), sino que también expande los reducidos espacios en los que se ha enfocado el respaldo gubernamental. Esto permite superar las limitaciones impuestas a su uso oficial en contextos legislativos y políticos. Por lo tanto, resulta fundamental desarrollar e impulsar programas de alfabetización en *kichwa*, así como elaborar materiales y metodologías adecuadas y pertinentes para cada territorio con el fin de garantizar así su eficacia.

Continuando con el análisis de los distintos niveles, resulta evidente que la educación formal actúa como un espacio de representación en el nivel intermedio, dado que su aplicación ha estado condicionada por las políticas estatales y por la aceptación o rechazo de las comunidades indígenas en las que se ha procurado instaurar medidas lingüísticas. En este contexto, se evidencia la carencia de recursos y la insuficiencia en la formación docente, lo que termina por intensificar las dificultades en la consolidación efectiva del uso y la enseñanza de la lengua en ámbitos formales. Aunque en los últimos años el *kichwa* ha logrado una mayor presencia en ciertos espacios laborales, su empleo en contextos oficiales sigue siendo limitado en comparación con la funcionalidad y predominio del castellano. Por ello, la incorporación del *kichwa* en ciertos procesos gubernamentales y en los medios de comunicación ha tenido cierto impacto en los imaginarios sobre la revitalización lingüística. Sin embargo, al contrastarlo con los niveles más avanzados de uso, resulta evidente que su presencia sigue siendo meramente simbólica. La ausencia de políticas lingüísticas concretas y bien definidas ha impedido que se promueva una normalización efectiva de su uso en todas las esferas sociales.

Sin duda, la enseñanza y alfabetización en *kichwa* deberían constituir un pilar esencial para su fortalecimiento, ya que su aplicación en este ámbito facilitaría su expansión a diversos contextos. Sin embargo, en Ecuador, el acceso a materiales educativos y didácticos continúa basándose en enfoques de traducción, lo que restringe el desarrollo y consolidación de la lengua en su forma escrita. Este artículo considera los ejercicios comunitarios como una estrategia para la creación de materiales didácticos en la lengua. Sin embargo, se reconoce que estos esfuerzos no han logrado un impacto significativo en el ámbito educativo, no debido a la falta de difusión, sino a la ausencia de un respaldo efectivo por parte de las políticas lingüísticas que aseguren su implementación continua.

Por esta razón, a continuación, se examinan los procesos establecidos en torno a la enseñanza del *kichwa* con miras a su revitalización. Se reconoce que estos estudios han propiciado ejemplos exitosos de recuperación lingüística, como en el caso del País Vasco (Fishman, 1991; Zabaltza, 2006), donde la inversión y la planificación estatal han impulsado, significativamente, la promoción del euskera, de manera que consolidaron así su fortalecimiento. Este estudio se plantea como un ejercicio para promover la integración del *kichwa* en los procesos formales de enseñanza y aprendizaje, lo que garantiza su visibilización y permite la planificación de políticas lingüísticas a largo plazo. Dichas políticas deben asegurar su uso en diversos ámbitos sociales, con el fin de promover su normalización y consolidar su presencia en el entramado sociocultural del Ecuador.

Para ello, se parte del reconocimiento de que la realidad lingüística en Ecuador está marcada por una situación de diglosia, en la cual la lengua minoritaria desempeña funciones diferenciadas respecto de la lengua dominante: en este caso, el castellano.

## 6. Sistematización de la gramática *kichwa*: análisis de textos clave para la enseñanza y normalización lingüística

Si bien se reconoce que, en Ecuador, las principales interacciones sociales se desarrollan en la lengua dominante, también es posible identificar el uso de distintos niveles comunicativos en las lenguas de los pueblos y nacionalidades. Este bilingüismo social se materializa a través del codominio lingüístico en las instituciones educativas, lo que permite trascender el ámbito de las experiencias comunitarias y familiares. Con ello, no se desconoce que las interacciones educativas a menudo omitan los procesos culturales asociados al uso de las lenguas. Por el contrario, se ha procurado superar la visión de la etnicidad como un único cuerpo lingüístico, pues se comprende que el *kichwa*, al estar reconocido constitucionalmente como lengua de relación intercultural, debe emplearse en todas las instancias sociales, más allá de las confrontaciones e interacciones con el poder.

En este sentido, el análisis de los textos busca fomentar una democracia cultural y lingüística que trascienda el bilingüismo diglósico y promueva de manera activa el uso de la lengua. Esto tiene como objetivo revertir su desuso y expandir su presencia más allá de comunidades minoritarias.

En cuanto a los textos de gramática *kichwa*, especialmente aquellos relevantes para la formación docente y la enseñanza de la lengua en el ámbito de la educación superior, destacan los descritos a continuación.

### 6.1. *Kichwata yachaymanta*: hacia una gramática pedagógica para la enseñanza del *kichwa* en el marco del Ministerio de Educación

El Ministerio de Educación del Ecuador (MinEduc) y la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) diseñaron y compartieron en 2010 el texto *Kichwa: Kichwata yachaymanta / Kichwa: Gramática pedagógica*, con el propósito de ofrecer una propuesta educativa que favoreciera el aprendizaje de la lengua desde su estructura interna. Esta iniciativa se planteó como un mecanismo para dar cumplimiento a la ley lingüística establecida en la Constitución. Su diseño se fundamentó en la recopilación de experiencias sobre el uso lingüístico de actores comunitarios *kichwas*, quienes habían contribuido al fortalecimiento de la lengua tanto dentro de sus comunidades como en diversos ámbitos a nivel nacional. En este sentido, se estableció como objetivo diseñar una propuesta cuya escritura se fundamentara en las estructuras de la lengua indígena. No obstante, esto implicó “la utilización de vocabulario especializado nuevo y adaptaciones conceptuales para expresar realidades que no existían en la cultura ancestral de esta nacionalidad” (MinEduc, 2010, p. 7).

A partir de ello, se inició un proceso de estandarización de la escritura de la lengua, que incluyó una clasificación, la construcción de normas de uso morfológicas del *kichwa* y, finalmente, la creación de neologismos para suprir la falta de vocabulario en contextos académicos. Este esfuerzo no solo se centró en las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), sino que también buscó formalizar la enseñanza del *kichwa* en niveles superiores. Cabe destacar que esta propuesta grammatical inicial ha enfrentado diversas dificultades (Gómez-Rendón, 2007; Stewart, 2020), no solo en el ámbito pedagógico, sino también en el proceso de estandarización. Muchos hablantes de la lengua, especialmente aquellos institucionalizados como “especialistas” y autores de diferentes gramáticas, se han resistido —y continúan resistiéndose— a modificar los estilos tradicionales de escritura. Argumentan enfáticamente que la estandarización restringiría la diversidad fonética y limitaría así

los usos dialectales en distintos contextos. Sin embargo, estos mismos “especialistas” desconocían que, desde la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), uno de los mayores logros del movimiento indígena, ya se llevaba a cabo un proceso de homogeneización en la enseñanza de la lengua.

Lo cierto es que este nuevo documento se consolidaría como un referente para el diseño futuro de pruebas de certificación de suficiencia lingüística, las cuales reconocen el dominio oral y escrito de la lengua, aunque sin establecer niveles específicos. Hasta la fecha, sigue siendo el único texto que desarrolla de manera central la gramática escrita del *kichwa* desde el *kichwa*.

## **6.2. *Kuri mallku kichwa shimita yachashunchik*: el *kichwa* desde la perspectiva de Raúl Yungán**

El texto *Kuri Mallku (Cóndor de oro) Kichwa shimita yachashunchik / Cóndor de oro: Aprendamos el idioma kichwa*, de Yungán (2009), a diferencia del documento del MinEduc (2010), se organiza como un ejercicio dirigido a explicar la gramática de la lengua desde el castellano. Sin embargo, el texto refuerza la necesidad de crear un contenido que organice y sistematice la información recopilada, dado que se reconoce su importancia; es decir, la relevancia de los procesos que aborda y su contribución como acercamiento inicial a la lengua (Yungán, 2009).

El texto se centra en dos aspectos fundamentales: por un lado, ofrece un acercamiento básico a la gramática del *kichwa*; por otro, evidencia la carencia de vocabulario en diversas áreas del conocimiento. Esto resalta la importancia de avanzar en la estandarización de la lengua para suplir la falta de términos y vocabulario específico, lo que permite facilitar una comunicación más amplia en los contextos actuales. Además, es fundamental destacar que en el texto se incorpora un apartado sobre ciencia andina, que aborda temas como astronomía indígena (*takti pacha*), calendario (*watan watan pacha*), las cuatro grandes festividades de los pueblos indígenas (*runakunapa chusku hatun raymikuna*), tiempo y espacio (*pacha*), Madre Naturaleza (*Pachamama*), colores (*tullpukuna*) y familia (*ayllu*). Este enfoque permite un acercamiento, tanto afectivo como efectivo, a la organización de la filosofía andina y facilita la comprensión de su funcionamiento en paralelo con la filosofía occidental.

Además, el texto se ha considerado un referente en los procesos pedagógicos y didácticos de la lengua (ver Figuras 1 y 2). Sin embargo, su difusión en los espacios formales de la EIB de la nacionalidad *kichwa* ha sido limitada. A esto se suma que su comprensión requiere un conocimiento básico de los conceptos lingüísticos, lo que restringe su uso. Para ilustrarlo, se presentan dos ejemplos. Por un lado, el primero consiste en una sistematización de algunos términos explicativos a partir de las estructuras internas de la lengua. Por otro lado, el segundo aborda la organización espacial de la filosofía andina como un proceso esencial para comprender el uso de la lengua en los procesos comunicativos comunitarios y familiares.

**Figura 1**

### *Resumen de la clasificación de los morfemas*

RAÍZ	DERIVATIVOS	FLEXIVOS		INDEPENDIENTES
NOMBRE		NUMERO	CASO	
Wasi	-yuk -sapa -ku -kamak -lla -washa -hawa	-kuna - nchik	-pa -man -ta -pi -rayku -wan -pura -shina -ntin -manta -kama	-mi -shi -chu -chari -ari -tak -ka -rak -lla -pash
VERBOS	NOMINALIZADORES			
Miku	-k -shka -na -y			

*Nota.* Adaptada de *Kuri Mallku (Condor de oro) Kichwa shimita yachashunchik* (p. 27), por R. Yungán, 2009, Ministerio de Educación del Ecuador.

**Figura 2**

*Representación del espacio en el mundo andino*



*Nota.* Adaptada de *Kuri Mallku (Cóndor de oro) Kichwa shimita yachashunchik* (p. 188), por R. Yungán, 2009, Ministerio de Educación del Ecuador.

### 6.3. *Kichwa Shimita Yachashunchik*: enfoques y aportes de Andrés Quindi para la enseñanza del *Kichwa*

Andrés Quindi publicó en 2018 el texto *Kichwa Shimita Yachashunchik / Aprendamos el Idioma Kichwa*, en el que presenta una recopilación general de vocabulario y expresiones que abarcan diversos campos y áreas del conocimiento, a través de la simulación de situaciones comunicativas reales. Por ejemplo, incluye saludos, despedidas e interacciones cotidianas:

Rescatar y recrear los códigos lingüísticos en sus diversos campos: fonético, morfológico, lexical, sintáctico y semántico, aunque para ello se hayan debido adaptar algunos elementos inexistentes en nuestra lengua, siempre considerando las mejores estrategias para su fortalecimiento y enriquecimiento sociolingüístico. (Quindi, 2018, p. 3)

El documento, basado en el método comunicativo, se establece como una guía pedagógica para los docentes de lengua ancestral, ya que aclara de manera precisa diversos aspectos fundamentales de la gramática *kichwa*. Presenta una clasificación concisa de las palabras (sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, pronombres, preposiciones, etc.) y expone los mecanismos para estructurar oraciones en la lengua. Sin embargo, el texto no incluye actividades de refuerzo de los contenidos, sino que se limita a la exposición teórica de las bases gramaticales para la comunicación.

Además, Quindi (2018) selecciona e incorpora una recopilación de cuentos, mitos, leyendas y creencias de la localidad de Cañar, cuyo registro lingüístico presenta variaciones significativas en comparación con otros usos dialectales del país. En este sentido, el texto responde a la necesidad de evidenciar la variación lingüística del *kichwa*, a través del uso de la cultura cañari como un ejemplo concreto para demostrar que la estandarización de la lengua no restringe la escritura ni los usos locales, sino que, por el contrario, facilita su aplicación sin inconvenientes. De esta manera, se argumenta que los procesos de unificación lingüística contribuyen a la refuncionalización y visibilización del *kichwa*, lo que fortalece su presencia en distintos ámbitos comunicativos y educativos.

Por ejemplo, dentro de la variación utilizada en Cañar —a diferencia de los demás usos lingüísticos *kichwas* del Ecuador—, se integra en el alfabeto la grafía “zh”<sup>2</sup>, dado que es un rasgo distintivo del idioma cañari previo a la llegada de los incas. Este uso se mantiene en ciertos topónimos y antropónimos que han perdurado a lo largo del mestizaje lingüístico: primero con el quechua y, posteriormente, con el *kichwa*. Algunos ejemplos representativos son *zhiru zhuta*, que significa “pájaro gris”, y *Zhinzhón o Mama Zhinzhona*, nombre de un cerro cuya forma se asemeja al rostro de una mujer gritando. Estos términos son autóctonos de la localidad de Cañar y no se encuentran en otros ámbitos de uso y variaciones de la lengua *kichwa*. En este contexto, Quindi se ha consolidado como un referente en los procesos pedagógicos de la educación superior, al aportar una visión integral de la lengua y su variabilidad dialectal dentro del Ecuador.

2 En los usos y variables dialectales del kichwa del Cañar, se observan particularidades fonéticas claramente diferenciables respecto al kichwa unificado o estandarizado, diseñado y propuesto por la Academia de la Lengua Kichwa (alki). Las principales diferencias se centran en la sustitución del fonema uvular /q/ por el velar /k/, un proceso directamente relacionado con la ausencia del fonema postvelar en el castellano, lo cual influye en los usos bilíngües de ciertos contextos (Cerrón-Palomino, 2003). Además, el fonema lateral palatal /ʎ/, representativo del kichwa estandarizado, tiende a realizarse como /j/ en la variante cañari, lo que propicia un yeísmo extendido en el español andino (Haboud, 2004). No obstante, a pesar de estas variaciones, otros fonemas como /ʃ/ (representado por “sh”), /tʃ/ (“ch”) y las vocales /a/, /i/ y /u/ se han mantenido estables en ambas variantes (King y Haboud, 2002). Por su parte, Quindi (2024) expone que las representaciones fonológicas (z) y (ž) que existen en el kichwa del austro —que actualmente se usan principalmente en topónimos, fitónimos, antropónimos y zoónimos— probablemente vengan del idioma cañari. Todo ello no solo expresa ampliamente la diversidad interna de la lengua, sino que amplía los efectos del contacto lingüístico directo con el español, lo que evidencia algunas falencias en los procesos de estandarización, enseñanza y revitalización de la lengua en espacios mestizos, indígenas e interculturales (Albó, 2002; Howard, 2007).

Se observa cómo en estos textos la lengua se concibe no solo como un sistema de comunicación, sino como un recurso que integra la cultura dentro de un proceso de identificación social. Es importante señalar que esto no implica la construcción de un imaginario sectario etno-cultural; por el contrario, el objetivo de emplear determinados métodos de enseñanza y de enfatizar especificidades lingüísticas y gramaticales es reconocer y legitimar el papel de las lenguas minoritarias en la configuración de la historia nacional. En este sentido, la enseñanza del *kichwa* y su estandarización no responden a una visión de purificación identitaria, sino a una estrategia que busca su fortalecimiento y funcionalidad en diversos ámbitos, a fin de promover su uso en contextos académicos, institucionales y comunitarios sin perder de vista su riqueza dialectal y su dinamismo en la interacción social.

Por ende, la lengua materna, tanto en su uso inicial como en su adaptación a nuevos entornos comunicativos, refuerza las funciones de autodefinición y autorrealización. Si bien, por un lado, transforma los imaginarios sobre los procesos de enseñanza del idioma, por otro, resalta la necesidad de diseñar y planificar recursos que se ajusten a las particularidades lingüísticas de cada comunidad de habla.

Entonces, ¿son los materiales didácticos los que propician el retroceso del deterioro lingüístico? ¿Es imprescindible un rediseño exhaustivo del material existente para revitalizar la lengua? Las respuestas dependen de la perspectiva de cada hablante. Algunos podrían oponerse a la diversificación de estrategias en el proceso de estandarización con el argumento de que afecta la diversidad dialectal; otros negarán la existencia de reglas internas fijas y, quizás, habrá quienes fomenten un retorno a los usos tradicionales del idioma. Lo que sí es evidente es que los materiales pedagógicos, junto con una formación docente pertinente y adecuada, ampliarán la enseñanza de la lengua más allá de los procesos instrumentales comunitarios y familiares. Esto permite comprender que el bilingüismo, abordado desde diversas áreas, cumple las siguientes funciones: primero, teorizar la propia lengua en relación con las dominantes; segundo, fomentar procesos de inmersión diversificados que consideren las necesidades lingüísticas individuales; tercero, preservar los niveles de competencia de los hablantes nativos; cuarto, renovar las metodologías de enseñanza mediante enfoques actuales para optimizar el aprendizaje de distintos contenidos; quinto, diseñar entornos naturales con hablantes nativos que fortalezcan el material didáctico impreso; y sexto, ampliar las competencias lingüísticas de los docentes a través de una formación continua.

En este sentido, es fundamental analizar y comprender los textos utilizados para la enseñanza del *kichwa*. Aunque este proceso ha sido limitado, en los últimos años, diversas instituciones de educación formal y no formal han mostrado un creciente interés por la preservación de la lengua, lo que ha permitido reconocer que los procesos educativos son clave para su socialización y expansión. Esto no solo se evidencia en las interacciones con los ancianos en las comunidades o en las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), sino en todos los ámbitos.

## **7. Textos para la enseñanza-aprendizaje de la lengua *kichwa*: herramientas pedagógicas para su fortalecimiento**

Observar, reflexionar y examinar los textos empleados en la enseñanza del *kichwa*, más allá de la EIB y en el ámbito de la formación docente, implica un cambio significativo. Esto supone trascender la concepción de la lengua como un mero recurso comunicativo en espacios reducidos para comenzar a considerarla dentro de contextos académicos, históricamente relegados al pensamiento intelectual.

Por lo tanto, desmontar la idea de que las lenguas indígenas deben ser aprendidas exclusivamente por los miembros de sus propias comunidades abre la posibilidad de repensar las prácticas pedagógicas en entornos plurilingües. Desde esta perspectiva, la singularidad de cada lengua facilita la integración de ejercicios comunicativos cotidianos en espacios donde, hasta ahora, la enseñanza se ha concebido únicamente como una representación idealizada del ejercicio profesional.

Para esta labor, se han desarrollado propuestas innovadoras que no solo han concebido los procesos lingüísticos como simples ejercicios para la formación de ciudadanos monolingües, sino que también han comenzado a reconocer cómo las nociones de “nacionalidad” y “pueblo” contribuyen a diversificar los usos de las lenguas, lo que ha permitido trascender la homogeneización de las subjetividades en las interacciones comunicativas. En este sentido, los siguientes textos han sido diseñados como alternativas pedagógicas desde una perspectiva plurilingüe, y han incorporado prácticas lingüísticas que atraviesan todas las esferas sociales, históricamente dominadas por el castellano.

### **7.1. QUICHUATA YACHACUNCAPAC Cañarmanta rimai I, II: aportes de José Maldonado a la enseñanza del *kichwa cañari***

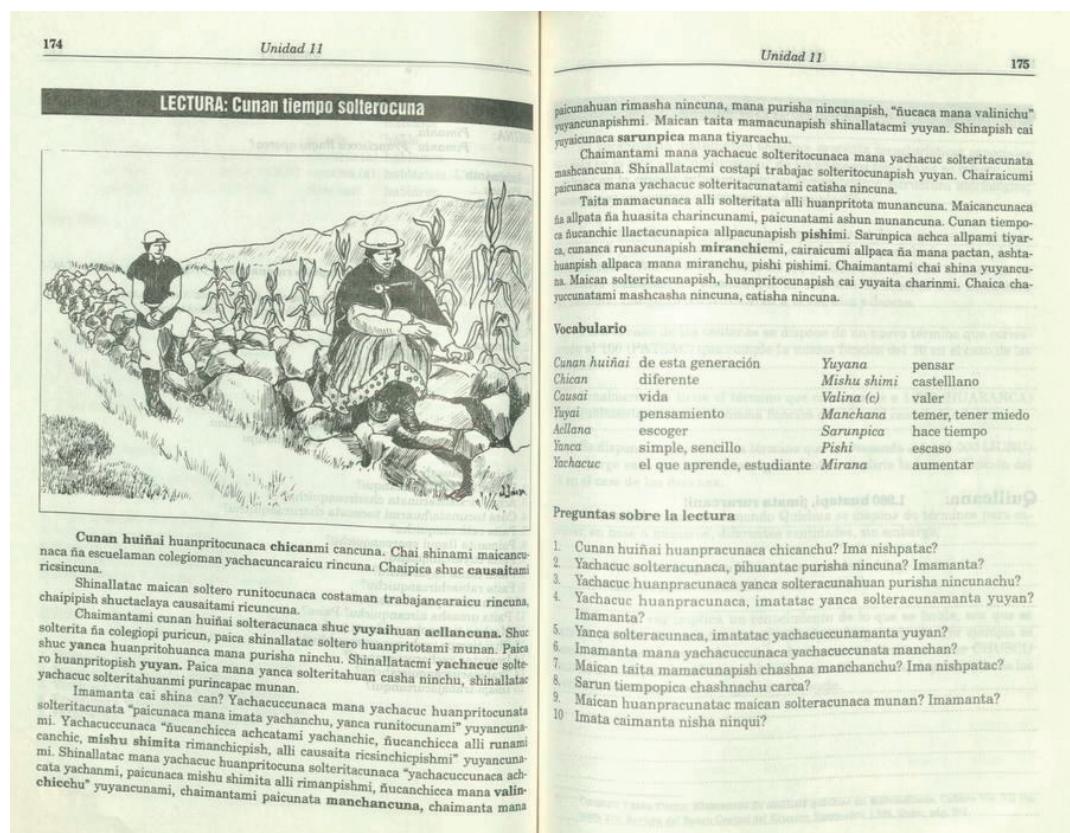
José Maldonado escribe y publica en 1995 y 1999 dos obras complementarias, tituladas *QUICHUATA YACHACUNCAPAC Cañarmanta Rimai I, II / Para aprender kichwa, dialecto del Cañar I y II*, en las cuales se aborda diversos contenidos culturales relacionados con el uso dialectal de la zona de Cañar, con un enfoque específico en la enseñanza y aprendizaje de la lengua *kichwa*. Sin embargo, estos textos se alejan de la estandarización, ya que recurren con frecuencia al castellano para denominar conceptos que, en esa época, aún no habían sido formulados en *kichwa*. A pesar de esta limitación, el autor, consciente de esta realidad, incorpora diversas estrategias para fortalecer la lengua. Para ello, estructura el libro en unidades basadas en diálogos que integran morfemas, a partir de los cuales se desarrollan los contenidos de cada sección. Además, plantea una serie de actividades que refuerzan los temas abordados, explicados en castellano —incluso en las unidades superiores— con ejemplos en *kichwa* y español.

Desde esta perspectiva, el texto puede situarse dentro de las especificidades gramaticales de la lengua, particularmente en lo referente a la variación dialectal cañari. Su enfoque abarca una amplia gama de temáticas y contenidos, estructurados según competencias equivalentes a un nivel B2-C1 dentro del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Además, emplea un método basado en las particularidades de la gramática-traducción, lo que contribuye al fortalecimiento de las competencias intermedias en la lengua.

A pesar de las particularidades del método empleado, el autor reconoce la relevancia de incluir textos vinculados directamente con los procesos culturales del uso específico de la lengua, integrando y rescatando manifestaciones orales de los hablantes locales (ver Figura 3). Estas características dificultan la utilización del texto en los niveles iniciales de aprendizaje, pero en etapas avanzadas se convierte en una herramienta eficaz para diferenciar entre la estandarización del *kichwa* y los textos tradicionales. De este modo, permite a los estudiantes comprender los procesos históricos de fortalecimiento de la lengua y sus transformaciones internas.

**Figura 3**

Organización del texto *QUICHUATA YACHACUNCAPAC Cañarmanta Rimai I*



Nota. Adaptada de *Quichuata Yachacuncapac Cañarmanta Rimai I* (pp. 174-175), por J. Maldonado, 1995, Abya-Yala Editing.

Obsérvese cómo el texto plantea la construcción de la identidad indígena más allá de las formas convencionales y los esencialismos lingüísticos, desafiando las perspectivas tradicionales de enseñanza de la lengua en el sistema educativo. De este modo, las políticas lingüísticas se conciben en función de las prácticas del lenguaje situadas; es decir, el diseño del material no se estructura desde una articulación curricular rígida, sino a partir del reconocimiento de las diversidades y las necesidades de un contexto plurilingüe. Por lo tanto, las políticas del lenguaje subyacentes en el texto consideran los significados y las producciones subjetivas que amplían la visión discursiva del uso de la lengua, de manera que describen y seleccionan una variante que, aunque tiene un carácter localista, responde a las exigencias de la unificación y estandarización de la lengua escrita. En este sentido, puede comprenderse cómo el dialecto cañari, a pesar de su aparente distancia respecto a otros dialectos, permite materializar la visión de un estándar que garantice que todos los hablantes, tanto nativos como nuevos, adquieran un dominio adecuado de la lengua.

## 7.2. *Kuri Shimi: aportes de Alberto Conejo a la revitalización y enseñanza del kichwa*

El libro *Kuri Shimi (Idioma de oro): Kichwa Funcional Activo para Hispano y Kichwa Hablantes*, de Alberto Conejo, fue publicado en 2005 como un material pedagógico dirigido a docentes bilingües en *kichwa* y castellano. El texto presenta un enfoque integral y funcional, estructurado en diez unidades que incluyen diálogos, vocabulario, gramática, conocimientos culturales y literatura (Conejo, 2005, p. 3). En este sentido, el texto plantea una propuesta de aprendizaje

diseñada para un ejercicio autodidacta que trasciende la configuración monolingüe. Es decir, independientemente de si el estudiante es *kichwahablante* o castellanohablante, puede asimilar los contenidos con la orientación de un docente que, eventualmente, pueda contextualizar y adaptar el proceso de aprendizaje.

Entonces, se plantea una serie de actividades orientadas a cumplir dos objetivos específicos que, aunque parecen distintos, se complementan y convergen en la consolidación de las estructuras lingüísticas: fortalecer la lengua *kichwa* y ampliar las competencias en castellano. Para llevar a cabo esta propuesta, que podría parecer contradictoria, resulta fundamental considerar el contexto bilingüe de las comunidades. En este marco, se diseñan y proponen diversas actividades que, de manera intrínseca, incorporan el método de gramática-traducción como una estrategia eficiente de aprendizaje. Paralelamente, es importante destacar que el documento se establece como una de las primeras propuestas pedagógicas que abordan y desarrollan los procesos de enseñanza de la lengua *kichwa* de manera sistemática y esquemática. Asimismo, evidencia un punto de partida se enraíza en la filosofía andina, lo que implica que cada una de las bases lingüísticas enseñadas y planteadas se vinculan y surgen de ejes culturales. Así, aunque las unidades están organizadas desde una visión grammatical estructuralista, se integran con un enfoque basado en tareas comunicativas.

En efecto, las unidades integran los enfoques por temáticas y por procesos lingüísticos que parten desde lo más básico. Por ejemplo, se abordan temas como *napaykuna* (saludos), *ayllumanta* (sobre la familia), *llamkaymanta* (sobre el trabajo), *wiwakunata riksishun* (conozcamos los animales), *wasipi imakunamanta* (sobre cosas de la casa), *mikuykunamanta* (sobre los alimentos), *pachakunamanta* (sobre los tiempos), *churanamanta* (sobre los vestidos), *allpakaymanta* (sobre los elementos del relieve) y *ñukanchik sumay rimay yachaymanta* (nuestra literatura).

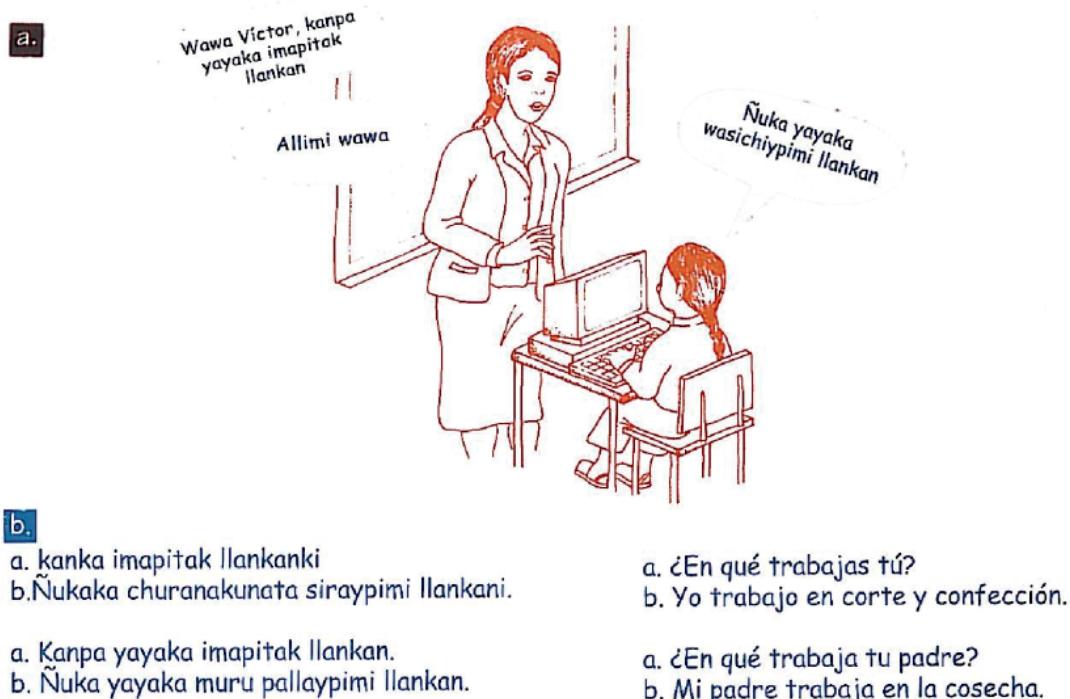
Esto pone en evidencia cómo, dentro de la estructura del texto, la terminología no se ajusta completamente al proceso actualmente conocido de estandarización y unificación de la lengua. No obstante, el trasfondo metodológico y didáctico propicia su uso y aplicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje del *kichwa*, ya sea en el contexto de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), la educación superior o la educación autóctona. Además, al alinearse con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), el texto puede potenciar procesos de aprendizaje dentro de las categorías A1-A2, lo que permite que los estudiantes adquieran competencias básicas en lectura y escritura.

Para ello, la selección de vocabulario se organiza en tres procesos amplios: primero, un vocabulario específico para usos comunicativos generales y socialmente comunes; segundo, un conjunto de términos vinculados directamente con las manifestaciones culturales andinas *kichwas*; y tercero, una terminología que mantiene una relación directa con el castellano, lo que facilita la intercomprensión y la transición entre ambas lenguas (ver Figura 4). La interconexión lingüística entre el castellano y el *kichwa* amplía las concepciones sobre las realidades del habla en las comunidades, donde las tradiciones, aparentemente disímiles, han establecido fronteras en el uso de las lenguas, lo que limita la creación de vocabulario y la expansión de la producción lingüística en la lengua minoritaria. Aquí surge un desafío crucial: la falta de docentes con formación en competencias bilingües y en didáctica de la enseñanza de lenguas dificulta la implementación

efectiva de los materiales analizados, lo que restringe su impacto en los procesos de aprendizaje y la consolidación del *kichwa* en distintos niveles educativos.

**Figura 4**

*Rimarishunchik / Dialoguemos*



Nota. Adaptada de *Kuri Shimi: Kichwa Funcional Activo para Hispano y Kichwa Hablantes* (p. 32), por A. Conejo, 2005, DINEIB.

### 7.3. *Ñukanchik kichwa mama shimita yachashunchik*: estrategias didácticas y métodos innovadores para la enseñanza

En 2011, Manuel Paza publicó *Ñukanchik kichwa mama shimita yachashunchik* (*Módulo Uno*) / *Aprendamos nuestro idioma materno*, un texto que sistematiza el trabajo lingüístico y pedagógico de diversos autores. Esta obra forma parte de la identidad del Centro de Pensamiento y Culturas Andinas *Tinkunakuy* y surge con el propósito de “producir un material de apoyo para facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes del idioma quichua en [Tinkunakuy] o en cualquier centro educativo que tenga el compromiso de revitalizar este idioma” (Paza, 2011, p. 2).

El documento sobresale por su enfoque ortográfico, gramatical y morfológico, estructurado desde el castellano como un proceso simplificador y socializador que facilita la comprensión de los usos de los morfemas. A su vez, ejemplifica sus aplicaciones reales tanto en estructuras propias de la lengua *kichwa* como en el castellano, lo que permite a los estudiantes establecer conexiones entre ambos sistemas lingüísticos. Adicionalmente, se integran actividades básicas orientadas a reforzar los conocimientos y las estructuras gramaticales abordadas en el documento. Esto se complementa con una variedad de lecturas en la lengua indígena que amplían las visiones del pensamiento andino, lo que acerca a los estudiantes a la cosmovisión de la Nacionalidad *Kichwa*. De este modo, el texto no solo cumple una función didáctica, sino que también contribuye a la expansión de las percepciones

culturales, desafía los imaginarios occidentalizantes y promueve una comprensión más profunda de la diversidad lingüística y cultural.

Este modelo, que a simple vista podría parecer una continuación de los textos previos, introduce una perspectiva que va más allá de la simple enseñanza del *kichwa*. Se inscribe dentro de un marco de formación lingüística que busca articular la enseñanza de la lengua con las políticas y derechos lingüísticos, de manera que se promueve una democratización real del acceso y uso del idioma. Desde esta óptica, el aprendizaje del *kichwa* no se limita a la adquisición de competencias lingüísticas, sino que se orienta hacia una formación integral que abarca el dominio de la lengua, el contacto directo con la realidad lingüística y cultural de las comunidades *kichwahablantes*, la apropiación de estrategias didácticas para su enseñanza y la profundización en la investigación lingüística.

Con ello, el trabajo metodológico contenido y planteado por el autor no solo busca desarrollar las competencias comunicativas, sino también construir un conocimiento sistematizado de las disciplinas. Es decir, se pretende poner en funcionamiento las estructuras lingüísticas en diversos contextos de conocimiento y de uso del habla, a fin de permitir que el aprendizaje de la lengua trascienda la mera adquisición gramatical para integrarse en un proceso sociocultural más amplio. En este sentido, el desarrollo de habilidades y actitudes lingüísticas se vuelve esencial para comprender la enseñanza y el aprendizaje del *kichwa* desde una perspectiva que articule el lenguaje con los saberes comunitarios, la identidad cultural y las dinámicas comunicativas propias de las comunidades *kichwahablantes*.

En efecto, el texto invita a reflexionar sobre los derechos lingüísticos más allá del ámbito jurídico y de las políticas lingüísticas —cuya aplicación en Ecuador sigue siendo limitada—, al proponer una sistematización de ejercicios y contenidos alineados con las necesidades reales del uso de la lengua. De esta manera, evidencia cómo, a través de una planificación lingüística y educativa integral, podrían consolidarse modelos de enseñanza bilingüe que, con un desarrollo progresivo, contribuyan a la internacionalización y estandarización de la diversidad lingüística indígena. Así, el *kichwa* podría trascender los espacios culturales y comunitarios locales para insertarse en ámbitos educativos, académicos e institucionales más amplios, a fin de fortalecer su legitimidad y funcionalidad en diferentes contextos de comunicación.

Finalmente, es importante destacar que el texto se orienta explícitamente a la enseñanza y socialización de la lengua para hispanohablantes, de manera que adopta una estructura gramatical y un enfoque de traducción centrado en el desarrollo de la lectoescritura en *kichwa* unificado. No obstante, este enfoque tiende a relegar las competencias de escucha y habla, aspectos fundamentales en el dominio efectivo de una lengua. En este sentido, el objetivo principal radica en reforzar las estructuras básicas correspondientes al nivel A2 en hispanohablantes, lo que proporciona una base sólida pero limitada en términos de interacción oral (ver Figura 5). Además, hasta la fecha, no se ha identificado una publicación del autor que profundice en el desarrollo de competencias lingüísticas en niveles avanzados, lo que deja un vacío en la progresión formativa de los aprendientes de *kichwa*.

**Figura 5**  
*Lectura sobre mi familia*

Killkakatishun / Leamos

**Ñukapa ayllu**

Ñukaka Intimi kani. Ñukapa yayaka Carlosmi kan; shinaka, Carlosapish, Sarapapish churimi kani. Ñukapa panikunaka Silvanapish, Karen-pishmi kankuna, shinaka, paykunapa turimi kani, paykunaka yachakukkunami kan. Ñukapa wawkikunaka Rodrigopish, Davidpishmi kankuna, paykunaka unkushkakamakkunami kankuna. Ñukapa ishkay wawkikunaka sawarishkami kankuna. Ñukapa pani Silvanapash sawarishkami kan, payka yanukmi kan; kutin, Ñukapa ishkay wawkikunaka, Ñukapa pani Karenpish, Ñukapish sapallakunami kanchik. Ñukaka Ñukapa aylluanmi kawsani. Kutin, Ñukapa pani Silvanaka paypa kusawanmi kawsan, payka ishkay wawatami charin. Rodrigoka Ñuka hatun wawkimi kan, payka unkushkami kan. Ñuka mamaka Quitomanni rirkas, payka kushillami rirkas.

**Killka katishkamanta kay tapuykunata kutichipay**

- a. Ñukaka ima shutitak kani. \_\_\_\_\_
- b. Intipak mamaka ima shutitak kan. \_\_\_\_\_
- c. Ñukaka pikunapak churitak kani. \_\_\_\_\_
- d. Ñuka ishkay wawkikunaka sawarishkachu kankuna. \_\_\_\_\_
  
- e. Ñuka pani Silvanaka sawarishkachu kan. \_\_\_\_\_
- f. Ñukaka piwantak kawsani. \_\_\_\_\_
- g. Silvanaka piwantak kawsan. \_\_\_\_\_
- h. Ñukaka sapallachu, sawarishkachu kani. \_\_\_\_\_
- i. Ñuka pani Silvanaka mashna wawakunatatak charin. \_\_\_\_\_
  
- j. Ñuka mamaka maymantak rirkas. \_\_\_\_\_

Nota. Adaptada de Ñukanchik kichwa mama shimita yachashunchik: Módulo Uno (p. 88), por M. Paza, 2011.

#### **7.4. *Kichwa Shimita Yachakushunchik 1. Aprendamos Kichwa 1:* métodos y recursos para aprender *Kichwa* con Carlos Álvarez**

Carlos Álvarez, en el año 2020, lanza su texto *Kichwa Shimita Yachakushunchik 1. Aprendamos Kichwa 1*, el cual recoge de manera amplia la estandarización de la lengua *kichwa* dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, integra ejemplos tomados de la vida social cotidiana con el propósito de evidenciar el uso real de la lengua en contextos comunitarios, incluyendo términos del castellano que han sido incorporados en la oralidad *kichwa*, como *trabajakurka* (estuve o estuvieron trabajando) o *caraju* (carajo). De acuerdo con el autor, dentro del texto:

Cada unidad incluye elementos gramaticales y lexicales, ejercicios de sustitución, completación, traducción del *kichwa* al castellano y viceversa; formación de oraciones enunciativas afirmativas, de negación, los tiempos verbales básicos, la interrogación directa e indirecta, la orden y la prohibición, la finalidad, los adjetivos numerales y demostrativos; los comparativos y el superlativo. (Álvarez, 2020, p. 5)

Una característica diferenciadora con respecto a los textos previos es que los contenidos no se relacionan ni se abordan en conjunto con ejes culturales, sino que se estructuran a partir de temáticas específicas de carácter gramatical, como los pronombres personales, la construcción de la oración en *kichwa*, las oraciones negativas, los comparativos y superlativos, entre otros aspectos lingüísticos. A pesar de la falta de una relación directa con los ejes culturales, el texto logra explicar de manera detallada y exhaustiva, a través del castellano, diversos aspectos de la gramática *kichwa*, lo que

proporciona ejemplos claros y amplios. Es notable cómo, una vez más, el método predominante en su enfoque es el de gramática-traducción, lo que evidencia una constante en la mayoría de los textos de enseñanza del *kichwa*. Este enfoque se distancia significativamente de los planteamientos contemporáneos que promueven métodos inmersivos para la enseñanza de lenguas. En consecuencia, el texto puede considerarse un manual integral de gramática *kichwa*, ya que amplía el conocimiento estructural del idioma más allá de su interiorización desde una perspectiva cultural y social.

Como apéndice, el autor deja abierta la posibilidad de desarrollar futuros textos que profundicen en los procesos de aprendizaje del *kichwa*. Se reconoce que la obra actual se limita a la enseñanza y refuerzo de competencias en el nivel B1, con un enfoque central en la lectoescritura como punto de partida para, posteriormente, abordar los procesos comunicativos orales.

En suma, la importancia de este documento radica en que plantea prácticas discursivas que trascienden los saberes locales y exponen estratificaciones de la lengua más allá de las prácticas comunitarias forzadas. Estas, a menudo, han quedado atrapadas en enfoques tradicionalistas que han obstaculizado la estandarización y evolución del *kichwa*. Así, el texto se configura como una herramienta clave para repensar la enseñanza del idioma desde una perspectiva más amplia, a través de la integración de procesos que permitan su adaptación a contextos educativos y comunicativos contemporáneos sin desvincularlo de su esencia cultural.

En este sentido, el documento comienza a reformular un empoderamiento del aprendizaje de la lengua que implica la adquisición de conocimientos amplios, los cuales no se traducen directamente en el estatus que ha empezado a configurarse alrededor del *kichwa*. En este contexto, algunos movimientos sociales han influido en las dinámicas de enseñanza, lo que ha generado una legitimación de posiciones jerárquicas que, en ciertos casos, han instrumentalizado la lengua como un mecanismo de validación política y ejercicio del poder. Por ello, es fundamental que tanto los hablantes de español como los no *kichwahablantes* comprendan que el aprendizaje del *kichwa* no debe quedar reducido a la imposición de ciertos sectores, sino que debe concebirse como una práctica dialógica y democrática, en la que toda la sociedad ecuatoriana participe activamente para fortalecer el plurilingüismo y la interculturalidad (ver Figura 6).

**Figura 6**  
*Ejemplificación del uso del morfema -kaman*

-**kaman**, morfema que indica límite referido al tiempo o espacio y significa:

hasta:

Kayna Cañarkamanmi rirkani.

Ayer hasta Cañar fui (Ayer fui hasta Cañar).

Shamuk watakamanmi kaypi kawsasha.

próximo año hasta aquí viviré (Hasta el próximo año viviré aquí)

El morfema **-kaman** se utiliza también para indicar que la acción está por realizarse en un momento más o menos determinado; por lo que va inmediatamente después del verbo en infinitivo:

Tarpunakamanmi kaypi kakrinchik: hasta la época de siembras vamos a estar aquí. Tamyanakamanmi: hasta el tiempo de lluvias, etc.

*Nota.* Adaptada de *Kichwa shimita yachakushunchik 1: Aprendamos Kichwa 1* (p. 131), por C. Álvarez, 2020, Editorial Centro de Estudios Sociales de América Latina.

## **7.5. Módulos de trabajo: enseñanza del *kichwa* básico e intermedio en la Asociación de Jóvenes *Kichwas* de Imbabura (AJKI)**

En 2020, la Asociación de Jóvenes *Kichwas* de Imbabura (AJKI) presentó en un solo volumen el título llamado *Módulos de trabajo: Kichwa Básico e Intermedio*. En su concepción, se plantea el uso del enfoque comunicativo funcional como la metodología más adecuada para fomentar en los estudiantes un aprendizaje autónomo, colaborativo y responsable. Según los autores, dicha metodología permite desarrollar contenidos lingüísticos como técnicas de escritura, gramática, vocabulario y pronunciación. Asimismo, incorpora el desarrollo de las cuatro competencias comunicativas fundamentales: hablar, leer, escuchar y escribir, además de promover una actitud orientada al fortalecimiento de habilidades creativas, autonomía, cooperativismo, gestión de la información, iniciativa y participación (AJKI, 2020).

Como su nombre lo indica, los módulos se dividen en dos apartados. El primero, correspondiente al nivel básico, está compuesto por cinco unidades que abordan aspectos como saludos, alfabeto, conjugación verbal, formación de oraciones, formulación de preguntas, ortografía, nociones temporales, normas de convivencia, uso de adverbios, conceptos fundamentales y literatura, incluyendo poemas, canciones y adivinanzas. Por su parte, el nivel intermedio consta de cuatro unidades que abordan temáticas como el fortalecimiento de habilidades lingüísticas, aspectos gramaticales I y II, y cosmovisión andina. En términos generales, el texto se limita a proponer actividades concisas, como la completación o redacción de oraciones. No obstante, para el docente de lengua ancestral, puede constituir una herramienta didáctica valiosa debido a su organización, ilustraciones y la integración del eje cultural en los contenidos. Aunque el documento no incluye actividades orientadas específicamente al desarrollo de la competencia escrita, sí enfatiza el fortalecimiento de la expresión oral, la comprensión auditiva y la lectura.

Cabe destacar que la competencia oral es una de las habilidades menos desarrolladas por los estudiantes de lengua ancestral *kichwa*, y son pocos los textos que se centran en su fortalecimiento, lo que convierte este enfoque en un recurso fundamental para superar dicha limitación. El desarrollo del material requiere el acompañamiento de una persona con dominio de la lengua ancestral (ver Figura 7). Debido a sus características, puede situarse dentro del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) en un nivel aproximado entre A2 y B1.

**Figura 7**

*Propuesta de actividades*

**Rurashpa yachakupay - Actividades**

**1) Kay ruraya paktachinkapakka, uchilla tantanakuykunata rurapaychik. Shinashpa, sapan tantanakuypi ranti ranti yuyayta kimichishpa rimaripaychik. Hipaka tapukunata kutichipaychik. Yanaparinkapakka 39 pankapi rikupaychik.**

**T:** Kichwa shimika tantachik shimichu kan. Shuk yuyayta killkapay.

**K:** .....

**T:** Kichwa shimika kuyak shimichu kan. Shuk yuyayta killkapay.

**K:** .....

**T:** Kichwa shimika sumaychak, mishki shimichu kan. Shuk yuyayta killkapay.

**K:** .....

**T:** Kichwa shimika aylluyachik shimichu kan. Shuk yuyayta killkapay.

**K:** .....

**T:** Kichwa shimika hatun yuyayuk shimichu kan. Shuk yuyayta killkapay.

**K:** .....

**T:** Kichwa shimika kinkuchik shimichu kan.

**K:** .....

**Mushuk shimikuna**  
**Vocabulario**

Tantachik = aglutinante

Kuyak = cariñoso, afectuoso

Sumaychak / mishki = cortés, amable, dulce

Aylluyachik / kimichik = comunitarismo, corresponsabilidad

Hatun yuyayuk = significado amplio

Kinkuchik = suave, no directo

*Nota.* Adaptada de *Módulos de trabajo: Kichwa básico e intermedio* (p. 85), por Asociación de Jóvenes de Imbabura, 2020, Editorial Don Bosco.

## 7.6. AMAWTAKUNAPA SHIMI 2: saberes ancestrales y enseñanza del *Kichwa* según José Cabascango

José Cabascango, en 2023, publicó *AMAWTAKUNAPA SHIMI 2 / IDIOMA DE LOS SABIOS 2*, un texto que se enfoca en el desarrollo integral de las cuatro competencias comunicativas básicas —hablar, leer, escribir y escuchar— para niveles intermedios (B1-B2) dentro del marco del *kichwa* unificado o estandarizado. A diferencia de otros materiales de enseñanza, esta obra busca equilibrar el desarrollo de la lengua oral y escrita, ofreciendo estrategias didácticas que fomentan una adquisición más dinámica y contextualizada del idioma. Su enfoque metodológico intenta superar la tendencia predominante del método gramática-traducción, a través de la propuesta de ejercicios que estimulan la inmersión en el idioma y la interacción comunicativa en distintos escenarios socioculturales. Según el autor, “kunan pachakunakaman castellano shimita rimak runakuna yachakumuchunka mana hawalla kichwa shimita yachachik kamukuna tiyashkachu. Ashtwankarin wakin kamukuna tiyashpapash wawakunata yachachinkapakllami kan<sup>3</sup>” (Cabascango, 2023, p. 4); reconociendo así la falta de material didáctico y pedagógico para la enseñanza-aprendizaje de la lengua en los niveles avanzados. De ahí que, “kay kamuka pusak yacha patamanta kallarishpa Hatun Yachanawasikunakaman chayachishpa yachachinkapakmi kan<sup>4</sup>” (Cabascango, 2023, p. 4).

<sup>3</sup> Hasta ahora no existían textos dirigidos a los castellanohablantes que deseen aprender. Inclusive algunos libros son solamente para enseñar a los niños.

<sup>4</sup> Este libro está diseñado para enseñar desde el octavo grado hasta la universidad.

En este sentido, el libro se propone instaurar un referente en la enseñanza del *kichwa* en la educación superior. Desde una perspectiva integral, el texto no solo se enfoca en el desarrollo lingüístico, sino que también articula una diversidad de contenidos a partir de ejes culturales que fortalecen el aprendizaje en contextos reales y significativos. Entre los temas abordados, se encuentran *Riksirishun* ('conozcámonos'), *Pachamama, kichwa runapa kawsaypi* ('El tiempo desde la visión *kichwa*') y *Kichwakunapa sawaripa kallari ruraykunamanta* ('Actividades previas al matrimonio *kichwa*'), entre otros. Estos contenidos permiten una aproximación más profunda a la cosmovisión *kichwa*, lo que promueve una enseñanza que trasciende lo meramente lingüístico para integrar aspectos socioculturales esenciales en la formación de hablantes competentes en la lengua.

Así, al integrar los procesos socioculturales con las competencias lingüísticas de los estudiantes, se fortalece el desarrollo integral de sus habilidades comunicativas, lo que permite una actuación más efectiva en una variedad de contextos lingüísticos y socioculturales. Por ende, al gestionar el aprendizaje en contextos como la educación superior o en niveles avanzados de la lengua, se pueden desarrollar competencias vinculadas a la práctica profesional, lo que trasciende el marco estrictamente académico y favorece una aplicación más amplia en diversos ámbitos socioculturales y laborales.

La participación significativa de los procesos comunicativos del habla introducen cambios relevantes dentro del diseño del material de *kichwa*, pues poner en juego estrategias formativas innovadoras acaba construyendo procesos de aprendizaje afectivos y efectivos. En este sentido, los derechos lingüísticos, en conjunto con los derechos educativos, fomentan una formación que concibe a los hablantes como agentes activos en su propio aprendizaje y práctica lingüística. Esto implica no solo la adquisición de contenidos, sino también el desarrollo de una competencia comunicativa que responda a las necesidades lingüísticas del Ecuador, lo que promueve un uso dinámico y contextualizado de la lengua.

En cuanto a la estructura del libro, se establecen metas de aprendizaje por unidad, las cuales se refuerzan mediante actividades autónomas al final de cada sección. No obstante, aunque el texto se presenta como un recurso para los niveles superiores, es evidente su constante dependencia del castellano como lengua referencial. Esto evidencia una persistencia en el método de gramática-traducción, aunque en paralelo también integra enfoques como el método comunicativo, el aprendizaje basado en contenidos y el enfoque por tareas, lo que sugiere una hibridación metodológica que busca equilibrar la enseñanza formal con el desarrollo de competencias comunicativas. Asimismo, puede clasificarse como un texto que analiza la gramática en estrecha relación con el contenido. Ante la evidente escasez de material pedagógico para la enseñanza del *kichwa* en niveles avanzados, el autor ha identificado la necesidad de desarrollar un recurso específico para el nivel superior (ver Figura 8). No obstante, su propuesta no se detiene ahí, pues plantea la posibilidad de elaborar materiales complementarios que aborden los demás niveles de aprendizaje, con el fin de consolidar una progresión estructurada en la enseñanza de la lengua.

**Figura 8**

*Organización de los contenidos*

➤ **Yuyaykuna.**

- ✓ Ñukaka shuk yurak allkukuta charini. Yo tengo un perrito blanco.
- ✓ Ankakkuka hawa hawatami pawan. La cometita vuela muy alto.
- ✓ Kinwa mikunakuka mishki mishkimi kashka. La sopita de quinua ha estado muy rica.
- ❖ Killkanakamupi kay yuyaykikunata -ku shimikuwan paktachinchik, español shimimanpash tikrachinchik. En el cuaderno de trabajo, **completamos** las frases con el morfe -ku y **traducimos** al español.

Misi.....ka hapin.

Tutamantami rasu.....rka.

Maywa tallpa.....

Ñañayka shutichi.....rka.

- ❖ Kay shina rikuchishkawan, milkapi tiyak yuyaykikunawan yuyaykunata alli paktachinchik. Como los ejemplos ya indicados, **completamos** las oraciones con las frases del recuadro, ubicando según corresponda. **No se olviden de la estructura gramatical kichwa.**

- ✓ Kanpa warmiman ..... ranti.
- ✓ Paypa mushuk..... kashka.
- ✓ Kanpa hatun taytaka sarata .....
- ✓ Chay kuchi wiraka ninapi.....

yakuyakun,  
ankakuta,  
tarpuqu,  
talpukuta

Nota. Adaptada de *Amawtakunapa shimi* 2 (p. 115), por J. Cabascango, 2023, MOAL Art Design.

### 7.7. *Ñukanchik llaktapa shimi*: últimas-viejas manifestaciones de material didáctico en la enseñanza del *Kichwa* desde la PUCE

El libro *Ñukanchik Llaktapa Shimi* es un documento elaborado por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y publicado en el año 2000. Este libro se estructura en 25 unidades de aprendizaje, organizadas en función de distintos contenidos que giran en torno al estudio y aplicación de los morfemas del *kichwa*. A través de un enfoque basado en la simulación de contextos reales, el texto no solo enseña el uso de estos elementos gramaticales, sino que también incorpora los componentes del eje cultural de manera cohesiva. De este modo, a lo largo de cada unidad se abordan las competencias comunicativas básicas, lo que consolida un aprendizaje contextualizado que articula la lengua con su dimensión sociocultural. A pesar de que el material puede considerarse antiguo debido a su año de publicación, presenta una visión unificada del *kichwa*, con la excepción de la grafía “j”, que posteriormente fue reemplazada por la “h”. Sin embargo, esta variación ortográfica no representa un obstáculo significativo para su uso en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua, ya que los contenidos y enfoques metodológicos continúan siendo pertinentes y funcionales dentro del contexto educativo actual.

Es importante resaltar que el método implementado en el diseño del material resulta significativo, ya que, al no centrarse exclusivamente en un estudio grammatical de la lengua y estructurar su perspectiva desde el método comunicativo y basado en tareas, logra romper con la tradición del enfoque de gramática-traducción. Esto permite configurar al docente como un agente clave en el proceso de interiorización de la lengua, lo que facilita una enseñanza más dinámica y

contextualizada. Además, el material busca acercar a los estudiantes a un rango de competencias que oscila entre los niveles A1 y C1, a fin de promover un aprendizaje progresivo que integra la práctica comunicativa en escenarios reales. Es más, el diseño interno del material posibilita la implementación de procesos de enseñanza desde el método directo, en el cual las estructuras gramaticales se apropien de manera natural a través de contextos de interacción real. Esto favorece un aprendizaje más intuitivo y significativo, en el que los estudiantes adquieren la lengua a partir de su uso práctico, sin depender exclusivamente de explicaciones metalingüísticas o traducciones constantes al castellano (ver Figura 9). Así, el material fomenta una inmersión progresiva en el *kichwa*, lo que facilita el desarrollo de las competencias lingüísticas de manera integral.

**Figura 9**  
*Estructura del texto Ñukanchik llaktapa shimi*

## CHUNKA ISKUNNIKI YACHAKUNA 19

Kay yachakunapika kay shimikukunatami churashkanchik:

**Shimikukuna:**

-chun  
-ya-

**Shina:**

Wirayachishka kuykunatami mama **kusachun** japikrinchik.  
Ninayashka kaspiwanmi kuytitaka japichikrin.

### Rimanakuy



1. Samay: Kay kuytikunata ñuka yaya raymipi tukyachichunmí rantirkani.

Nota. Adaptada de *Ñukanchik llaktapa shimi* (p. 181), por Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2000, Centro de Publicaciones PUCE.

Puede observarse cómo la flexibilidad, la práctica y la cultura buscan articular diferentes saberes dentro de los campos de formación lingüística, de manera que sitúa lo experimental a través de términos teórico-prácticos. De esta manera, el material no solo promueve el aprendizaje del *kichwa* desde una perspectiva funcional, sino que también incorpora elementos que permiten a los estudiantes construir su conocimiento a partir de la experiencia y la interacción con el entorno sociocultural. Este enfoque fortalece la conexión entre la teoría lingüística y su aplicación en contextos reales, lo que facilita una apropiación más efectiva y significativa de la lengua. No obstante, esta aparente flexibilidad se ve permeada por el uso recurrente de diccionarios que, si bien son pertinentes y válidos, no se han relacionado con las diferentes dimensiones de los usos y variedades de la lengua *kichwa*. Esto puede generar una visión reduccionista del idioma, pues se limita su aprendizaje a una comprensión estática y descontextualizada de los términos. En este sentido, la falta de un enfoque que contemple las variaciones dialectales y los

registros sociolingüísticos puede restringir la capacidad de los estudiantes para desenvolverse en situaciones comunicativas diversas.

## 8. Diccionarios y políticas lingüísticas en Ecuador: construcciones normativas y sus implicaciones en la diversidad cultural

Las leyes y políticas lingüísticas en Ecuador y en el mundo, en general, han estado aparentemente guiadas por principios democráticos, medidas afirmativas y criterios de complementariedad. De ahí que, en la planificación y las políticas lingüísticas, el diseño de diccionarios se conciba como un proceso para atender dichos lineamientos. No obstante, muchos de estos textos desconocen las actitudes y ritmos de los hablantes y aprendices. Por ello, resulta fundamental renovar periódicamente estos materiales mediante el consenso de la comunidad lingüística, como un ejercicio político democrático. Así que, el reconocimiento de las necesidades lingüísticas dentro de este proceso de diseño y definición de los vocabularios plantea la urgencia de reformular una política lingüística equitativa, basada en el reconocimiento de la desigualdad idiomática, la cual no se limita necesariamente a la diglosia o al uso exclusivo del castellano en los distintos ámbitos sociales.

Por el contrario, la actuación de los hablantes, o la ausencia de esta, ha estado marcada por la falta de objetivos públicos y administrativos que garanticen y promuevan los principios democráticos en el uso, aprendizaje y enseñanza de las lenguas indígenas. No obstante, los esfuerzos por legitimar el *kichwa* a través de textos escritos resaltan la urgencia de continuar construyendo procesos que impidan su regresión. En este contexto, se encuentra el material más ampliamente difundido históricamente para la enseñanza de estas lenguas. Los diccionarios en *kichwa*, disponibles tanto en formato digital como impreso, pueden clasificarse en tres categorías, siendo utilizados principalmente con fines pedagógicos.

### 8.1. *Kichwa yachakukkunapa shimiyük kamu: diccionario para el aprendizaje y enseñanza del kichwa en el Ecuador*

En 2009, el Ministerio de Educación (MinEduc) publicó *Kichwa yachakukkunapa shimiyük kamu / Diccionario de estudiantes kichwa*, un diccionario de *kichwa* unificado y estandarizado que se distingue por reconocer los verbos en infinitivo con la sílaba *-na*.

No obstante, al ser un texto editado por una entidad gubernamental y destinado al uso escolar, resulta limitado, ya que no abarca distintos ámbitos del conocimiento, sino que se restringe a la creación de algunos neologismos para suplir la falta de vocabulario en relación con los procesos contemporáneos.

Funciona tanto para hispanohablantes como para *kichwahablantes*, ya que se estructura en dos secciones: *kichwa*-castellano y castellano-*kichwa*. Es un texto de acceso abierto y el más utilizado en las instituciones de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y en la Educación Superior, tanto en formato físico como digital. Otra característica del diccionario es que, en el apartado “*kichwa* – castellano”, ofrece ejemplos de uso de cada término en oraciones complejas escritas en *kichwa*, acompañadas de breves explicaciones sobre su significado en la misma lengua. En cambio, en el apartado “castellano – *kichwa*”, se limita únicamente a la traducción del término.

## 8.2. *Shimiyukkamu*: diccionario *kichwa-español / español-kichwa* desde la mirada de Chimbo

El libro “Shimiyukkamu (Diccionario): diccionario Kichwa – Español: Español – Kichwa”, segunda edición de Chango *et al.* (2024), es un diccionario con un léxico más amplio que el del Ministerio de Educación. Está alineado con la ortografía del *kichwa* según la Academia de la Lengua Kichwua del Ecuador (AJKI), siguiendo el estándar del *kichwa* unificado. Además, recopila terminología vinculada a la realidad amazónica, lo que podría facilitar la expansión del uso del *kichwa* a otras regiones, como la costa. Una de sus principales características es que, a diferencia del diccionario del MinEduc (2009), emplea el morfema -y<sup>5</sup> como marcador de infinitivo, sin que esto limite su aplicabilidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua *kichwa*.

Es un texto de acceso restringido en formato físico, ya que requiere pago para su adquisición. No obstante, debido a la amplitud de su vocabulario, se ha convertido en un referente en contextos de educación superior, escritura académica y cursos de formación en *kichwa*. Otra de sus características es la inclusión de pequeños textos en forma de ensayos, que permiten una explicación más profunda de ciertos términos desde una perspectiva cultural. Asimismo, el diccionario se compone de dos secciones: *Kichwa – Español* y *Español – Kichwa*. En ambas, se limita a la traducción de los términos entre ambos idiomas, incorporando algunas conjugaciones y sinónimos, tanto en *kichwa* como en español, junto con sus respectivos usos (ver Figura 10). Esto permite a los usuarios explorar diferentes terminologías según sus necesidades.

**Figura 10**  
*Fragmento del diccionario de Chango et al. (2024)*

<b>pakalla.</b> <i>adv.</i> ocultamente, secretamente, encubiertamente. ► <b>pakallapi:</b> en oculto, en secreto, a escondidas, a ocultas.	<b>pakapaka.</b> <i>n.</i> escondidas, juego del escondite.	<b>pakariy.</b> <i>v.</i> amanecer. 2. nacer. ► <b>pakarishka:</b> amanecido.
		<b>pakay<sup>1</sup>.</b> <i>v.</i> esconder, ocultar, encubrir. ► <b>paka ukuchly:</b> guardar en secreto, en misterio.
<b>PACHAKUTTY / PACHAKUTIK</b>		
<p><b>Pachakutty</b> es un concepto de la filosofía andina, que significa “transformación, restauración del mundo y del tiempo en forma cíclica, la siguiente siempre superior a la anterior”, es decir que, por cuanto todo está relacionado, hombre-sociedad, hombre-naturaleza y sociedad-naturaleza, todo lo que ocurra en cada uno de estos ámbitos repercutirá en el resto. Cuando no existe buena relación entre la sociedad (las personas que la constituyen), la naturaleza y los dioses tutelares; cuando el hombre, la naturaleza y la sociedad se enferman, la enfermedad de la naturaleza alcanza a la sociedad, así como la enfermedad de la sociedad a la naturaleza. Síntomas de que la naturaleza está enferma son las sequías, inundaciones, heladas, lluvias excesivas, calentamiento del planeta, plagas, epidemias... Cuando la sociedad se enferma, los síntomas se expresan bajo la forma de fuertes desórdenes y conflictos personales y sociales. Aquí surge como única posibilidad de curación de la enfermedad del mundo, el <i>Pachakutiy</i> como una transformación, un gran cambio en el mundo, para que éste recupere la salud.</p>		
<p><b>Pachakutik</b> es el “retorno y renovación del tiempo sagrado que se vivió y que está delante de nosotros. Según Ariruma Kowii (2006), en la mitología quichua, la renovación está relacionada con el número cinco (50, 500...).</p>		
<p><b>Pachakutik</b> también se refiere a cómo y quiénes producirán el cambio (transformadores, renovadores). Son las fuerzas cósmicas, sociales (las personas que la constituyen), los movimientos políticos, culturales, etc., que propiciarán el retorno del tiempo sagrado, el “volver a ser” e instaurar una nueva era de plenitud en el mundo</p>		

Nota. Adaptada de *Shimiyukkamu: Diccionario kichwa-español / español-kichwa* (p. 161), por Chango *et al.*, 2024.

<sup>5</sup> Morfema verbalizador, sustantivizador e imperativo en kichwa. Ejemplo: pukllay / jugar, juguete, juega.

### 8.3. *Sisawu*: diccionario interactivo para el aprendizaje dinámico del *Kichwa*

El diccionario está disponible en la biblioteca digital de la plataforma SISAWU (2020) y requiere conexión a internet para su consulta. Actualmente, es de acceso libre y gratuito para el público en general. Es un recurso intuitivo y de uso práctico, cuya aplicabilidad ha facilitado su integración en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua *kichwa*, dado que emplea el *kichwa* estandarizado. Actualmente, cuenta con una base de datos de 11 823 términos. Hasta la fecha, el diccionario se limita a la traducción de términos entre *kichwa* y castellano, sin incluir ejemplos de uso ni referencias sobre su aplicabilidad. No obstante, sus características le han permitido ser reconocido como un recurso innovador en el proceso de fortalecimiento del idioma *kichwa*.

## 9. A modo de cierre: justicia lingüística y educación, caminos para el futuro del *kichwa*

Hasta este punto, resulta evidente cómo la educación ha sido estructurada a partir de discursos tecnocráticos y occidentalizados, orientados hacia la implementación de políticas neoliberales. Estas políticas están diseñadas con el propósito de formar mano de obra económica y sumisa, desvinculada de la justicia y la equidad en el acceso a derechos y oportunidades. A pesar de que en Ecuador se han diseñado políticas orientadas a favorecer la diversidad cultural y lingüística, su implementación se ha visto obstaculizada por la falta de una formación docente eficaz (Villagómez, 2012). Esta deficiencia limita y restringe el uso de las lenguas a espacios comunicativos minoritarios.

En este sentido, a partir del análisis de diversos intentos de implementación de la política lingüística en la formación y enseñanza del *kichwa*, se ha observado cómo las manifestaciones escolares de esta lengua han comenzado a desaparecer, especialmente en grupos socioeconómicamente altos y con experiencias de vida urbanas. De este modo, los procesos de relación lingüística en los espacios de socialización educativa, así como en los textos y documentos diseñados para el mantenimiento del idioma en estos ámbitos, se han reducido a la enseñanza de la nominación de objetos, la respuesta a preguntas simples y la realización de narraciones orales con una base escrita de carácter expositivo. Todo ello se lleva a cabo mediante el uso descontextualizado de los recursos lingüísticos, evidenciando únicamente el interés de demostrar que la lengua se preserva y que se cumplen las políticas establecidas para garantizar y sostener los derechos lingüísticos.

Por ende, se enfatiza que los procesos de enseñanza de las lenguas minoritarias en Ecuador deben estar vinculados a ejercicios políticos orientados hacia la justicia social, con el propósito de impactar las tres dimensiones que, según Fraser (2005), son fundamentales para su consecución: la redistribución económica, el reconocimiento cultural y la participación política. En este ámbito, la justicia lingüística, enmarcada en los procesos de empoderamiento educativo y lingüístico, debería orientarse hacia el fortalecimiento de los hablantes dentro de los ejercicios de poder sociopolítico, donde el lenguaje amplía la valoración de la diversidad en todos los ámbitos. Esto requiere reconocer la sistematicidad, complejidad y valor cultural de las formas y prácticas lingüísticas, tanto propias como ajena. Asimismo, implica la conciencia y presencia de diversas manifestaciones asociadas a las lenguas, desde sus variaciones gramaticales hasta su carácter abstracto, lo que promueve la implementación de políticas lingüísticas en distintos contextos.

Así, la justicia lingüística en las prácticas lingüísticas del Ecuador requiere alejarse de enfoques meramente descriptivos sobre el uso de las lenguas para adoptar perspectivas críticas que respeten la

diversidad de registros. En el caso del *kichwa*, esta necesidad se torna aún más urgente, dado que su estandarización ha sido abordada desde modelos reduccionistas que no consideran la riqueza dialectal ni las variaciones sociolingüísticas propias de cada comunidad. La implementación de políticas lingüísticas ha priorizado una normativización que, en muchos casos, descontextualiza el uso real de la lengua, de modo que se limita su vitalidad en espacios educativos y se restringe su desarrollo a estructuras rígidas que no responden a las dinámicas comunicativas de los hablantes. Para garantizar una justicia lingüística efectiva, es fundamental reconocer la legitimidad de los distintos registros del *kichwa* y promover estrategias pedagógicas que integren su complejidad y variabilidad, a fin de asegurar así que su enseñanza y transmisión no se reduzcan a una visión homogeneizadora, sino que reflejen la realidad de los flujos de significantes en los procesos sociales y educativos.

Además, es fundamental establecer un consenso general sobre la estandarización de los niveles de enseñanza del *kichwa*, con el fin de definir lineamientos clave para la elaboración de textos, materiales y recursos didácticos que contribuyan a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua. Esto permitiría a los estudiantes identificar su propia realidad lingüística y nivel de competencia, lo que facilitaría la validación de conocimientos y la certificación de sus habilidades en el idioma. Asimismo, se garantizaría el reconocimiento y la acreditación del *kichwa* como lengua extranjera a nivel internacional por parte de las entidades responsables. Es más, la calidad en la enseñanza de cualquier lengua —incluidas las lenguas indígenas y de señas— no puede depender exclusivamente de si el docente es nativohablante, sino de su formación lingüística, didáctica y pedagógica, lo que enfatiza que el dominio del idioma no implica automáticamente competencia para enseñarlo (Banet y Matts, 2024).

Es evidente que los enfoques utilizados en el desarrollo de los textos de enseñanza del *kichwa* incorporan estrategias didácticas que, en la actualidad, resultan obsoletas y restringen las competencias comunicativas de los aprendices. Por ello, es fundamental adoptar metodologías que no solo integren el eje cultural, sino que también se fundamenten en teorías adecuadas sobre la adquisición de una segunda lengua. Asimismo, resulta imprescindible reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje del *kichwa* como lengua materna, un aspecto que ha sido relegado en el debate actual, pero que merece ser abordado en un análisis específico.

La innovación en la enseñanza de la lengua es fundamental para desarrollar propuestas de aprendizaje significativas y acordes con las realidades actuales. El fortalecimiento del idioma y la identidad *kichwa* en entornos digitales se ha impulsado a través de canales de *YouTube* como *Nuka Kichwa*, *RUNAnimation* y *Apak Otavalo*, los cuales se han convertido en referentes clave en este proceso.

Aún persiste un desafío por abordar: el entrenamiento de la Inteligencia Artificial (IA) para el aprendizaje de una lengua ancestral, lo que podría generar innovaciones en los procesos educativos. También se destaca que el uso de tecnologías como la inteligencia artificial puede ofrecer soluciones innovadoras para la enseñanza y revitalización de lenguas indígenas como el quechua, al permitir que estas se integren en contextos digitales mediante herramientas fonéticas y avatares virtuales (Huamán-Aguila *et al.*, 2024). Si la IA se entrena adecuadamente para reforzar los contenidos adquiridos y se establecen los parámetros necesarios, sería capaz de proporcionar una serie de ejercicios que fortalezcan el conocimiento lingüístico. No obstante, también existe la posibilidad de que la IA sea inducida al error al confundir el significado de ciertos términos. Por ello, el papel del docente resulta

fundamental en este proceso. Finalmente, no se debe olvidar que, el reconocimiento de las lenguas originarias en Ecuador ha sido un proceso complejo, caracterizado por tensiones y disputas. Por un lado, el Estado ha buscado mantener el castellano como única lengua oficial hegemónica; por otro, los pueblos indígenas han demandado el reconocimiento y la legitimidad de sus lenguas milenarias. En este contexto, los procesos legales de reconocimiento de las lenguas indígenas han respondido a los distintos momentos históricos vividos por la sociedad en su conjunto, proceso que el gobierno debe dar continuidad desde la educación y la implementación eficaz de la política pública.

## Referencias

- Altmann, P. (2017). Una breve historia de las organizaciones del Movimiento Indígena del Ecuador. *Antropología Cuadernos De Investigación*, (12), 105-121. <https://doi.org/10.26807/ant.v0i12.76>
- Albó, X. (2002). *Pueblos indígenas y derechos lingüísticos en América Latina: avances y retrocesos*. BID/Unesco.
- Álvarez, C. (2020). *Kichwa Shimita Yachakushunchik 1. Aprendamos Kichwa 1*. Editorial Centro de Estudio Sociales de América Latina (CES-AL).
- Asociación de Jóvenes Kichwas de Imbabura. (2020). *Módulos de trabajo: Kichwa básico e intermedio*. Editorial Don Bosco.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters.
- Banet, J. y Matts, J. (2024). La enseñanza de la lengua de señas ecuatoriana y su adaptación al Marco Común de Referencia Europeo en Ecuador. *Lengua y Sociedad*, 23(1), 537–556. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v23i1.27439>
- Cabascango, J. (2023). *Amawtakunapa Shimi 2: Kichwa Shimita hawalla killkana killkakatinapash yachakushun*. MOAL Art Design.
- Cerrón-Palomino, R. (2003). *Lingüística quechua*. Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas (CBC).
- Chango, B., Chimbo, J. y Ullauri, M. (2024). *Shimiyukkamu Diccionario: Kichwa – Español, Español – Kichwa*. Leoimpresores.
- Conejo, A. (2005). *Kuri Shimi: Kichwa funcional activo para hispanohablantes*. DINEIB.
- Constitución Política de la República del Ecuador. (1945). *Título primero. Del Estado y forma de Gobierno*. <https://www.asambleanacional.gob.ec/documentos/biblioteca/constituciones-del-ecuador/Constitucion-1945/1945-Documento-transcrito.pdf>
- Constitución Política de la República del Ecuador. (1946). *Título 1. Nación, Soberanía y Gobierno*. <https://constitutionnet.org/sites/default/files/1946.pdf>
- Constitución Política de la República del Ecuador. (1967). *Título IV. De los derechos, deberes y garantías*. <https://www.asambleanacional.gob.ec/documentos/biblioteca/constituciones-del-ecuador/Constitucion-1967/1967-Documento-transcrito.pdf>

Constitución Política de la República del Ecuador. (1979). *Título preliminar*. <https://constitutionnet.org/sites/default/files/1979-reformada-en-1996.pdf>

Constitución Política de la República del Ecuador. (1998). *Título I De los principios fundamentales*. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2002/0061.pdf>

Constitución Política de la República del Ecuador. (2008). *Título I, Elementos constitutivos del Estado*. [https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4\\_ecu\\_const.pdf](https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf)

Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Multilingual Matters.

Fraser, N. (2005). Reframing justice in a globalizing world. *New Left Review*, 36, 69-88.

Gómez, I. y Agualongo, J. (2006). La oralidad en la unidad educativa intercultural bilingüe Tránsito Amaguaña. En C. Álvarez (Ed.), *Historias desde el aula. Educación intercultural bilingüe y etnoeducación* (pp. 37-50). Abya-Yala, PROEIB-Andes y UPS.

Gómez-Rendón, J. (2007). *Grammatical borrowing in Imbabura Quichua (Ecuador)*. <https://doi.org/10.13140/2.1.1171.3608>

González, M. I. (2015). Las escuelas clandestinas en Ecuador. Raíces de la educación indígena intercultural. *Revista Colombiana de Educación*, (69), 75-95.

Haboud, M. (2004). *La revitalización del quichua ecuatoriano: una propuesta educativa para la comunidad indígena*. III Congreso Internacional de la Lengua Española, Rosario, Argentina. Centro Virtual Cervantes. [https://cvc.cervantes.es/obref/congresos/rosario/ponencias/aspectos\\_haboud\\_m.htm](https://cvc.cervantes.es/obref/congresos/rosario/ponencias/aspectos_haboud_m.htm)

Howard, R. (2007). *Por los linderos de la lengua: ideologías lingüísticas en los Andes*. Instituto Francés de Estudios Andinos.

Huamán-Águila, Ó., Fernández-García, C. y Gonzales-García, C. (2024). Uso de la transcripción fonética para lograr que avatares de inteligencia artificial pronuncien discurso en lengua quechua: caso Illariy. *Lengua y Sociedad*, 23(2), 833-851. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v23i2.28422>

King, K. A. y Haboud, M. (2002). Language planning and policy in Ecuador. En R. B. Baldauf y R. B. Kaplan (Eds.), *Language planning and policy: Latin America Vol. I* (pp. 150–206). Multilingual Matters.

Maldonado, J. (1995). *Quichuata yachacuncapac: Cañarmanta rimai I*. Abya-Yala Editing.

Maldonado, J. (1999). *Quichuata yachacuncapac: Cañarmanta rimai II*. Abya-Yala Editing.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2009). *Kichwa: Yachakukkunapa Shimiyuk Kamu*. Ministerio de Educación del Ecuador.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2009–2010). *Kichwa: Kichwata yachaymanta. Gramática pedagógica*. Ministerio de Educación del Ecuador.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2017). *Ishkay Shimi Kawsaypura Kichwa Mamallaktayukkunapa Yachayñan: Curriculo intercultural bilingüe*.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2018). *Kichwata Yachaymanta Gramática Pedagógica*. Ministerio de Educación del Ecuador.

Montaluisa, L. (2008). Trayectoria histórica de educación intercultural bilingüe del Ecuador. En C. Vélez Verdugo (Coord.), *Educación intercultural bilingüe y participación social*. CARE Internacional.

Paza, M. (2011). *Ñukanchik Kichwa Mama Shimita Yachashunchik*. <https://es.scribd.com/document/163664298/Modulo-Uno-Kichwa-Oct-2011>

Pontificia Universidad Católica del Ecuador. (2000). *Ñukanchik Llaktapa Shimi*. Centro de Publicaciones PUCE.

Quindi, A. (2018). *Kichwa Shimita Yachakushunchik*. <https://es.scribd.com/document/521873560/kichwa-libro-quindi>

Ramírez, A. M. (2024). Aprendizaje social de la lengua kichwa en la familia. *Lengua y Sociedad*, 23(1), 435-450. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v23i1.24656>

Rosado, E. (2024). A language to be heard: Andwa leaders and the enactment of linguistic citizenship in the Ecuadorian Amazon. *Lengua y Sociedad*, 23(2), 11–31. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v23i2.28915>

Salas, M. (2008, 11 de abril). *El lenguaje*. Hernán Montecinos. <https://hernanmontecinos.com/2008/04/11/el-lenguaje/>

Saransig, J. (2024). A content analysis of lexical borrowings in Imbabura Kichwa. *Lengua y Sociedad*, 23(1), 29–52. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v23i1.26098>

Sisawu. (2009–2025). *Diccionario interactivo kichwa* [Recurso en línea]. Recuperado 12 de agosto de 2025, de <https://www.sisawu.org/index.php/biblioteca/dicctecnico>

Stewart, J. (2020). A preliminary, descriptive survey of rhotic and approximant fricativization in Northern Ecuadorian Andean Spanish varieties, Quichua, and Media Lengua. En R. Rao (Ed.), *Issues in Hispanic and Lusophone Linguistics* (Vol. 28, pp. 103–140). John Benjamins Publishing Company. <https://benjamins.com/catalog/ihll.28.05ste>

Torero, A. (2005). *Idioma de los Andes: Lingüística e historia*. Editorial Horizonte.

Villagómez, M. S. (2012). Nuevos desafíos para repensar la formación del profesorado ecuatoriano. *Alteridad: Revista de Educación*, 7(2), 116–123.

Yungán, R. (2009). *Kichwa Shimita Yachashunchik: Gramática Kichwa, Vocabulario Kichwa*. Ministerio de Cultura del Ecuador.

Zabaltza, I. (2006). *Educación bilingüe en el País Vasco: políticas lingüísticas y planificación educativa*. Universidad del País Vasco.

## Anexos

### Entrevistas

(B. Chango, comunicación personal, 29 de septiembre de 2023)

(A. Quindi, comunicación personal, 18 de septiembre de 2024)

### Contribución de los autores

Jennifer Paola Umaña Serrato elaboró la conceptualización, el análisis formal, la investigación, la metodología, la supervisión, la visualización, así como la redacción del borrador original y la redacción en la etapa de revisión y edición. Luís Fernando Cevallos Landi elaboró la conceptualización, el análisis formal, la investigación, la redacción del borrador original, y la redacción en la etapa de revisión y edición. Carlos María Paucar Pomboza elaboró la investigación, el análisis formal, así como la redacción en la etapa de revisión y edición.

### Agradecimientos

Se agradece a la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB) y a la Universidad Nacional de Educación (UNAE) por su apoyo académico y logístico durante el desarrollo de esta investigación. La UNAB brindó espacios de intercambio y asesoría metodológica, mientras que la UNAE contribuyó con recursos bibliográficos especializados y acompañamiento en el ámbito de la educación intercultural bilingüe.

### Financiamiento

La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias del sector público, sector comercial o entidades sin ánimo de lucro.

### Conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses relacionado con el contenido de este artículo.

**Correspondencia:** [umaita2003@yahoo.com.mx](mailto:umaita2003@yahoo.com.mx)

## Trayectoria académica de los autores

**Jennifer Paola Umaña Serrato** es, actualmente, docente de la carrera de Literatura y de la maestría en Literatura y Escrituras Creativas de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Es investigadora y traductora con una destacada trayectoria en literatura, lingüística, interculturalidad y estudios latinoamericanos. Es doctora en Letras por la Universidade Federal do Paraná (Brasil), ha desarrollado su carrera en educación superior en diversas universidades de América Latina, integrando la enseñanza de la literatura y la lingüística con enfoques innovadores en educación intercultural bilingüe. Ha impartido cursos de grado y posgrado, dirigido investigaciones en literatura hispanoamericana, políticas lingüísticas y educación intercultural, y participado en proyectos internacionales como “Entre corporalidades y literacidades: pedagogías hospitalarias en contextos interculturales ecuatorianos”, “Discursos y prácticas en torno a la interculturalidad” e “Imaginários Latino-Americanos” (Brasil).

**Luis Fernando Cevallos Landi** es licenciado en Ciencias de la Educación Intercultural Bilingüe por la Universidad Nacional de Educación (UNAE) y magíster en Innovación de la Educación por la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador. Cuenta con sólida experiencia en la enseñanza de la lengua *kichwa*, desempeñándose como docente autor en el Proyecto de Profesionalización Docente de la Amazonía, promovido por la UNAE en las provincias de Sucumbíos y Napo. Ha ejercido como docente del Ministerio de Educación de Ecuador en el Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe “Jesús Isacc Barrera Quiroz” del cantón Shushufindi, donde impulsó estrategias pedagógicas orientadas a la revitalización lingüística y cultural. Actualmente, se desempeña como docente-investigador en la Universidad Nacional de Educación (UNAE) y dirige el Proyecto de Vinculación con la Sociedad “Yachakuy ayllullakta / Comunidad de aprendizaje: Saberes, conocimientos y prácticas ancestrales”, orientado a fortalecer el diálogo entre saberes ancestrales y conocimientos académicos en contextos interculturales.

**Carlos María Paucar Pomboza** es docente investigador de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador. Es profesor de Educación Primaria Intercultural Bilingüe, licenciado en Ciencias de la Educación con mención en Pedagogía y maestro en Ciencias Sociales con mención en Desarrollo Local y Territorio por la FLACSO Ecuador. Además, es candidato a doctor por la Universidad de Oviedo-España en Equidad e Innovación Educativa. Ha sido docente de educación rural y funcionario del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador por alrededor de 30 años. Sus reflexiones giran en torno a temas de educación, poblaciones indígenas, educación intercultural bilingüe y movimientos sociales.