

**LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y
Humanidades, Asunción, Paraguay.**

ISSN en línea: 2789-3855, marzo, 2025, Volumen VI

Experiencias de estudiantes universitarios Kichwa hablantes en relación al aprendizaje del idioma inglés como tercera lengua

Experiences of Kichwa-speaking university students in
relation to learning English as a third language

Carmen Beatriz Gutiérrez Heras

carmen.gutierrez@ikiam.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-2372-9446>

Universidad Regional Amazónica IKIAM

Tena – Ecuador

Mónica Graciela Vinuesa Mayorga

monica.vinueza@ikiam.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0006-8345-7154>

Universidad Regional Amazónica IKIAM

Tena – Ecuador

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3790>

Artículo recibido: 03 de abril de 2025.

Aceptado para publicación: 19 de abril de 2025.

Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.


Redilat
Red de Investigadores
Latinoamericanos

NÚMERO

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3790>

Experiencias de estudiantes universitarios *Kichwa* hablantes en relación al aprendizaje del idioma inglés como tercera lengua

Experiences of Kichwa-speaking university students in relation to learning English as a third language

Carmen Beatriz Gutiérrez Heras

carmen.gutierrez@ikiam.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0003-2372-9446>
Universidad Regional Amazónica IKIAM
Tena – Ecuador

Mónica Graciela Vinueza Mayorga

monica.vinueza@ikiam.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0006-8345-7154>
Universidad Regional Amazónica IKIAM
Tena – Ecuador

Artículo recibido: 03 de abril de 2025. Aceptado para publicación: 19 de abril de 2025.
Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

Resumen

La investigación tuvo como objetivo explorar las experiencias de estudiantes universitarios kichwa hablantes en relación al aprendizaje del idioma inglés como tercera lengua. Se desarrolló bajo un paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y diseño fenomenológico de corte transversal. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a ocho estudiantes de una universidad de la Región Amazónica del Ecuador. Los resultados evidenciaron que estrategias como la escucha de música, el uso de recursos digitales y la interacción intercultural favorecieron el aprendizaje del inglés. No obstante, persisten barreras como la falta de formación docente en enfoques interculturales y ausencia de materiales culturalmente contextualizados, afectaron la motivación y la apropiación del idioma. Se concluyó que la enseñanza del inglés en contextos bilingües requiere modelos educativos que reconozcan la diversidad lingüística y cultural.


Palabras clave: aprendizaje del inglés, estudiantes kichwa hablantes, educación intercultural, estrategias de aprendizaje, diversidad lingüística

Abstract

The objective of the research was to explore the experiences of Kichwa-speaking university students in relation to learning English as a third language. It was developed under an interpretative paradigm, with a qualitative approach and a cross-sectional phenomenological design. Semi-structured interviews were conducted with eight students from a university in the Amazon region of Ecuador. The results showed that strategies such as listening to music, the use of digital resources and intercultural interaction favored the learning of English. However, barriers persisted, such as the lack of teacher training in intercultural approaches and the absence of culturally contextualized materials, which affected motivation and appropriation of the language. It was concluded that teaching English in bilingual contexts requires educational models that recognize linguistic and cultural diversity.

Keywords: english learning, kichwa-speaking students, intercultural education, learning

strategies, linguistic diversity

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicado en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons. 

Cómo citar: Gutiérrez Heras, C. B., & Vinuesa Mayorga, M. G. (2025). Experiencias de estudiantes universitarios Kichwa hablantes en relación al aprendizaje del idioma inglés como tercera lengua. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 6 (2), 2649 – 2669. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3790>

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de idiomas, particularmente el inglés, ha adquirido una relevancia creciente en los últimos años, tanto en el ámbito académico como en el social, laboral y económico (Klenner et al., 2021) El inglés ha dejado de ser considerado un privilegio y se ha transformado en una habilidad esencial, dada su posición predominante como el idioma más difundido y empleado a nivel internacional (Correa, 2022).

El incremento en la relevancia del inglés se explica, en gran medida, por el hecho de que el dominio de una lengua extranjera, especialmente en contextos multilingües e interculturales, se ha vuelto fundamental para la comprensión de la diversidad cultural (Arán et al., 2023). Adicionalmente, el conocimiento del inglés se asocia frecuentemente con el capital cultural, relacionado con el poder y el estatus social (Astete, 2017).

El creciente uso del inglés a nivel global impacta significativamente a las comunidades estudiantiles indígenas, quienes enfrentan desafíos al aprenderlo como tercera lengua, junto al español y su lengua materna (Rua, 2020). Aparte de las barreras lingüísticas, deben adaptarse culturalmente, equilibrando su identidad con las exigencias del entorno académico occidental (Cárdenas, 2013). Las características fonéticas de su lengua materna dificultan el aprendizaje de otros idiomas, lo que genera discrepancias culturales entre su identidad indígena y la cultura urbana (Pérez, 2017).

La situación descrita refleja un proceso de aculturación en el ámbito educativo que impacta de manera negativa a las comunidades indígenas. La imposición del paradigma occidental, tal como lo señalan Heredia et al. (2020), obliga a los estudiantes kichwa hablantes a relegar su lengua materna y adoptar el español como primera lengua, poniendo en riesgo la preservación de su patrimonio cultural. Esta problemática se ve exacerbada por la falta de instituciones educativas bilingües e interculturales, lo que dificulta la formación académica en lenguas indígenas (Arán et al., 2023).

Además, el aprendizaje del inglés se ve afectado por la falta de fluidez en la comunicación, tanto en español como en las lenguas indígenas, lo que genera un choque cultural entre las lenguas dominantes y las lenguas nativas (Atencio, 2019). Este choque no sólo exagera las dificultades lingüísticas, sino que también puede impactar negativamente la construcción de la identidad de los estudiantes, quienes se ven sometidos a la presión de adaptarse a un estándar académico hegemónico. En relación con esto, Armijos et al. (2018) señalan que los estudiantes kichwa hablantes no muestran una preferencia clara por el inglés o el kichwa, lo que revela la complejidad del proceso de adquisición de una tercera lengua en contextos interculturales.

A pesar de estos retos, Cuasialpud (2010) subraya la importancia del multilingüismo para la exposición a diferentes culturas, lo que puede enriquecer la comprensión del mundo. En este sentido, el reconocimiento por parte del Ecuador como un país intercultural y plurilingüe (Rojas, 2020). En la actualidad, el país alberga 14 nacionalidades y pueblos indígenas, siendo la nacionalidad Kichwa la más representativa, con un 85,87% de la población indígena. Esta comunidad se concentra principalmente en la región Sierra (68,20%), seguida por la Amazonía (24,06%), y tiene una presencia menor en la región Costa (7,56%) (IWGIA, 2023). Esta diversidad étnica facilita la configuración de entornos sociales interculturales, tal como lo subraya Ministerio de Educación (2016).

En este contexto, las políticas educativas ecuatorianas, como lo establece la Constitución de la República Del Ecuador (2008) en su artículo 347 en el literal 9 se orienta a la protección y promoción de las lenguas indígenas:

Garantizar el sistema de educación intercultural bilingüe, en el cual se utilizará como lengua principal de educación la de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural, bajo

la rectoría de las políticas públicas del Estado y con total respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades.

Además, en el mismo artículo 347 en el literal 10, se manifiesta: “Asegurar que se incluya en los currículos de estudio, de manera progresiva, la enseñanza de al menos una lengua ancestral” (Constitución de la República Del Ecuador, 2008). No obstante, Haboud (2009) señala que las lenguas consideradas prestigiosas, como el inglés, continúan dominando los espacios educativos y sociales, marginando las lenguas indígenas. Esta marginación lingüística refleja un fenómeno de diglosia, donde las lenguas indígenas se perciben como inferiores, generando actitudes negativas y vergüenza entre los hablantes nativos (Rodríguez et al., 2023).

A partir de lo expuesto, se observa que los estudiantes universitarios kichwa hablantes enfrentan desafíos significativos y diversas experiencias en el aprendizaje del inglés como tercera lengua. Este proceso no solo implica el dominio de un nuevo idioma, sino también la gestión de la identidad cultural y la adaptación a una cultura académica predominante que puede diferir considerablemente de la suya propia. A pesar de la relevancia de estos aspectos, las investigaciones que aborden esta temática en el contexto ecuatoriano son limitadas. Por consiguiente, el objetivo general de la investigación es explorar las experiencias de estudiantes universitarios kichwa hablantes en relación al aprendizaje del idioma inglés como tercera lengua.

METODOLOGÍA

Diseño

La investigación se enmarca en un paradigma interpretativo, que facilita la exploración de un fenómeno experimentado por un grupo social específico desde la perspectiva de los implicados (Arán et al., 2023; Gil et al., 2017). Se adoptó un enfoque cualitativo, centrado en comprender los fenómenos en su entorno natural mediante la descripción detallada de diversas situaciones, entornos, personas y otros elementos relevantes. Este enfoque se emplea comúnmente para explorar y refinar preguntas de investigación, lo que permite el descubrimiento de nuevos conocimientos (Ramos, 2015). Se empleó un diseño fenomenológico de corte transversal, con el propósito de indagar las experiencias de personas en relación a un fenómeno, identificando los elementos comunes en dichas vivencias (Hernández et al., 2014).

Recolección y análisis de datos

Se emplearon entrevistas semiestructuradas como fuente principal de información, aplicadas de manera individual a ocho estudiantes universitarios kichwa hablantes de distintas carreras en una universidad de la Región Amazónica del Ecuador. Antes de su aplicación, los participantes otorgaron su consentimiento informado, en cumplimiento de las pautas éticas establecidas por la Declaración De Helsinki De La AMM (2025).

El diseño semiestructurado de las entrevistas permitió explorar en profundidad temas clave relacionados con el fenómeno de estudio, al tiempo que proporcionó un espacio flexible para que los entrevistados compartieran sus experiencias de manera abierta y detallada. Para garantizar la rigurosidad en la recolección de datos, las entrevistas fueron evaluadas por expertos, con el propósito de asegurar la coherencia y pertinencia de las preguntas en relación al objetivo de la investigación.

La caracterización de los participantes se detalla en la Tabla 1.

Tabla 1

Caracterización de los estudiantes universitarios kichwa hablantes

Estudiante (codificación)	Grupo indígena	Comunidad de origen	Edad	Sexo
E1	Indígena kichwa	Ahuano	25 años	Mujer
E2	Indígena Kichwa	Rumi Pamba	25 años	Mujer
E3	Kichwa de Rukullacta	Porotoyaco	23 años	Mujer
E4	Indígena Kichwa	Sacha	25 años	Mujer
E5	Indígena kichwa	Atacapi	21 años	Hombre
E6	Indígena kichwa	Tena	24 años	Hombre
E7	Indígena kichwa	Pumarumi	27 años	Mujer
E8	Indígena kichwa	Atacapi	40 años	Hombre

Fuente: Información obtenida de las entrevistas a estudiantes kichwa hablantes.

Para el análisis de los datos, se utilizó el software Atlas.ti, una herramienta especializada en el análisis cualitativo, que permitió la codificación y categorización de las respuestas de los entrevistados. Esta plataforma facilitó la identificación de patrones y temas recurrentes en las narrativas de los estudiantes, permitiendo un análisis más profundo y sistemático. A través de este proceso, se extrajeron elementos comunes y significativos de las experiencias compartidas por los participantes, proporcionando información valiosa para el estudio.

El proceso de análisis cualitativo llevado a cabo en esta investigación incluyó varios pasos fundamentales. En primer lugar, se inició con la formación de categorías. Estas categorías se identificaron a partir de los datos obtenidos en las entrevistas, permitiendo organizar los temas recurrentes mencionados por los entrevistados. Las seis categorías principales incluyen conceptos como: "idioma de preferencia", "experiencias previas con el idioma inglés", "aspectos emocionales", "motivaciones", "desafíos", y "estrategias de aprendizaje"

Posteriormente, se procedió con la codificación abierta y axial. En la fase de codificación abierta, los datos fueron segmentados para identificar conceptos clave, los cuales fueron etiquetados como códigos. A continuación, en la fase de codificación axial, estos códigos se vincularon con las categorías ya establecidas, organizando de manera sistemática las relaciones entre los distintos elementos. De esta manera, por ejemplo, dentro de la categoría "Desafíos", se identificaron códigos como "académico" y "falta de interlocutores en inglés", etc., proporcionando un análisis más detallado de las experiencias narradas.

Culminada dicha fase, se realizó la codificación selectiva, que consistió en identificar un tema central que articula el análisis global. En esta etapa, se seleccionaron los códigos más relevantes que explican el fenómeno estudiado, con el objetivo de integrar todos los datos en torno a un tema principal, como la experiencia de los estudiantes kichwa hablantes en el aprendizaje del inglés.

El procedimiento se llevó a cabo utilizando el software Atlas.ti, que facilitó la creación de redes temáticas. Estas redes permiten visualizar las relaciones entre categorías y códigos, lo que a su vez ayudó a identificar patrones y conexiones entre los distintos elementos del análisis. La construcción de estas redes temáticas profundizó la comprensión de los datos y permitió estructurar los hallazgos de manera coherente.

DESARROLLO

Interculturalidad y Comunicación Intercultural

La interculturalidad se refiere a la coexistencia e interacción de diferentes grupos con variadas características étnicas, clases sociales, géneros, regiones y comunidades. Esta convivencia refleja una diversidad de formas e intereses, y está orientada hacia el logro del reconocimiento mutuo y la valoración de la diversidad cultural (Yáñez & Rubiano, 2020).

Términos como internacional, interétnico, bicultural y multicultural están relacionados, y en inglés también se usa cross-cultural. La interculturalidad se enfoca en aspectos culturales de los participantes, a diferencia de "internacional", que se centra en aspectos administrativos y estatales. "Interétnico" es similar a "intercultural", ya que lo étnico se basa en la cultura. Sin embargo, el término "interétnico" suele reservarse para relaciones específicas estudiadas por la etnología, basadas en el desarrollo y constitución de los pueblos involucrados (Zimmermann & Bierbach, 1997)

Desde esta perspectiva, la comunicación intercultural se dedica al análisis del acto comunicativo en el cual emergen diversas problemáticas, especialmente entre hablantes nativos y no nativos que utilizan la misma lengua. Las divergencias en valores y normas entre la lengua materna y la segunda lengua pueden generar malentendidos, que surgen de diferencias en modelos pragmáticos, prosodia y gesticulación, así como en expresiones formularias y patrones de uso del lenguaje. Con frecuencia, los hablantes no son conscientes de estas diferencias semánticas (Gumperz, 1978).

La comunicación intercultural efectiva requiere tanto el conocimiento de otras culturas como una profunda conciencia de la propia. Las interacciones están a menudo impregnadas de valores que se transmiten de manera inconsciente. Por lo tanto, la verdadera comunicación intercultural implica no solo comprender otras culturas, sino también reflexionar críticamente sobre la propia (Klyukanov, 2020).

Es esencial tener un interés genuino por las culturas distintas, un interés que debe trascender lo superficial y no limitarse a reafirmar los propios valores. En lugar de intentar modificar las culturas no dominantes para que se asemeje a la dominante, como ocurría en contextos coloniales, en la actualidad se busca entenderlas en su autenticidad. Este cambio de perspectiva también conduce a una reevaluación de la propia cultura (Rodrigo, 1999).

Bilingüismo

El bilingüismo es un constructo multidimensional que abarca aspectos lingüísticos, cognitivos, psicológicos y sociales, lo que lo convierte en un fenómeno de estudio complejo (Baker & Wright, 2021). Este término se refiere a la capacidad de manejar y comunicarse en más de un idioma, lo que implica no solo el conocimiento, sino también la habilidad para usar ambas lenguas con un dominio comparable al de un hablante nativo.

Según August y Shanahan (2010), el bilingüismo se refiere a la habilidad de comunicarse en una lengua adicional que es diferente a la del grupo social al que se pertenece. Esta capacidad implica que el individuo puede hablar su lengua materna con fluidez nativa y ha alcanzado un nivel de competencia en la segunda lengua, que puede ser comparable o variar en diferentes grados. La habilidad en la segunda lengua depende del contexto de uso y puede cambiar a lo largo del tiempo.

Por su parte, Haboud (2009) señala que el bilingüismo, ya sea a nivel individual o colectivo, implica el dominio de dos lenguas. En el contexto de comunidades indígenas, este fenómeno es identificado como bilingüismo minoritario, el cual puede representar una desventaja para el desarrollo de estas comunidades, al restringir su participación plena en los procesos sociopolíticos y socioculturales.

El bilingüismo, requiere una exposición temprana y sostenida a ambas lenguas, permitiendo su empleo de forma equilibrada tanto en la comprensión como en la producción oral (Velasco, 2021), fundamental para el desarrollo de habilidades comunicativas (Rodríguez et al., 2015).

Disglosia

Ferguson (1959) definió la diglosia como la coexistencia de dos variedades de una misma lengua dentro de una comunidad lingüística, donde la Variable Alta (A) se emplea en contextos formales y la Variedad Baja (B) se reserva para situaciones informales. En las comunidades disglosias, los hablantes tienden a atribuir mayor prestigio a la Variedad Alta, percibiendo como más sofisticada, lógica y apropiada para la comunicación formal (Gloël & Vivar, 2020).

En este contexto, se evidencia la presencia de una cultura dominante que restringe el desarrollo de los patrones culturales de grupos considerados ajenos o distintos, lo cual se refleja en las prácticas, creencias, perspectivas y emociones de los individuos, llevando a una homogeneización cultural (Beltrán, 2015). El lenguaje juega un papel esencial en la formación de la identidad y la pertenencia cultural, y el aprendizaje de una lengua extranjera representa el anhelo del individuo de convertirse en bilingüe y bicultural (Martínez, 2018). En consecuencia, en entornos donde conviven hablantes de diferentes lenguas, surgen creencias y actitudes disglosias que pueden variar desde la vergüenza étnica hasta mecanismos de autonegación hacia los demás (Rodríguez et al., 2023).

Aculturación

La aculturación abarca los fenómenos que surgen cuando grupos de personas con distintas culturas interactúan de forma continua y directa, ocasionando modificaciones en los patrones culturales originales de uno o ambos grupos (Lakey, 2003). Es un proceso dinámico que se produce cuando dos grupos culturales autónomos interactúan continuamente, permitiendo que ambos grupos se influyeran mutuamente, provocando cambios en una o ambas culturas, dependiendo de la relación de poder existente. Este fenómeno se manifiesta tanto a nivel grupal como individual (Berry et al., 1997).

La aculturación se manifiesta en modificaciones en las preferencias lingüísticas y la adopción de actitudes y valores compartidos (Mantilla & Solís, 2016), los cuales se reflejan de las siguientes maneras: (a) integración o biculturalismo, que implica conservar la identidad cultural original mientras se adopta la cultura de la sociedad receptora; (b) asimilación, caracterizada por una fuerte inclinación hacia la cultura del país de acogida y el abandono de la propia; (c) separación, que mantiene vínculos sólidos con la cultura de origen y una actitud negativa hacia la cultura receptora; y (d) marginalización, que se caracteriza por una actitud negativa hacia ambas culturas (Valera, 2005).

En dicha experiencia, los grupos e individuos deben implementar estrategias que les faciliten adaptarse adecuadamente al nuevo entorno. La adaptación se conceptualiza como los cambios relativamente estables que experimentan tanto individuos como grupos en respuesta a estímulos externos (Berry, 2005).

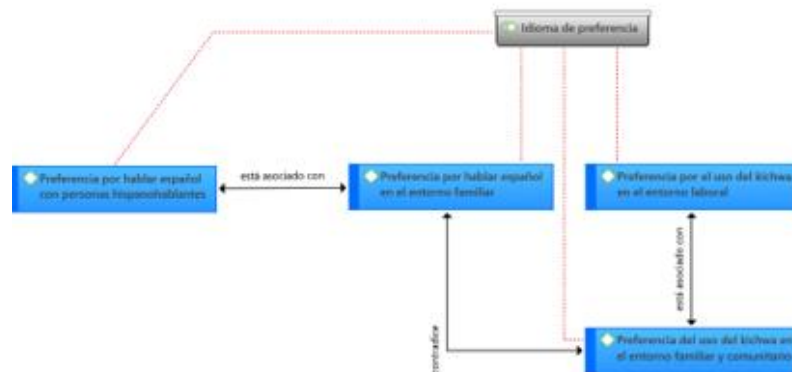
Esta adaptación se desglosa en dos aspectos fundamentales: el psicológico y el sociocultural. La adaptación psicológica aborda el bienestar subjetivo del individuo, contemplando factores como la autoestima y la gestión del estrés. En contraste, la adaptación sociocultural se centra en la capacidad del individuo para desenvolverse efectivamente en su entorno cotidiano dentro del nuevo contexto cultural, y se relaciona estrechamente con el desarrollo de competencias sociales (Larrañaga et al., 2020).

RESULTADOS

En esta sección se presentan las diferentes categorías obtenidas de la entrevista. Como se muestra en la Figura 1, se observa el código 'Preferencia de idioma', que destaca la inclinación de los participantes por el uso de un idioma específico en distintos contextos.

Figura 1

Red semántica de idioma de preferencia para comunicarse



Nota: información obtenida de las entrevistas a estudiantes kichwa hablantes.

Este diagrama ilustra las preferencias de los universitarios en el uso del español y el kichwa en diferentes contextos sociales. Este fenómeno puede vincularse al bilingüismo, que se refiere a la capacidad de comunicarse en una lengua adicional a la del grupo social al que pertenece al hablante. El grado de competencia en cada lengua puede variar según el contexto y el uso a lo largo del tiempo (August & Shanahan, 2010). En este estudio, se observa que el español es predominantemente utilizado en situaciones formales y académicas, mientras que el kichwa se emplea con mayor frecuencia en entornos más íntimos y familiares.

El patrón de uso diferenciado de ambas lenguas sugiere la existencia de un sistema diglósico, en el cual el español se asocia con prestigio, formalidad y estatus, características inherentes a la Variedad Alta (Gloël & Vivar, 2020). Por otro lado, el kichwa, en su calidad de Variedad Baja, cumple una función más personal y familiar, siendo reservada para situaciones informales (Ferguson, 1959).

Esta dinámica se refuerza a través de los discursos de los estudiantes, quienes adaptan su comunicación en función de su contexto cultural, un proceso que se enmarca dentro de los procesos de aculturación (Mantilla & Solís, 2016). Este fenómeno permite a los hablantes equilibrar su identidad indígena con las exigencias de una sociedad donde el español predomina, promoviendo así una forma de integración o biculturalismo (Larrañaga et al., 2020).

En efecto, Morales (2013) sostiene que este fenómeno se entiende como violencia simbólica, ya que se requiere el uso de una lengua, como el español, para acceder y mantenerse en el sistema de educación básica. De hecho, Gumperz (1978) expone que las divergencias en valores y normas entre la lengua materna y la segunda lengua puede generar malentendidos, que surgen de diferencias en modelos pragmáticos, prosodia y gesticulación, así como en expresiones formularias y patrones de uso del lenguaje, tal como lo señala E3: “pues, comentarle que aprender español fue también complicado. Hasta ahora no puedo algunas palabras pronunciar bien, creería yo” (E3, entrevista, p.10).

No obstante, el testimonio de E6 ilustra que estas normas no son absolutas: “Más me mantengo en español cuando estoy con mi familia y cuando estoy en horas de trabajo en Kichwa” (E6, comunicación

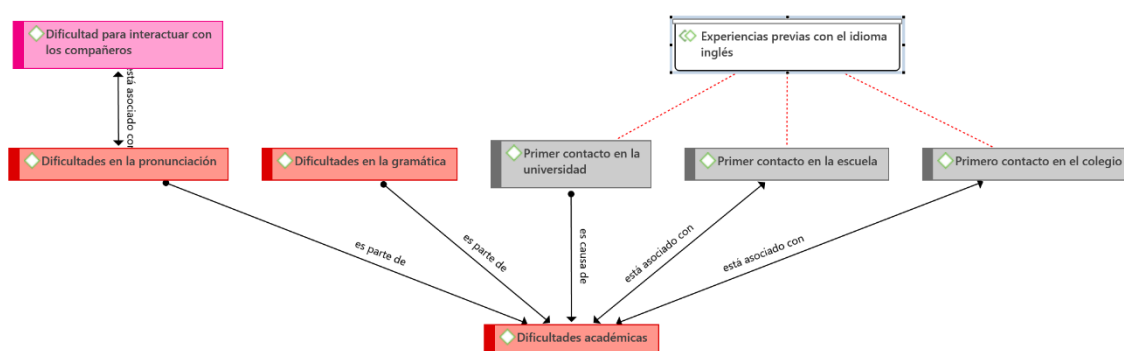
personal, p. 28). Esto indica que el uso del idioma puede variar en función de las circunstancias individuales.

Esta situación se encuentra respaldada por la investigación de Armijos et al. (2018), quienes señalan que los universitarios indígenas no muestran una preferencia estricta por el kichwa o el inglés en sus interacciones sociales y académicas. De hecho, los hallazgos de este estudio revelan que, aunque el inglés está presente en el entorno de los estudiantes, no se considera un idioma prioritario para la comunicación. Esto sugiere que el uso del kichwa y el español varía según los contextos en los que se desenvuelven, adaptándose a las necesidades y dinámicas de cada situación.

La Figura 2 muestra la red semántica de las experiencias previas en el aprendizaje del inglés, evidenciando varios contextos en los que los participantes han tenido contacto con el idioma, como la escuela, el colegio y, en algunos casos, únicamente al ingresar a la universidad. Estos entornos reflejan diferentes etapas y niveles de exposición al inglés, lo que sugiere una diversidad de trayectorias educativas en relación con el aprendizaje del idioma.

Figura 2

Red semántica de las experiencias previas con el idioma inglés



Nota: información obtenida de las entrevistas a estudiantes kichwa hablantes.

La red expone una variedad de contextos que reflejan las experiencias previas de los participantes en el aprendizaje del inglés. A pesar de haber tenido contacto con el idioma, estas vivencias no han contribuido de manera significativa a su dominio. Así lo expresa E6:

Sí tuve la enseñanza del inglés en la escuela, en el colegio, pero no fueron como horas diarias de tener esa asignatura, sino que dos días a la semana o un día a la semana, que no se puede aprender como en la casa el idioma kichwa, que está presente en todo momento en cambio el idioma inglés se nos presenta, pero no a diario, suele ser por temporadas o también en cualquier momento o evento. (E6, entrevista, p. 22)

De igual forma, E3 señala limitaciones en el proceso educativo:

Estudí en la escolita, pues nos enseñaban cosas básicas como diferencia de colores, palabras sencillas de los animales, de que ser espacios, y de ahí pues no era, digamos, que te obligaban a que aprendas inglés porque ahí lo primordial era el español. Hablábamos kichwa, entendíamos kichwa, pero lo primero era que nosotras entendíamos español. Entonces, pues, comentarle que aprender español fue también complicado. Hasta ahora no puedo pronunciar bien algunas palabras, creería. (E3, entrevista, p. 10)

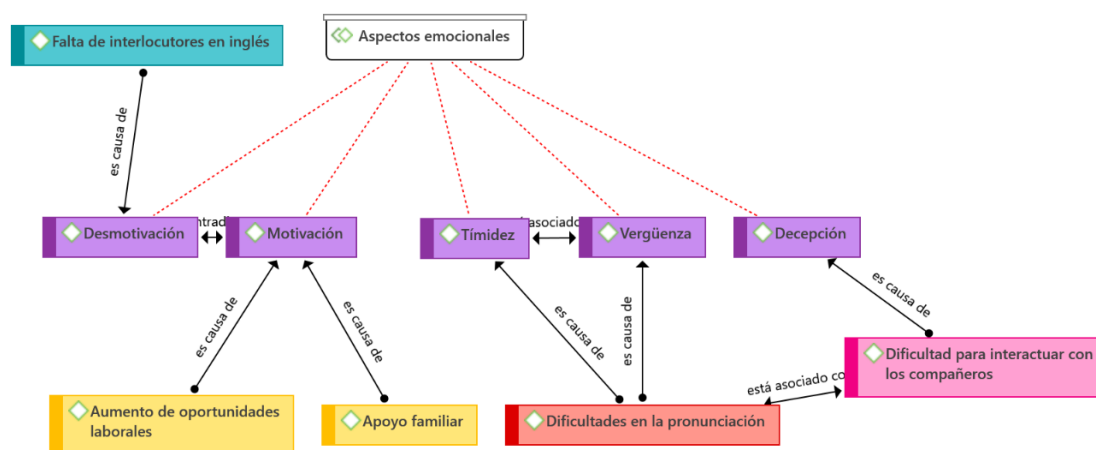
Por su parte, E1 manifestó la ausencia del inglés durante su formación previa, indicando que su primer contacto formal con el idioma ocurrió en la universidad: “No, nunca, ni en la escuela ni en el colegio, nunca, nunca he recibido clase. En la universidad” (E1, entrevista, p. 2). Estas narrativas evidencian barreras significativas en el aprendizaje del inglés, principalmente relacionadas con la baja frecuencia de exposición al idioma y la falta de un enfoque pedagógico adecuado.

La Figura 3 presenta la red semántica de las emociones que experimentan los entrevistados frente al aprendizaje del inglés, indicando la presencia de emociones más negativas en relación a las positivas.

Figura 3

Red semántica de aspectos emocionales frente al aprendizaje del inglés

Nota: información obtenida de las entrevistas a estudiantes kichwa hablantes.



El diagrama refleja diversas emociones experimentadas por los estudiantes universitarios kichwa hablantes, entre las cuales destacan la desmotivación, vergüenza y decepción. Estas emociones parecen estar vinculadas a las dificultades en la pronunciación del inglés y la interacción social con sus compañeros.

Frente a esta realidad, Arán et al. (2023), destacan que la asimilación del español al ingresar a la educación básica sitúa a los estudiantes kichwa hablantes en una posición desfavorable frente a sus compañeros hispanohablantes. El tiempo adicional que requieren para dominar el español los convierte en posibles víctimas de burlas por parte de sus pares y, en ocasiones, genera frustración en los docentes, quienes ven dificultades en su avance.

Además, en entornos multilingües, emergen creencias y actitudes disglosias, que oscilan entre la vergüenza étnica y los mecanismos de autonegación (Rodríguez et al., 2023). Estas actitudes refuerzan la percepción de inferioridad lingüística y cultural en los hablantes de lenguas indígenas.

Sin embargo, no todas las emociones son negativas. Aunque en menor proporción, también se identifica motivación, generalmente asociada al apoyo familiar y a las expectativas de mejorar oportunidades laborales. Esto lo expresa claramente E8: “He visto la necesidad, entonces necesito tener un trabajo estable, entonces eso es lo que me ha motivado” (E8, entrevista, p.30). Del mismo modo, E4 resalta el papel del apoyo familiar en su proceso de aprendizaje: “En familia siempre me han dicho que aprender otro idioma es fundamental” (E4, entrevista, p.14).

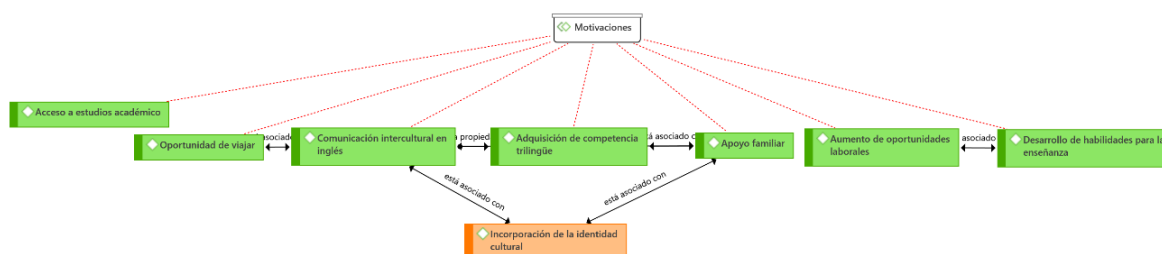
Esta evidencia es coherente con lo planteado por Heredia et al. (2020), quienes encontraron que, aunque algunos estudiantes estaban motivados para aprender una tercera lengua (inglés), la mayoría presentaba desmotivación, atribuida a la falta de condiciones interculturales que faciliten el aprendizaje. Este aspecto pone de relieve la importancia de crear entornos educativos más inclusivos y culturalmente sensibles, que reconozcan las identidades y necesidades lingüísticas de los estudiantes indígenas, promoviendo su bienestar emocional y académico.

La Figura 4 ilustra las principales motivaciones que impulsan el aprendizaje del inglés entre los estudiantes hablantes del kichwa. Se destacan factores como el acceso a estudios académicos, el deseo de viajar, la adquisición de competencia trilingüe, el apoyo familiar, el aumento de oportunidades laborales y el desarrollo de habilidades para la enseñanza.

Figura 4

Red semántica de motivaciones para el aprendizaje del inglés

Nota: información obtenida de las entrevistas a estudiantes kichwa hablantes.



Las motivaciones para aprender el inglés entre los hablantes del kichwa incluyen un conjunto de factores interrelacionados, como el deseo de viajar, mejorar las oportunidades académicas y laborales, así como el apoyo familiar en el proceso de aprendizaje del idioma. Estos elementos no solo contribuyen a la consolidación de la identidad cultural a través del trilingüismo, con el manejo de kichwa, español e inglés, sino que también facilitan la comunicación intercultural.

Las entrevistas realizadas reflejan esta percepción sobre el aprendizaje del inglés. Por ejemplo, uno de los entrevistados comentó:

Sobre todo, para realizar proyectos, así como también dije para conseguir trabajo, creo que también hay empresas que necesitan que sepan hablar inglés. Claro, por oportunidades laborales, netamente oportunidades laborales. Sí. Sí. Bueno, en el futuro para realizar un estudio en maestría. También como oportunidades académicas. (E2, entrevista, p.7)

Otro relato resalta la conexión personal con el ámbito turístico:

El aprender inglés es mi mayor motivo porque trabajo con gente de turismo o con turistas nacionales y también extranjeros. Yo quisiera aprender este idioma para poder sacar el emprendimiento ya que no tenemos ningún intérprete con este idioma en nuestra comunidad. (E6, entrevista, p.21)

Estos relatos enfatizan que el aprendizaje del inglés no se considera únicamente una herramienta para acceder a mayores oportunidades laborales, sino también un recurso fundamental para fortalecer proyectos comunitarios y académicos. Esta percepción se alinea con lo señalado por Lagos (2013), quien argumenta que la enseñanza de una lengua extranjera en contextos multiculturales debe ir más allá de la siempre adquisición de habilidades lingüísticas. Debe fomentar el respeto, la motivación y la valoración de las identidades culturales de los aprendices, asegurando que el proceso educativo no separe a los estudiantes de sus raíces culturales.

Un ejemplo concreto de esta dinámica se puede observar en el testimonio de E1, quien subraya la importancia de la comunicación intercultural en el contexto turístico:

Es una oportunidad primero porque estaríamos, como le dije, incentivando, fomentando al turismo, entonces ya no solamente sería yo la persona que esté ahí al tanto, sino mis personas conocidas de mi comunidad ya podrían estar interactuando con otras personas que vienen de otros lugares, obviamente que no hablan kichwa, sino el inglés, entonces ya podrían interactuar. (E3, entrevista, p. 10)

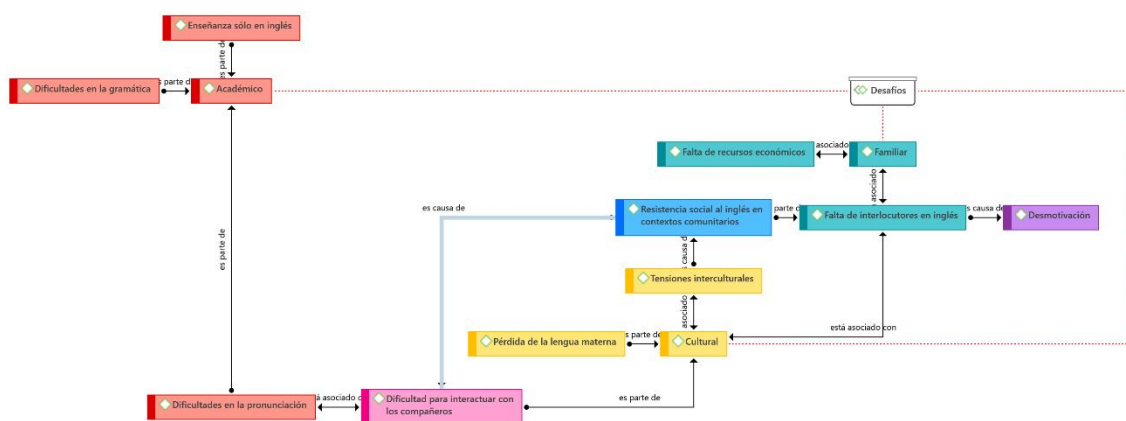
La Figura 5 aborda la red semántica de los desafíos asociados al aprendizaje del inglés, identificando tres ejes principales: académico, familiar y cultural.

Figura 5

Red semántica de los desafíos en relación al aprendizaje del inglés

Nota: información obtenida de las entrevistas a estudiantes kichwa hablantes.

El diagrama presenta una red semántica que ilustra los desafíos que enfrentan los estudiantes universitarios indígenas en su proceso de aprendizaje de inglés. Entre los obstáculos académicos



identificados, destacan las dificultades en la gramática y pronunciación, que pueden generar barreras significativas para la interacción efectiva con sus compañeros. Además, se resalta la problemática relacionada con la enseñanza del inglés, que se imparte prioritariamente en este idioma, sin considerar un enfoque que comience desde el español. Esta metodología puede limitar la comprensión y la asimilación del contenido, exacerbando así las dificultades previamente mencionadas

Esta realidad se manifiesta en el testimonio del entrevistado E2, quien expresa:

No sé, se me ha sido muy difícil. En cuanto a escribir y cuando es el pronunciamiento, y como hemos crecido hablando otro idioma, digamos, el kichwa, y es hasta, digamos, como que hay un conflicto, entonces, hasta, como te digo, cuando... en la pronunciación también, digamos, el kichwa y el inglés son diferentes. (E2, entrevista, p. 7)

Adicionalmente, E4 complementa esta perspectiva al afirmar:

No he logrado hasta ahora aprender el idioma no, digamos, interactuar con los demás porque la mayor parte de los estudiantes ya entienden, ya entienden y muchos hablan. Entonces yo, pues apenas logro entender una mínima parte de lo que la maestra explica en clase. (E3, entrevista, p.9)

Estos testimonios concuerdan con lo señalado por Villalobos y Chávez (2022), quienes argumentan que los jóvenes indígenas enfrentan diversos problemas no solo para acceder a la educación, sino

especialmente al aprender un tercer idioma, como es el inglés, partiendo de su segunda lengua, el español. Este proceso se complica aún más debido a que varios estudiantes presentan dificultades con el español, lo que impacta negativamente en su capacidad para emplear la estructura gramatical de este idioma como herramienta para comprender el inglés.

El entrevistado E1 corrobora esta información al señalar:

No podemos tanto como expresarnos al 100% bien en español, entonces el inglés es mucho más complicado para nosotros (...) recuerdo que mi profesora fue desde un principio la Miss Vinuesa entonces ella nos enseñaba, nos explicaba un poco en español y el resto era en inglés, entonces yo comprendía bastante porque al ella explicarme en español, yo ya sé que me estaba hablando, entonces yo ya podía aprender, era mucho más fácil, pero luego la táctica cambió y no fue lo mismo. (E1, entrevista, pp.1-2)

Asimismo, esta realidad se relaciona con lo expuesto por Heredia et al. (2020), quienes argumentan que el paradigma occidental exige a los estudiantes indígenas relegar su lengua materna y adoptar el español como primera lengua. Esta imposición no solo pone en riesgo la preservación de su matrimonio cultural, sino que también contribuye a la dificultad de aprendizaje de lenguas extranjeras como el inglés.

Este fenómeno también está vinculado a desafíos culturales relacionados con tensiones interculturales, como la pérdida de la lengua materna. Así lo expone E4 al señalar:

Eh... de mi niñez mi madre me comentaba que, o sea, si no decía palabras, hablaba en kichwa. De niños, o sea, como que aprendí a hablar kichwa desde niño. Pero cuando ya ingresas a la escuela, es en español, español, y entonces como que empiezas a olvidar tu lengua materna y entonces ahí viene el conflicto cuando ya te empiezas a relacionar con personas que solamente hablen español y entonces lo olvidas (E4, entrevista, p. 15)

La Figura 6 ilustra la red semántica de estrategias de aprendizaje que facilitan la adquisición del inglés.

Figura 6

Red semántica de estrategias de aprendizaje que favorecen el aprendizaje del inglés

Nota: información obtenida de las entrevistas a estudiantes kichwa hablantes.

El diagrama muestra las diversas estrategias propuestas por los entrevistados para el aprendizaje del idioma inglés. Estas incluyen la presencia de docentes competentes, la explicación en español, el uso de juegos virtuales, la utilización de traductores, la práctica del idioma para mejorar la comunicación intercultural, la escucha de música en inglés y la ampliación del vocabulario.



intercultural, la escucha de música en inglés y la ampliación del vocabulario.

Así lo expone el E7: “Escuchar canciones. Normalmente, cuando estudiaba en el colegio, siempre escuchaba canciones en inglés. Ya sea rock alterno, rock normal, pop en inglés, y así” (E7, entrevista,

p. 20). Por su parte, algo llamativo de los entrevistados es la incorporación de la cultura dentro del proceso de aprendizaje del inglés, tal como lo señala E6:

Sí, hay una recomendación que daría. Primeramente, el hablar el kichwa es un idioma de una cultura. Que sería, primeramente, ir por lo básico, ehh, ir por lo básico, luego ya implementando más contenido de información en este idioma y rescatando también lo que es el kichwa y como no mezclar el español en los dos idiomas, podría ser. (E6, entrevista, p. 24)

Esta información coincide con lo expuesto por Arismendi y Ramírez (2016) al señalar que el educador debe implementar un enfoque didáctico de descentración que facilite a sus estudiantes, tanto indígenas como no indígenas, el autoconocimiento y la comprensión de las perspectivas del otro. Esto implica un trabajo orientado en sus prácticas pedagógicas, ayudando a los estudiantes a reflexionar sobre su identidad y reconocer su diversidad lingüística y cultural. Una forma de lograrlo es promoviendo temas que integren sus conocimientos indígenas y fomenten proyectos vinculados a sus comunidades.

Asimismo, Rosas et al. (2021) exponen que cuando los docentes no fomentan la competencia intercultural, los estudiantes pueden sentirse excluidos y desmotivados en el aula. La enseñanza del inglés desde una perspectiva intercultural refuerza valores, creencias e identidad, elementos clave para aprender una lengua extranjera. Además, los talleres son una herramienta eficaz para crear clases dinámicas e inclusivas, especialmente útiles para estudiantes indígenas con bajo rendimiento en inglés.

DISCUSIÓN

Red semántica de idioma de preferencia para comunicarse

Las experiencias individuales reflejadas en las entrevistas corroboran este análisis. Por ejemplo, el entrevistado E7 señala: “Yo actualmente hablo español, por lo que se me hace más fácil comunicarme con la sociedad, porque en la actualidad la mayoría habla español, entonces de ahí con mi familia, con mis abuelos, me comunico en kichwa” (E7, entrevista, 1:87). Asimismo, el participante E1 afirma: “En la universidad prefiero yo comunicarme e interactuar solo en español, y con las personas que se identifican con chicos de la misma cultura, o sea, kichwas, sí hablo bastante en kichwa” (E1, entrevista, p. 1).

Sin embargo, el uso predominante del español en contextos formales, como el académico, puede representar un riesgo para la lengua materna de los hablantes, ya que podría llevar a la adopción del español como primera lengua, en un contexto donde la disponibilidad de escuelas y materiales educativos en lenguas indígenas es insuficiente (Arán et al., 2023). Esto es evidenciado por E8, quien menciona:

Anteriormente no tenía escrituras o libros en Kichwa, entonces nuestra comunicación era solamente verbal, entonces uno no podía o sea transcribir en escritura ahí se nos hacía difícil. Entonces mientras uno va aprendiendo en español, entonces a nosotros ya nos entró la mayor parte en español para expresar, para escribir, entonces nos queda más fácil en español, no en Kichwa. (E8, entrevista, p. 28)

Red semántica de las experiencias previas con el idioma inglés

Estos resultados coinciden con los hallazgos de Arán et al. (2023), quienes identificaron que las universitarias de diversos grupos indígenas tienen su primer acercamiento formal al inglés cuando este es impartido como materia obligatoria en la escuela o el colegio. En algunos casos, dicho contacto se intensifica al ingresar a la Escuela Normal, donde la enseñanza del inglés se da en un contexto académico más formal. Sin embargo, la naturaleza descontextualizada de la instrucción, sumada a la

baja carga horaria de exposición al idioma y la falta de relevancia pedagógica, han dificultado el proceso de adquisición y desarrollo de competencias en inglés por parte de las estudiantes, replicando así las mismas barreras observadas en este estudio.

De igual forma, este hallazgo se alinea con lo expuesto por Velandia (2007), quien destaca la limitada exposición a la lengua extranjera en los niveles de educación básica entre estudiantes universitarias indígenas. En este nivel educativo, la enseñanza del inglés generalmente se restringe a un número reducido de horas y se enfoca en contenidos elementales, como saludo y colores, sin profundizar en aspectos más complejos del idioma. Esta imitación puede contribuir significativamente a las dificultades encontradas en el aprendizaje del inglés en etapas posteriores.

Red semántica de aspectos emocionales frente al aprendizaje del inglés

Se ejemplifica en el testimonio de E1, quien manifiesta: "(...) un poquito de vergüenza porque algunos chicos hablaban, entendían porque vienen de otras ciudades y ellos saben, y ellos estaban preguntando, conversando, y yo era como, ay, qué vergüenza, no entendí nada, no puedo participar (...)" (E1, entrevista, p. 2).

De manera similar, E7 expresa su incomodidad en situaciones comunicativas en inglés debido a su identidad lingüística: "Nosotros como Kichwas es como que tenemos vergüenza hablar en inglés, se nos hace más difícil la pronunciación, pero sí es interesante aprender inglés" (E7, entrevista, p. 25). Este sentimiento es compartido por E8, quien describe una experiencia de timidez inicial, pero también el progreso gradual que le permite superar esa sensación de vergüenza:

Ya, en ese campo, o sea, primero es, da recelo, o sea expresar en inglés, se siente uno que otros van a burlar, o sea, se siente un poco tímido, ¿no? Pero, sin embargo, ya seguir progresando, seguir practicando el idioma, entonces uno ya no se siente igual, con lo que va aprendiendo viendo ya no hace duro a uno. (E8, entrevista, pp. 29-30)

Red semántica de motivaciones para el aprendizaje del inglés

El aprendizaje del inglés se presenta como una necesidad clave para facilitar la comunicación intercultural y fortalecer los lazos entre las comunidades indígenas y el entorno global, especialmente en contextos donde el turismo desempeña un rol predominante. En este contexto, Gao (2021), en su investigación sobre China, resalta la relevancia de implementar programas de enseñanza del inglés a nivel universitario que incorporen la conciencia cultural en el proceso educativo. El propósito de estos programas, según el autor, es utilizar el inglés como una herramienta para transmitir eficazmente los valores y las ideologías locales a audiencias extranjeras, promoviendo de manera precisa la cultura china y difundiendo sus narrativas a nivel global.

De manera similar, Villalobos y Chávez (2022) sostienen que el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes indígenas es ventajoso para el sector turístico, ya que les proporciona las competencias lingüísticas necesarias para desempeñarse adecuadamente en sus empleos. Además, argumentan que el dominio del inglés no solo abre oportunidades laborales, sino que también es un factor que contribuye al crecimiento personal y académico de los individuos.

En consonancia con estas ideas, Arismendi y Ramirez (2016) destacan que los estudiantes universitarios indígenas perciben el inglés como una lengua que facilita la conexión con el mundo exterior, promoviendo oportunidades para viajar, realizar estudios en el extranjero y acceder a información relevante. Esta percepción refuerza la visión del inglés como un idioma que, más allá de ser una herramienta comunicativa, actúa como un puente hacia el acceso a recursos y experiencias globales, sin desvincular necesariamente a los estudiantes de su identidad cultural.

Esta dinámica se refleja en el discurso de E6, quien señala la importancia de la identidad cultural y aprendizaje del inglés:

Sí, sí el, el inglés y el kichwa como lengua materna es algo primordial porque nos identifica cada uno de nosotros y también cuando nosotros empezamos a aprender otro idioma podemos identificarnos como trilingües o bilingües porque el kichwa ayuda bastante a mover la lengua en este caso cuando estás aprendiendo recién. ehh No es muy difícil, pero si no has tenido ningún estudio de este desde muchacho. (E6, entrevista, p.23)

Red semántica de los desafíos en relación al aprendizaje del inglés

La desaparición de las lenguas nativas no solo obstaculiza las luchas de los pueblos indígenas por su supervivencia, sino que también facilita la imposición de lenguas hegemónicas, fragmentando su patrimonio cultural y autonomía lingüística. Esto provoca graves repercusiones para la diversidad cultural y lingüística del país, así como para la memoria colectiva y la continuidad de estas comunidades (Sánchez et al., 2023).

Esta problemática se observa en el discurso de E4:

Ahora se está viendo como un conflicto porque existe que los jóvenes de hoy en día, incluyo, no estamos hablando kichwa. Entonces, en ese sentido, si ha habido un reclamo de que, por favor domine su lengua materna. Somos personas kichwas, debemos saber kichwa. Si alguna vez alguien te pregunta si sabes hablar kichwa, ¿qué vas a decir? Soy kichwa, pero no sé hablar mi lenguaje materno. (E4, entrevista, p. 16)

Dentro de los desafíos culturales, se encuentran las tensiones culturales a causa de la resistencia social al inglés en contextos comunitarios. Estas tensiones están asociadas a dificultades familiares, que incluyen la falta de recursos económicos y la escasez de interlocutores en inglés. La ausencia de un entorno favorable para la práctica del inglés en la comunidad puede reforzar la resistencia social hacia este idioma, creando un círculo vicioso que dificulta su aprendizaje y, a su vez, impacta negativamente en la preservación de las lenguas indígenas.

La dinámica de la resistencia social al inglés dentro de la comunidad se puede evidenciar en las palabras de E1:

Pero es como un poquito complicado o conflictivo, ya no hablan kichwa, ahora ya son, se creen gringos, o se van a decir grindios, (...). Aprendí que así sepas inglés tú nunca puedes ir a la comunidad a estar hablando en inglés por ningún motivo porque te van a rechazar. Entonces, a mi familia siempre les digo, cuando vean a alguien hablando inglés o cualquier idioma, porque tengo primos que hablan alemán, francés, pero ellos también pueden sentirse así rechazados, no hablan dentro de la comunidad ni en la familia, solo hablan en el trabajo (E1, entrevista, p. 4).

Además, se observa un fenómeno de resistencia entre los familiares de mayor edad, quienes son hablantes casi exclusivos de la lengua indígena. Estos consideran que el aprendizaje de otro idioma por parte de sus nietas representa un riesgo debido a las posibles implicaciones que esto podría generar en la pérdida de su identidad cultural (García, 2014)

Esta información puede relacionarse con el concepto de aculturación caracterizada por la separación, que mantiene vínculos sólidos con la cultura de origen y una actitud negativa hacia la cultura receptora (Valera, 2005).

Una vez finalizado el análisis de los resultados, es importante señalar algunas limitaciones de las investigaciones, las cuales pueden abrir nuevas líneas de estudio. En primer lugar, el tamaño de la

muestra fue reducido, lo que dificulta la posibilidad de generalizar los resultados. Además, no se incluyeron otras poblaciones para corroborar los datos obtenidos ni se llevó a cabo un grupo focal, lo que habría permitido una mayor interacción entre los estudiantes y una profundización más rica de sus experiencias individuales.

CONCLUSIÓN

Las experiencias de los estudiantes universitarios kichwa hablantes en la adquisición del inglés como tercera lengua evidenciaron una interacción compleja entre identidad lingüística, estrategias de aprendizaje y prácticas pedagógicas. Los hallazgos de esta investigación indicaron que el proceso de aprendizaje se vio condicionado por la implementación de metodologías que integraban la lengua materna y el español como mediadores en la apropiación del inglés.

En este contexto, se identificó que estrategias como la exposición a música en inglés, el uso de recursos digitales y la interacción en escenarios interculturales facilitaron el desarrollo de competencias lingüísticas. Sin embargo, persisten desafíos estructurales, como la limitada formación docente en enfoques interculturales y la escasez de materiales didácticos culturalmente contextualizados, lo que generó desmotivación y dificultades en el aprendizaje.

Asimismo, la enseñanza del inglés en contextos multilingües requirió un enfoque pedagógico que reconociera la diversidad lingüística y cultural de los estudiantes. La falta de estrategias didácticas orientadas a la descentración cultural y la reflexión identitaria limitó la apropiación significativa del idioma. En este sentido, se resalta la necesidad de implementar modelos educativos interculturales que fomenten la inclusión lingüística, así como el diseño de programas de formación docente con competencias interculturales y la elaboración de materiales didácticos que incorporen la cosmovisión kichwa.

De este modo, se contribuirá no solo al fortalecimiento del aprendizaje del inglés, sino también a la preservación y revalorización de la identidad lingüística de los estudiantes, promoviendo un proceso educativo equitativo y acorde a sus realidades socioculturales.

REFERENCIAS

- Arán, A., Arzola, D., & Ríos, L. (2023). Narrativas de estudiantes indígenas sobre el aprendizaje del inglés y la relación con otras lenguas. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 7, e1773. <https://doi.org/10.33010/recie.v7i0.1773>
- Arismendi, F., & Ramírez, A. (2016). Representaciones sobre la slenguas de un grupo de estudiantes indígenas en un programa de formación de docentes de idiomas. *Colombian Applied Linguistics Journa*, 18(1), 84–97.
- Armijos, J., Fuertes, B., Delgado, J., & Villa, V. (2018). University Indigenous Students' Perceptions towards Kichwa, Spanish and English. *English Language Teaching*, 11(2), 131–148.
- Astete, C. (2017). Pierre Bourdieu: el poder en el campo de la educación y la pedagogía. *Horizonte de La Ciencia*, 6(12), 223. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2017.12.323>
- Atencio, D. (2019). La dificultad en la permanencia de estudiantes indígenas en la carrera Enseñanza del Inglés, Campus Coto. *Universidad En Diálogo: Revista de Extensión*, 9(1), 47. <https://doi.org/10.15359/udre.9-1.3>
- August, D., & Shanahan, T. (2010). Response to a Review and Update on Developing Literacy in Second-language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language Minority Children and Youth. *Journal of Literacy Research*, 42(3), 341–348. <https://doi.org/10.1080/1086296X.2010.503745>
- Baker, C., & Wright, W. (2021). *Foundations of bilingual education and bilingualism (Multilingual Matters)*.
- Beltrán, L. (2015). Influencia cultural en la motivación para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 8(2). <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2015.0002.07>
- Berry, J. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697–712. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>
- Berry, J., Dasen, P., & Saraswathi, T. (1997). *Handbook of Cross-Cultural Psychology* (2da ed.).
- Cárdenas, E. (2013). Bilingüismo y Educación Indígena. *Reencuentro*, 66, 24–30.
- Constitución de La República Del Ecuador, Pub. L. No. Registro Oficial 449 de 20-oct-2008 (2008).
- Correa, J. (2022). Incidencia de las políticas educativas colombianas con relación al bilingüismo como parte del currículo de los programas de educación superior en el nivel comunicacional de los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 5285–5302. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.3016
- Cuasialpud, R. (2010). Indigenous Students' Attitudes towards Learning English through a Virtual Program: A Study in a Colombian Public University. *Profile*, 12(2), 133–152.
- Declaración De Helsinki De La AMM. (2025). Principios Éticos Para Las Investigaciones Médicas Con Participantes Humanos.
- Ferguson, C. (1959). Diglossia. *WORD*, 15(2), 325–340. <https://doi.org/10.1080/00437956.1959.11659702>

Gao, F. (2021). Negotiation of native linguistic ideology and cultural identities in English learning: a cultural schema perspective. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(6), 551–564. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1857389>

García, C. (2014). Aculturación del pueblo indígena Mixe, Oaxaca, México. *Estudios Históricos*, 12, 1–16.

Gil, J., León, J., & Morales, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. *Conrado*, 13(58), 72–74.

Gloël, M., & Vivar, P. (2020). La defensa de la lengua propia en un contexto de diglosia literaria en Cataluña, Portugal y el Reino de Valencia en los siglos XVI y XVII. *Boletín de Filología*, 55(1), 273–296. <https://doi.org/10.4067/S0718-93032020000100273>

Gumperz, J. (1978). *The Conversational Analysis of Inter-Ethnic Communication*. In *Interethnic Communication*. University of Georgia Press.

Haboud, M. (2009). Teaching foreign languages: A challenge to Ecuadorian bilingual intercultural education. *International Journal of English Studies*, 9(1).

Heredia, E., Egas, V., Reinoso, A., & Obregón, Á. (2020). Percepciones de Estudiantes Indígenas hacia el Sistema Educativo Occidental de la clase de inglés un estudio en una Universidad Pública Ecuatoriana. *Boletín Redipe*, 9(1), 155–163.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). McGRAW-HILL.

IWGIA. (2023). *El Mundo Indígena 2023: Ecuador*. IWGIA ORG.

Klenner, M., Beltrán, J., & Merino, M. (2021). Jóvenes mapuche: aprendiendo inglés y reflexionando sobre su identidad cultural. Una aproximación desde el Sistema de Valoración. *Revista Latinoamericana de Estudios Del Discurso*, 21(2), 121–141. <https://doi.org/10.35956/v.21.n2.2021.p.121-141>

Klyukanov, I. (2020). *Principles of Intercultural Communication*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429353475>

Lagos, R. (2013). El rol de la multiculturalidad en la enseñanza del inglés. *Aletheia*, 5(2/1), 308–320.

Lahey, P. (2003). Acculturation: a Review of the Literature. *Intercultural Communication Studies*, XII(2), 103–118.

Larrañaga, N., García, I., Berasategi, N., & Azumendi, M. (2020). Orientaciones de aculturación del alumnado inmigrante y su adaptación a un contexto de bilingüismo en la escuela vasca. *Revista de Educación*, 388, 39–63.

Mantilla, L., & Solís, M. (2016). La vulnerabilidad de los saberes ancestrales a través de la aculturación. El caso de Salasaca Ecuador. *Brasil Para Todos*, 3(2), 1–15.

Martínez, C. (2018). La alternancia cultural entre los musulmanes de la Isla de San Andrés. Íkala, *Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 355–377. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n02a10>

Ministerio de Educación. (2016). *Lengua Kichwa*.

- Morales, L. (2013). Durkheim y Bourdieu: reflexiones sobre la educación. *Revista Reflexiones*, 88(1), 155-162.
- Pérez, J. (2017). La adquisición de oposiciones en bilingües castellano-quechua y quechua-castellano. *Lexis*, 41(1), 149-177. <https://doi.org/10.18800/lexis.201701.005>
- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica . *Av.Psicol*, 23(1), 9-17.
- Rodrigo, M. (1999). *Comunicación intercultural* . Anthropos Editorial.
- Rodríguez, A., Signoret, A., Florez, J., & Delgadillo, R. (2015). Coincidencias en el lenguaje y cognición bilingüe. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rodriguez, M. E., Mercado, A., Rodríguez, C., & Mercado, F. (2023). Desempeño de estudiantes indígenas en tareas lectoras en inglés como lengua extranjera: un primer acercamiento. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, 16(1), 37-68. <https://doi.org/10.15332/25005421.7924>
- Rojas, E. (2020). Las TIC como estrategia metodológica para desarrollar la expresión oral en adolescentes Kichwa hablantes. *Revista Científica UISRAEL*, 7(1), 89-98. <https://doi.org/10.35290/rcui.v7n1.2020.110>
- Rosas, F., De Gracia, S., & Tamayo, D. (2021). Talleres de inglés con perspectiva intercultural como estrategia didáctica para mejorar el aprendizaje del inglés en estudiantes indígenas. *Revista Científica Guacamaya*, 6(1), 68-82.
- Rua, M. (2020). Enseñanza del inglés en indígenas Arhuacos mediante contenidos culturales de la etnia. *Universidad Nacional Abierta y a Distancia*.
- Sánchez, I., Sánchez, A., & Sotelo, L. (2023). Perfiles lingüísticos de los estudiantes indígenas de la Universidad Tecnológica de Pereira. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 41, 1-25. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n41.2023.15697>
- Valera, V. (2005). Análisis de la relación existente entre aculturación y nacionalidad. *Psicología Para América Latina*, 3.
- Velandia, D. (2007). Tutorial plan to support the English-speaking skill of an Inga student of an initial teacher education program. . *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 8, 121-130.
- Velasco, K. (2021). Migración de retorno en México y su bilingüismo. Revisión de la literatura 2006-2018. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, 1-12. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e04.3719>
- Villalobos, V., & Chávez, M. (2022). Diseño Estratégico: Plataforma digital para el aprendizaje y satisfacción del inglés de estudiantes Wixárika, México. *Cuadernos Del Centro de Estudios En Diseño y Comunicación. Ensayos*, 176, 157-175.
- Yáñez, Á., & Rubiano, P. (2020). Estrategias para generar procesos de interculturalidad en las comunidades indígenas. *Inclusión y Desarrollo*, 8(1), 69-82. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.8.1.2021.69-82>
- Zimmermann, K., & Bierbach, C. (1997). *Lenguaje y comunicación intercultural en el mundo hispánico. Iberoamericana*.

Todo el contenido de **LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades**, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia [Creative Commons](#) 