UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
UNAE

Carreras de

Pedagogía de las Artes y Humanidades	Educación Básica
	Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua y Literatura

Factores que influyen en el desarrollo de la expresión oral en estudiantes de una escuela multigrado

Autor:
Raúl Fernando Guallpa Sharinda

Autor:
Héctor Geovanny Sánchez Vásquez

Azogues - Ecuador

Febrero, 2026

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
UNAE

Trabajo de Titulación

Modalidad

Sistematización de Experiencias - Prácticas de Alto Beneficio Social

Línea de investigación

Relación sociedad - escuela

Autor:
Raúl Fernando Guallpa Sharinda
Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de **Licenciado/a en Pedagogía de las Artes**

Autor:
Héctor Geovanny Sánchez Vásquez
Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de **Licenciado/a en Ciencias de la Educación Básica**

Docente Tutor	Josué Villarreal Puga
CÓDIGO ORCID	https://orcid.org/0000-0002-3004-339X

TODA LA INFORMACIÓN EXPRESA EN EL PRESENTE TRABAJO DE TITULACIÓN ES DE ABSOLUTA RESPONSABILIDAD DEL AUTOR Y TUTOR Y SE ENCUENTRA DEBIDAMENTE AUTORIZADA PARA SU CORRESPONDIENTE PUBLICACIÓN

AGRADECIMIENTOS Y/O DEDICATORIAS

En primer lugar, quiero empezar agradeciendo a **Dios** por ser mi guía y brindarme fortaleza en los momentos más difíciles de mi vida y permitirme lograr este objetivo.

A mi madre, **Laura Sharinda** por ser mi apoyo incondicional para poder lograr esta meta, admiro el empeño que siempre estuvo presente en ella. En memoria a mi padre, **Segundo Guallpa** el motor principal, agradezco tu ejemplo de superación y de siempre estar dispuesto a ayudar a los demás. A **Klever Angulo** por ser un apoyo incondicional lleno de alegría que siempre estuvo dispuesto a ser un pilar para mí, gracias por su compañía.

A mis hermanos: **Sandra, Diana, Cristina, Marco y Claudio** por ayudarme a cumplir mi sueño, agradezco profundamente el granito de arena que siempre estuvieron dispuesto a ofrecerme.

A mis incondicionales amigos que la vida universitaria me regalo: **Marlin Marin, Nicol Quintana, Evelyn Mato, Monse Minchala, Omar Parra, Mayra Chabla,** por estar siempre presentes en las buenas y en las malas, por hacer de esta etapa una de las mejores de mi vida y compartir momentos únicos y especiales. Hacer una mención honorifica a mi amiga **Karina Isabel Chima Samaniego** gracias por tener ese amor tan grande para mí y sin duda las mejores personas.

A mis segundos padres: **Ana Saquisili y Jose Deleg** Gracias por guiarme y dedicarme un consejo y mensaje de aliento. A mis tíos y primos: en especial a **Alba Yuqui** gracias por ser una prima incondicional, y por ser una de mis más grandes inspiraciones.

De igual manera quiero agradecer a mis amigos de mi vida: **Belén, Mariuxi, Daniela, Mayra, Martha, Jhon, Mishel, Danna, Jennifer, Tita** por ese apoyo completo y único.

El paso que he transcendido ha sido una enseñanza en mi vida, que me ha permitido conocer grandes personas como a mis docentes: **Emerson Hidalgo, Clara Bucheli, Virginia Gámez, y a nuestro tutor.** Gracias por enseñarme a enfocarse en mis objetivos y poder lograrlos.

AGRADECIMIENTOS Y/O DEDICATORIAS

Agradezco profundamente a Dios, quien me acompañó en cada etapa de mi formación profesional. En los momentos en los que pensé en rendirme, encontré en él la fuerza, la calma y la claridad para continuar avanzando.

También doy gracias a mis padres, Ariolfo e Isabel, pilares fundamentales en mi vida. Gracias por su apoyo incondicional, sus esfuerzos y cada palabra de aliento que me impulsó a llegar hasta aquí. Todo lo que he logrado tiene mucho de ustedes.

A mis hermanos, Maite, Christian y Mauricio, les agradezco infinitamente por estar siempre presentes, por sus consejos, sus bromas y por recordarme que no estaba solo en este camino. Su compañía fue un motor más para culminar mi carrera.

Asimismo, agradezco a mis profesores y, especialmente, a nuestro tutor. Su paciencia, guía y experiencia fueron indispensables durante el proceso de sistematización de experiencias. Gracias por mostrarnos el camino con dedicación y compromiso.

No puedo dejar de mencionar a mis amigos, familiares, vecinos y a todas aquellas personas que, de una u otra manera, formaron parte de esta etapa. Gracias por escucharme, por acompañarme en mis momentos de estrés y por ser cómplices de mis ocurrencias cuando más necesitaba liberar tensiones.

Hoy, al mirar atrás, entiendo que cada gesto, cada palabra y cada presencia contribuyó a que llegara hasta este punto. Por ello, en definitiva, estoy profundamente agradecido con todos y con todo lo que la vida me ha permitido vivir.

RESUMEN

El presente trabajo de titulación busca examinar los elementos que influyen en el desarrollo de la expresión oral en estudiantes de una escuela multigrado ubicada en Colepato. Esta comunidad está conformada por una población con limitaciones socioeconómicas, migratorias y estigmas asociados a la ruralidad. El objetivo fue analizar cómo los factores lingüísticos, socioculturales, emocionales y pedagógicos inciden en el fortalecimiento o inhibición del acto del habla en los educandos. Para ello, se recolectaron las voces, experiencia y puntos de vista de estudiantes, docentes y familiares, a través de técnicas como la observación participante y los grupos focales, tomando en cuenta una metodología cualitativa y narrativa que se relacionan con la sistematización de experiencias. En base a esto, los resultados señalan que los factores más significativos que impiden la participación oral son el miedo escénico, inseguridad emocional, burla entre pares, desconfianza y timidez. Por otro lado, la familia, la comunidad y el modelo multigrado tienen un alto grado de influencia en la expresión del habla entre los alumnos. Además, la interferencia lingüística producto de interactuar con la lengua quichua la lengua materna y la segunda lengua el castellano comprometen la coherencia discursiva y la construcción del lenguaje personal. Por su parte, las conclusiones componen con la idea de que la oralidad en zonas rurales no solo puede ser acotada como una competencia, sino que además es un proceso intrínsecamente atado a lo cultural, emocional y lingüístico.

PALABRAS CLAVE: Escuela rural multigrado; Expresión oral; Factores socioemocionales; Interferencia lingüística; Ruralidad.

ABSTRACT

This thesis aims to examine the factors that influence the development of oral expression in students at a multi-grade school located in Colepato. This community is characterized of a population facing socioeconomic limitations, migration issues, and stigmas associated with rural life. The objective was to analyze how linguistic, sociocultural, emotional, and pedagogical factors affect the strengthening or inhibition of speech in students. To this end, the voices, experiences, and perspectives of students, teachers, and family members were collected through techniques such as participant observation and focus groups, employing a qualitative and narrative methodology related to the systematization of experiences. Based on this, the results indicate that the most significant factors hindering oral participation are stage fright, emotional insecurity, peer teasing, mistrust, and shyness. Furthermore, family, community, and the multi-grade classroom model exert a strong influence on students' oral expression. Furthermore, the linguistic interference resulting from interacting with Quichua (the mother tongue) and Spanish (the second language) affects discursive coherence and the construction of personal language. For its part, the conclusions support the idea that orality in rural contexts cannot be defined solely as a skill, but is also a process intrinsically linked to cultural, emotional, and linguistic factors.

KEYWORDS: Rural multigrade school; Oral expression; Socioemotional factors; Linguistic interference; Rurality.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN 10

1.1. Presentación del Tema: Situación General (importancia, justificación social y científica). 10

1.2. Definición del Objeto, Objetivo General y Eje de Sistematización. 13

1.3. Métodos, técnicas e instrumentos para la recolección de la información y su análisis. 14

2. Desarrollo 16

2.1. Identificación del Contexto y los Actores Involucrados en la Experiencia:.... 16

2.2. Sistematización de la Experiencia Educativa Integradora: 18

2.2.1. Narración de las Condiciones o Situaciones:..... 18

2.2.2. Categorización de la Información 24

2.2.3. Interpretación Crítica de la Sistematización de la Experiencia Educativa49

2.2.4. Lecciones Aprendidas 54

3. Conclusiones 59

4. Recomendaciones 62

5. Referencias Bibliográficas 64

6. Anexos 69

6.1. Anexo A: Formato del diario de campo 69

6.2. Anexo B: Guion de preguntas de los grupos focales 69

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.....25

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Presentación del Tema: Situación General (importancia, justificación social y científica).

La expresión oral es la capacidad que tiene una persona para comunicarse de forma clara, coherente y efectiva mediante el acto del habla. En este sentido, no se puede dejar de lado la siguiente premisa: las personas se desenvuelven en un entorno verbal y en una sociedad competitiva en la que la palabra resulta determinante; en consecuencia, la expresión oral se presenta como un proceso esencial que permite la comunicación con los demás (Martínez Chepe et al., 2015). A su vez, Caudillo Pérez (2023) la define como la habilidad comunicativa para generar discurso oral, la cual no se limita al correcto uso de la pronunciación, el vocabulario o las reglas gramaticales, sino que incorpora el conocimiento sociocultural y las competencias pragmáticas esenciales para interactuar de forma apropiada.

A pesar de su carácter esencial, la expresión oral es considerada una situación que necesita ser abordada en el contexto rural. La educación en el sector rural de Latinoamérica, y aún más en Ecuador, enfrenta una incongruencia: mientras en el discurso oficial del país se reconocen avances, la realidad de muchas comunidades siguen con profundas desigualdades. Esto se traduce en un ámbito caracterizado por contar con menos oportunidades para satisfacer las necesidades e intereses de los educandos, debido a las carencias en la infraestructura, acceso a tecnologías y materiales educativos, y a profesionales altamente cualificados Escobar Guerra et al., (2020)

El origen de esta problemática no es reciente. Tradicionalmente, se ha visto lo rural como lo opuesto a lo urbano: si la ciudad simboliza progreso y modernidad, el campo suele relacionar con atraso y aislamiento (Calderón Contreras, 2015). En este sentido, el origen de esta problemática se remonta a la época de la colonia, cuando la educación servía simplemente como una herramienta de dominación y buscaba “la integración del indio a la

civilización" (Rodríguez, 1990, p. 2), mediante la imposición cultural y el borrado de saberes ancestrales. Pese a eso, este legado de exclusión aún resuena en la actualidad.

Este contexto histórico y sociológico tiene una réplica en la práctica educativa: del Barrio Aliste (1991) plantea que la educación escolar rural replica modelos globalizados y descontextualizados, lo cual contribuye a la desvalorización de los saberes locales y genera sentimientos de inferioridad y conformismo. Por ello, en muchos entornos educativos rurales, las voces infantiles permanecen invisibilizadas, pues su ejercicio del agenciamiento y la expresión depende enteramente de la potestad del docente, que puede empoderarlos o restringirlos (Buriticá Morales y Saldarriaga Vélez, 2020).

En esta línea, estudios como el de Castillo Mardones y Grácia (2022) revelan que las condiciones materiales y socioeconómicas, junto con la pertenencia a comunidades o pueblos originarios, constituyen factores que pueden influir de modo negativo en el desarrollo de la lengua oral. Estas circunstancias suelen generar en los estudiantes sentimientos de vergüenza o desventaja que afectan su desempeño y participación en el contexto escolar, lo cual se considera un factor importante dentro del desarrollo de la oralidad de los estudiantes.

Desde el ámbito netamente educativo, el Ministerio de Educación (2021) propone en los lineamientos curriculares para instituciones educativas multigrado lo siguiente: para que el estudiante logre ampliar, fortalecer y perfeccionar tanto su comprensión como su expresión oral, es recomendable proponer diversas situaciones comunicativas que le permitan poner en práctica estrategias para interpretar mensajes orales, comprender el significado de palabras, oraciones y expresiones, manejar adecuadamente estructuras secuenciales, sintácticas y semánticas, así como resolver diferentes situaciones cotidianas a través del uso de la oralidad. Su propósito es lograr un uso eficaz del lenguaje, mediante la escucha atenta y la expresión clara, coherente y estructurada de las ideas.

Esta directriz curricular se apoya en un marco legal más amplio: la Ley Orgánica de Educación Intercultural [LOEI] (2011) establece en el artículo 7, literal g, que los estudiantes

tienen el derecho a organizarse, expresar libre y respetuosamente sus opiniones, ser escuchados y que sus voces sean tomadas en cuenta. Además, la Organización de las Naciones Unidas [ONU] (1948) manifiesta en el artículo 19 que toda persona tiene derecho a sostener y expresar sus opiniones en total libertad.

En este contexto de desafíos, la realidad se particulariza en comunidades como Colepato, una pequeña comunidad rural en Azogues, Cañar. Rodeada de paisajes andinos, alberga familias cuya principal actividad económica es la producción lechera, con ingresos que apenas cubren las necesidades básicas. Los desafíos estructurales documentados en la ruralidad ecuatoriana se evidencian aquí: muchos docentes trabajan en condiciones precarias, sin materiales ni capacitación adecuada, en escuelas que a menudo carecen de infraestructura básica (Bazurto Caicedo y Bernabé Lillo, 2021). De hecho, los datos confirman que el 43.3% de la población rural vive en pobreza (INEC, 2024).

Desde el punto de vista cultural, Colepato mantiene una identidad mestiza con raíces indígenas; aunque el quichua se recuerda, su práctica es limitada entre los niños. A las dificultades económicas se suma un rasgo doloroso: la migración. Muchos padres, madres e hijos han tenido que abandonar la comunidad en búsqueda de un futuro mejor, dejando hogares divididos y abuelos a cargo de la crianza. Estas dinámicas sociales y económicas generan entornos de vulnerabilidad que, de forma directa, contribuyen a los sentimientos de vergüenza y desventaja señalados previamente en el desarrollo de la oralidad.

Por eso, es importante que desde la escuela se generen espacios donde los estudiantes se sientan escuchados y valorados, partiendo de lo que son y de lo que viven en su día a día. La oralidad no debería enseñarse solo como una técnica, sino como una herramienta para que los niños y niñas puedan contar lo que piensan, lo que sienten y lo que sueñan. Como plantea Freire (1971), el verdadero aprendizaje ocurre cuando hay diálogo, cuando se reconoce al otro como alguien que también sabe y tiene algo que decir. En las aulas rurales, más que nunca, ese diálogo debe nacer del respeto y del reconocimiento de la identidad de cada estudiante

(Calderón Contreras, 2015). Solo así podrán animarse a hablar, a expresarse sin miedo y a descubrir que su voz también importa.

En definitiva, la expresión oral en la ruralidad es mucho más que pronunciar palabras; es el ejercicio de un derecho humano frente a un entorno de desigualdad y migración. Los factores socioeconómicos y el estigma histórico han silenciado muchas voces en comunidades como Colepato, sembrando una vergüenza que solo puede sanar desde el aula. Para que los niños y niñas se atrevan a hablar, la escuela debe dejar de ser un espacio de modelos rígidos y convertirse en un refugio de diálogo y respeto. Solo al valorar su identidad y sus saberes, transformaremos la oralidad en un puente para que cada estudiante descubra que su historia merece ser contada y que su voz tiene el poder de cambiar su realidad.

1.2. Definición del Objeto, Objetivo General y Eje de Sistematización.

Con base en este contexto, esta sistematización de experiencias pretende analizar los factores que influyen en el desarrollo de la expresión oral en estudiantes de una escuela multigrado en el contexto de Colepato. A través de un enfoque descriptivo, se examina cómo interactúan los elementos pedagógicos, socioculturales e institucionales en el fortalecimiento de las competencias comunicativas. El marco teórico integra a Freire (1971) para comprender el diálogo como práctica educativa, a del Barrio Aliste (1991) para analizar los condicionamientos sociales del entorno rural, y a Ramírez Martínez (2002) junto con Caudillo Pérez (2023) para interpretar los componentes didácticos de la oralidad.

Específicamente, durante el proceso de prácticas en la comunidad de Colepato, uno de los rasgos más significativos que surgió de forma constante fue la dificultad de los estudiantes para desenvolverse de manera fluida en la expresión oral. Esta limitante no afectó solo en la participación en actividades pedagógicas, sino también su autoestima, interacción social y su seguridad personal. A partir de esta observación, se decidió establecer como eje de sistematización la expresión oral en todos los estudiantes de una escuela multigrado.

Por otra parte, el eje fue seleccionado por varias razones. Primero, porque se considera que la expresión oral es una competencia importante para el desarrollo integral de los alumnos, puesto que les permite comunicar sus ideas, argumentar, debatir y construir su identidad mediante el lenguaje. La segunda razón es porque se identificó esta situación como una necesidad urgente la escuela de Colepato, donde factores como: la timidez, la inseguridad, la falta de práctica y las condiciones socioculturales limitan la participación de los alumnos. Y tercero, porque trabajar con esta problemática permite incorporar estrategias innovadoras, colaborativas y adaptadas al contexto, fomentando un aprendizaje más significativo. Es por ello que este eje se convierte en la guía para realizar el análisis crítico de la experiencia vivida, porque trasciende las dinámicas cotidianas del aula, los vínculos con la comunidad educativa y la manera en que los estudiantes se perciben a sí mismos como sujetos capaces de expresarse.

1.3. Métodos, técnicas e instrumentos para la recolección de la información y su análisis.

Este trabajo se enmarca en el método sistematización de experiencias, que se comprende como un proceso que permite interpretar críticamente lo vivido al vincularlo con marcos teóricos (Jara Holliday, 2018). En ese sentido, esta metodología no se limita solo a describir los hechos, sino que intenta adentrarse en la experiencia de los sujetos, reconstruyendo los recuerdos y saberes desde un panorama reflexivo que beneficia la apropiación y teorización de lo vivido. A su vez, tiene un enfoque de carácter cualitativo que tiene la finalidad de entender los fenómenos desde la perspectiva de los participantes, mediante sus experiencias y contextos (Quecedo y Castaño, 2002).

En particular, el enfoque de sistematización que ha optado es el narrativo, ya que la reconstrucción de las vivencias se interesa en comprender y describir los pensamientos, intenciones y acciones de las personas, resaltando los relatos que están cargados de

sentimientos, valores y afectos, priorizando su sentido y credibilidad antes que su verificación (Torres Carrillo y Cendales Gonzáles, 2007). Este análisis ayuda a rescatar las voces de los actores educativos, puesto que permite comprender los procesos de forma contextualizada.

Al ser un estudio profundamente cualitativo se emplearon varias técnicas de recolección de datos que se definen como el conjunto de técnicas, herramientas y procedimientos que se utilizan para guiar la investigación, recopilar datos, organizarlos, preservarlos y difundirlos (Castillo Bustos, 2021). En este estudio se utilizó los grupos focales y diarios de campo.

También se usó una serie de instrumentos que son las herramientas o medios que usas para obtener y guardar organizadamente la información que se necesita sobre lo que se está investigando, siempre pensando en lo que se quiere lograr con el estudio (Castillo Bustos, 2021). Para recopilar la información dentro esta sistematización se empleó el guion de preguntas del grupo focal y diarios de campo.

A continuación, se detallan las técnicas e instrumentos aplicados:

Para profundizar en la realidad de la expresión oral en Colepato, se emplearon grupos focales, los cuales se definen como espacios de opinión que permiten captar el sentir, pensar y vivir de las personas a través de la interacción colectiva (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013). Esta técnica se apoyó en un guion de preguntas, un instrumento que actúa como una guía flexible para abordar los temas relevantes sin limitar la espontaneidad de los participantes (Aigneren, 2002). En la práctica, estos encuentros permitieron explorar las perspectivas de los estudiantes sobre su vida en la escuela multigrado y su relación con el lenguaje; a su vez, las conversaciones con los padres de familia ayudaron a comprender cómo el entorno del hogar y las dinámicas comunitarias influyen en la seguridad con la que los niños se expresan.

Por otra parte, se utilizó la observación participante que se define como una técnica cualitativa clave en la investigación social que ayuda a estudiar fenómenos que pasa en un escenario determinado. Como señala (Sanjuán Núñez, 2019), la observación participante

consiste en recopilar información de manera sistemática para comprender fenómenos socioculturales, mediante la observación de estos en su entorno natural y a través de la intervención activa del investigador en la vida cotidiana de los involucrados, con quienes mantiene una relación directa y cercana. A su vez, se empleó el diario de campo que se define como un instrumento para obtener información y que permita analizar la práctica (Espinoza Cid y Ríos Higuera, 2017), permitiendo anotar situaciones significativas que a menudo escapan a las mediciones tradicionales. Esta herramienta funcionó como un registro continuo de las interacciones espontáneas, los momentos de fluidez verbal y las reacciones de los estudiantes ante las estrategias docentes.

2. Desarrollo

2.1. Identificación del Contexto y los Actores Involucrados en la Experiencia:

La experiencia se sitúa en Colepato, una pequeña comunidad de aproximadamente 60 familias en la parroquia Rivera, cantón Azogues. En este entorno, la vida transcurre alrededor de actividades agrícolas y producción lechera. En esta zona, el trabajo es diario y arduo, pero los ingresos apenas cubren las necesidades básicas, marcando una situación un poco compleja. En el tema cultural, Colepato abraza una identidad mestiza con raíces indígenas en la que a pesar de que el quichua no sea tan practicado en los niños, los mayores todavía conservan la lengua y las tradiciones. La solidaridad se manifiesta en actividades prácticas como la pampamesa y las mingas, estos son elementos que no solo unen a los vecinos, sino que se integran en el aprendizaje de los alumnos.

Sin embargo, un rasgo social que es muy doloroso en esta comunidad es la migración. La búsqueda de mejores oportunidades ha obligado a muchos padres y madres a salir de su hogar, dejando a los niños en cuidado de sus tíos, abuelos, hermanos, etc. Esta desintegración del núcleo familiar impacta directamente en el apoyo que los niños reciben y en la participación

en la escuela. En consecuencia, esto genera un contexto de vulnerabilidad emocional que marca su desarrollo y formación académica.

Dentro de este entorno se encuentra la institución educativa de carácter fiscal, rural y multigrado, que atiende a 44 estudiantes distribuidos en cuatro subniveles (desde preparatoria hasta la básica superior). La escuela dispone de tres aulas y varios servicios básicos como internet y áreas recreativas, pero lamentablemente enfrenta grandes retos estructurales, como servicios sanitarios deteriorados, insuficientes materiales de construcción y una falta general de recursos didácticos y tecnológicos que limitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. A pesar de estas dificultades, los docentes buscan mejorar la escuela a nivel estructural y pedagógico.

Por otra parte, la escuela está sostenida por un equipo de dos docentes que atienden las aulas multigrado con un gran compromiso. Su labor va más allá de lo académico, convirtiéndose en guías que utilizan la creatividad para intentar adaptar los contenidos al contexto, integrando la cultura local en el aula. A su vez, los padres y madres de familia trabajan arduamente y también mantienen una colaboración activa en eventos comunitarios y mingas escolares. Pero no todo es lamentable, ya que, pese a las dificultades, se han realizado esfuerzos por fortalecer la comunicación con ellos, creando espacios de diálogo para resolver problemas comunes como el acompañamiento escolar.

Finalmente, los 44 estudiantes (24 niñas y 20 niños) representan el centro de la institución. Los niños, a pesar de crecer con acceso limitado a tecnología y evidenciar inicialmente timidez, ellos destacan por su disposición a aprendizaje y a colaboración entre compañeros. Sin embargo, en este escenario es donde se perciben las dificultades más grandes en cuanto a la seguridad y expresión oral. Estas necesidades fundamentan la urgencia de este estudio para comprender los factores que existen detrás de los silencios prolongados que se evidencian en la práctica diaria.

2.2. Sistematización de la Experiencia Educativa Integradora:

La sistematización de la experiencia educativa es una herramienta importante que coloca al docente en el centro del proceso transformador del sistema educativo, reconociéndolo como actor en la generación de cambios relevantes. Esta aproximación permite la reconstrucción reflexiva de lo vivido en la práctica una vez concluida la experiencia. De esta manera, permite identificar y articular los saberes prácticos que influyen directamente en la realidad educativa, siempre desde una perspectiva que está compuesta de las voces y aportes de todos los involucrados (Navareño Pinadero, 2023). Entonces, esto no se trata simplemente de registrar hechos, sino de hacer que la práctica cotidiana sea un conocimiento compartido que ilumine las fortalezas y desafíos que no resulten indiferentes al quehacer pedagógico.

En este estudio, se realizó un análisis detallado de la experiencia en la escuela en el que se revela las complejidades de la expresión oral en dicho contexto rural multigrado, donde factores como la diversidad de edades en el aula, las dinámicas familiares y comunitarias, y las limitaciones afectivas perjudican en la participación oral de los estudiantes. Asimismo, los resultados obtenidos destacan que los factores principales no se deben únicamente en deficiencias de carácter pedagógico, sino en aspectos socioemocionales que restringen la confianza y el deseo de comunicarse abiertamente. Entonces, esta comprensión profunda permite identificar patrones repetidos en las interacciones en el aula y destaca la importancia de aplicar estrategias pedagógicas que mejoren el vínculo afectivo y la escucha activa, demostrando cómo una perspectiva empática contribuye a una mayor fluidez expresiva y a un ambiente educativo más participativo.

2.2.1. Narración de las Condiciones o Situaciones:

En esta sistematización de experiencias se llevaron a cabo dos etapas de prácticas en la comunidad de Colepato, que está ubicada en la parroquia Rivera del cantón Azogues. La primera se desarrolló entre marzo y mayo de 2025, mientras que la segunda tuvo lugar entre

los meses de septiembre a octubre de 2025, sumando en total cuatro meses de prácticas preprofesionales.

En el primer acercamiento, el docente líder asignó el subnivel superior a los practicantes, ya que no se contaba con un tutor específico. A lo largo de este proceso se identificaron varias características críticas en los estudiantes: una marcada timidez al interactuar tanto con los practicantes como con sus pares, escasa participación en actividades dinámicas y serias dificultades para expresar sus ideas con claridad. Estas observaciones permitieron identificar factores que limitan la capacidad de los estudiantes para manifestar sus pensamientos de manera abierta y segura, los cuales fueron registrados detalladamente en los diarios de campo.

Primera Experiencia: El Despertar de la Inseguridad (Marzo – Mayo 2025)

Durante este primer periodo, se observó una baja participación en actividades como la lectura y exposiciones, situación que se agudizaba a pesar de incorporar dinámicas recreativas.

- **Semana 11–17 de marzo:** El acercamiento inicial reveló que el simple acto de presentarse era un reto.

"Algunos respondieron adecuadamente, mientras que otros solo dijeron su nombre, mostrando cierta inseguridad o timidez" (11/03).

Además, el acercamiento inicial los estudiantes mantienen una actitud pasiva y silenciosa ante las preguntas por miedo a cometer errores.

- **Semana 18–24 de marzo:** Se identificó que la lectura era una barrera persistente.

"En sesiones de lectura o participación oral, algunos estudiantes aún evidencian timidez" (19/03).

Por otro lado, se observa que el apoyo constante y el refuerzo de la autoestima permiten que los alumnos más reservados comiencen a "soltarse" y se atrevan a hablar frente a sus compañeros por primera vez.

- **Semana 25–31 de marzo:** Los niveles de ansiedad aumentaron ante la presión del público.

"Fue un trabajo exigente, pues requería que mantuvieran la seriedad y superaran la timidez" (27/03). El 31 de marzo, una estudiante, al intentar recitar, "se puso extremadamente nerviosa, olvidó parte de su preparación y se quedó inmóvil", ejemplificando la parálisis por miedo escénico.

Se detecta que los estudiantes necesitan estímulos externos muy fuertes (como eventos públicos) para vencer la inseguridad de proponer ideas, revelando una dependencia de la guía del docente para hablar.

- **Semana 1–7 de abril:** La resistencia al habla se mantuvo constante.

"Una estudiante aún muestra temor a hablar en público" (03/04) y se registró una marcada "falta de participación y silencio prolongado" durante el club de literatura (04/04).

La problemática surge cuando los temas no son de su interés; si la clase no conecta con sus emociones, los alumnos vuelven a cerrarse, demostrando que su expresión oral es frágil y dependiente del ánimo del momento.

- **Semana 8–14 de abril:** El miedo se extendió a otras áreas como la expresión corporal (danza).

"Algunos estudiantes […] presentaron resistencia, principalmente por miedo y vergüenza, lo que afectó su participación" (09/04).

Se identifica la dificultad técnica para organizar pensamientos lógicos; los estudiantes tienen las ideas, pero les cuesta darles un orden coherente (introducción, desarrollo y conclusión) al hablar.

- **Semana 22–28 de abril:** Se hizo evidente que el entorno social del aula influía negativamente.

"Algunas estudiantes tuvieron temor de hablar frente a sus compañeros […] miedo de que sus compañeros se burlen cuando ellas se confunden" (28/04).

Aparece una resistencia física y verbal a participar en actividades grupales (como la danza o el canto), lo que refleja una lucha interna entre la vergüenza personal y la necesidad de integrarse.

- **Semana 29–30 de abril:** El cierre del periodo reforzó la constante del nerviosismo.

"La principal dificultad […] fue el temor y la inseguridad al momento de ensayar la declamación" (29/04).

Se confirma que, sin un refuerzo emocional constante y motivación diaria, los estudiantes tienden a retroceder hacia la inseguridad, demostrando que la fluidez oral aún no es autónoma.

Periodo de Receso: El Silencio del Entorno Rural

Durante los meses de mayo y septiembre, hubo un periodo de descanso en el que no estuvimos presentes en la escuela. Este tiempo permitió analizar la influencia del hogar en el comportamiento escolar. En Colepato, las dinámicas familiares juegan un papel central; la ausencia de los padres por migración o trabajo agrícola genera sentimientos de abandono. Al no contar con un acompañamiento que priorice la educación en casa, los estudiantes regresan a sus hogares donde predomina el silencio o la comunicación limitada. Durante este receso, se cortó el proceso de estimulación oral, provocando que los estudiantes repliquen los patrones de sumisión adquiridos en su núcleo familiar antes de retomar el segundo periodo de prácticas.

Segunda Experiencia: Persistencia y Pánico Escénico (Septiembre – Octubre 2025)

Al retomar las actividades, la brecha comunicativa se mostró aún más profunda, especialmente por la falta de confianza en sus propias capacidades.

- **Semana 1:** Se confirmó el impacto emocional de la crítica.

"La estudiante mostraba miedo a hablar en público, posiblemente debido a burlas o reacciones de sus compañeros" (12/09).

Se evidencia que, aunque los niños son alegres, presentan dificultades para comprender conceptos complejos o asbtractos y explicar el significado de sus creaciones, lo que limita su capacidad de argumentación oral inicial.

- **Semana 2:** Se observaron casos de silencio por ansiedad.

"Dos niñas presentan un temor evidente para hablar en clase… muestran miedo incluso de emitir un sonido" (15/09) y otros mostraron "limitaciones al momento de leer y al expresarse para emitir un comentario" (16/09).

La problemática central es la timidez al cantar y actuar; el miedo al juicio de los demás impide que los estudiantes proyecten la voz, requiriendo un esfuerzo constante para "vencer la vergüenza".

- **Semana 3:** Se reafirmó la raíz del problema social.

"Los estudiantes evitan participar activamente porque temen ser un objeto de bromas o burlas de sus pares" (25/09).

Se observa que a los estudiantes más pequeños les cuesta expresar verbalmente sus deseos, necesitando mediación visual (como películas o dibujos) para poder comunicar qué actividades prefieren realizar.

- **Semana 4:** (Inseguridad en espacios abiertos).

Al trasladar la clase al patio, la expresión oral se vuelve desorganizada; la timidez reaparece al tener que exponer frente a sus pares en un entorno menos controlado, dificultando la entonación y claridad del coro.

- **Semana 5:** El uso de tecnología e instrumentos nuevos generó rechazo.

"Se evidenció que algunos estudiantes presentan cierto temor ante situaciones nuevas, como el uso del micrófono" (08/10).

Aparece un bloqueo ante técnicas de expresión grupal como la "lluvia de ideas"; los estudiantes inicialmente no saben cómo participar o temen que sus pensamientos no sean válidos.

- **Semana 6:** El diagnóstico de pánico escénico fue explícito.

"Muchos estudiantes aún presentan miedo escénico… les resultó intimidante hablar mediante el micrófono" (16/10).

Al intentar explicar el simbolismo de máscaras y esculturas (como la "Urcumama"), los alumnos muestran dificultades para articular la relación entre la historia cultural y su representación artística.

- **Semana 7:** La timidez se volvió un patrón imitativo.

"La mayoría guardó silencio, generando un efecto de imitación… y las respuestas eran breves y pocos se animaron a expresar sus opiniones" (21/10). Muchos estudiantes se cubrían el rostro con las manos, un gesto que evidenciaba una profunda falta de confianza.

La problemática se traslada al ámbito formal; el reto es la exposición al frente del público y el debate escolar, donde los nervios provocan desorganización y diferencias en la comunicación entre grupos.

- **Semana 8 (Cierre):** El proceso concluyó con la misma dificultad persistente.

"Se pudo observar que una estudiante aún manifiesta temor al momento de expresarse o participar activamente" (23/10) y mostraron "nerviosismo y cierto miedo al hablar en público" (30/10).

En el evento final, la problemática es el orden comunicativo; a pesar de tener propuestas, el entusiasmo desbordado dificulta el respeto a los turnos para hablar y el control de la voz durante el debate de las listas.

La observación de las actitudes en el aula revela una conexión directa con el entorno: los estudiantes replican patrones de silencio adquiridos en el hogar. Esto genera una interrogante central: ¿cómo se espera que los niños desarrollen la expresión oral si sus figuras de referencia demuestran escasa capacidad comunicativa en casa?

Finalmente, se hizo evidente que aquellos estudiantes que tienen más dificultades para leer fluidamente muchas veces presentaban problemas para estructurar sus ideas al escribir y hablar. Entonces, la falta de dominio de estas habilidades dificulta la construcción de discursos claros y coherentes, lo que afecta su confianza. Por último, aunque el contexto rural marca la experiencia con limitaciones en infraestructura y recursos, este sector no debe verse como un atraso, sino como un entorno con mucho potencial que requiere apoyo afectivo y pedagógico constante para que los alumnos dejen de elegir el silencio como su lugar seguro.

2.2.2. Categorización de la Información

Un enfoque organizado es necesario para la sistematización de experiencias educativas en situaciones rurales, ya que este permite descubrir las diversas dimensiones involucradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, el análisis de la realidad observada en la escuela requiere una estructura clara que guie la interpretación de los datos recopilados. Esto previene la dispersión y promueve una comprensión profunda del fenómeno estudiado.

Por esa razón, se establecen varias categorías con el objetivo de delimitar y profundizar en cada uno de los elementos importantes que afectan en la expresión oral de los alumnos en la escuela de Colepato. Seguidamente, en la tabla se exhibe cada categoría y sus subcategorías correspondientes. Esto hace posible organizar la información recolectada de manera sistemática, favoreciendo no solo la identificación de los factores limitantes, sino también la comprensión de sus interrelaciones en el contexto rural multigrado.

Tabla 1

Descripción de las categorías del tema de sistematización

Categorías	Definición	Subcategorías	Definición
Ruralidad	La dicotomía urbano-rural genera representaciones que devalúan sistemáticamente lo rural al asociarlo con atraso y tradición. Lo rural, desde una percepción común, se define por oposición a lo urbano, asociado este último al progreso, la industrialización y la modernización. En contraste, lo rural se concibe de forma reduccionista como sinónimo de atraso, tradición y localismo, reforzando una visión desvalorizada del campo frente a la ciudad (López Ramírez, 2006). A la realidad rural se la relaciona	**Estigmatización del campo**	La estigmatización del campo surge de esa fuerte oposición entre lo urbano y lo rural, donde lo urbano se percibe como sinónimo de progreso, industria y modernidad, mientras que lo rural se asocia con atraso, tradición excesiva y localismo cerrado. Esto genera representaciones negativas que devalúan sistemáticamente el campo en comparación con la ciudad (López Ramírez, 2006). El problema se intensifica al restringir el desarrollo rural casi exclusivamente al ámbito agropecuario, lo que invisibiliza la diversidad de profesiones, niveles educativos y expresiones culturales presentes en esos territorios, y limita las oportunidades de movilidad social de sus habitantes (Calderón Contreras,

	como un espacio de desarrollo productivo-agropecuario sin considerar otros potenciales profesionales para estas zonas (Calderón Contreras, 2015). Es necesario superar estas visiones reduccionistas para reconocer la diversidad y el potencial multifuncional del mundo rural en un desarrollo equitativo.		2015). Al analizarlo con detenimiento, estas visiones simbólicas perpetúan desigualdades profundas: configuran las políticas públicas, moldean las expectativas sociales y condicionan las decisiones individuales, favorecen migraciones forzadas hacia las ciudades y marginan los saberes locales, obstaculizando enfoques innovadores de desarrollo. Por ello, resulta esencial cuestionar tales jerarquías y estereotipos para construir una perspectiva más justa y completa del mundo rural, que reconozca su diversidad real y promueva un desarrollo verdaderamente equitativo.
Modelo Educativo UBP	Las escuelas unidocentes, bidocentes y pluridocentes aplican metodologías multigrado, atendiendo simultáneamente a estudiantes de diferentes niveles en un mismo espacio físico. En las unidocentes,	**Escuela rural multigrado**	La escuela rural multigrado es aquella que se ubica principalmente en zonas rurales caracterizadas por una baja densidad y dispersión poblacional. Sus raíces se remontan a los inicios de la educación formal, cuando en aulas reducidas y sencillas se reunían pocos alumnos de

un solo docente trabaja con niños desde inicial hasta séptimo; en las pluridocentes, hasta décimo. Además de enseñar, el docente asume funciones directivas y administrativas (Ministerio de Educación, 2022). Esta descripción pone de manifiesto la particularidad de estos centros educativos, donde la diversidad de edades y niveles en una sola aula exige del maestro una gran versatilidad y organización. En consecuencia, el empleo de estrategias multigrado no solo responde a una necesidad estructural, sino que también favorece el aprendizaje cooperativo entre pares, el respeto por los ritmos individuales y el desarrollo de la

distintas edades para adquirir conocimientos compartidos (Ministerio de Educación, s.f.). Esta caracterización resalta no solo el contexto geográfico y demográfico que define su existencia, sino también su origen histórico como respuesta natural a las limitaciones de acceso a la educación en entornos apartados. En este sentido, la escuela multigrado trasciende su condición de solución práctica para convertirse en un modelo pedagógico que promueve la interacción entre diferentes edades, fomenta el aprendizaje entre pares y adapta los contenidos a la realidad cotidiana de los estudiantes, contribuyendo así a un desarrollo más integral y contextualizado.

	autonomía, aspectos que enriquecen la experiencia educativa en contextos de limitada disponibilidad de recursos humanos y materiales.		
Expresión oral	Esto se constituye como una competencia esencial para el desarrollo del estudiante, puesto que no se limita solo a la correcta articulación del lenguaje, sino que implica la capacidad de interactuar de forma efectiva en contextos académicos y sociales. En ese sentido, se coincide con Caudillo Pérez (2023) en que las microdestrezas de la expresión oral es saber cuándo intervenir, opinar y resolver	**Coherencia discursiva**	La coherencia discursiva se entiende como la organización lógica del discurso, tanto en la relación entre sus partes como en su sentido global, y no depende únicamente de la estructura del texto, sino también de los procesos interpretativos y de las inferencias que realizan las personas que participan en la comunicación (Alturo, 2013). Esto surge en el proceso comunicativo, porque depende de que el receptor pueda comprender lo que se dice. Entonces, la coherencia no es algo estático, sino es un fenómeno que se construye en concordancia con el

problemas conversacionales, estas son fundamentales para que los estudiantes se sientan seguros al comunicarse. De igual manera, se retoma el aporte de Martínez Chepe et al. (2015), quienes destacan el lenguaje verbal como una necesidad humana para expresar emociones, pensamientos y adaptarse al medio, lo que refuerza la importancia de desarrollar esta habilidad desde edades tempranas. Por ello, estos autores sostienen que la expresión oral no es solo un acto mecánico, sino que es un proceso dinámico que demanda práctica,		contexto y las personas que participan en la comunicación (López Mora y García Aguiar, 2017).
	Habilidades socioafectivas	Las habilidades socioafectivas son un conjunto de capacidades meramente naturales que proporcionan a un niño el bienestar completo y, al mismo tiempo, la capacidad de interactuar efectiva y armoniosamente en varios contextos socioemocionales (Mendoza Zambrano y Samada Grasst, 2025). De este modo, por un lado, se entiende que son capacidades con las que se nace y, por otro, que cumplen un doble propósito: el equilibrio personal y una interacción positiva. Así, ayudan desde una edad temprana a la autorregulación emocional, la toma de decisiones, la confianza en sí mismo, a interpretar mejor a los demás y a la resolución positiva de conflictos; es decir, constituyen elementos directamente relacionados con la

retroalimentación y un ambiente que promueva la confianza e interacción.		convivencia adecuada y el desarrollo integral, porque articulan lo emocional con lo social e intelectual.
	Hablar en público	El arte de hablar en público ha sido especialmente valioso y útil en la vida cotidiana y laboral. Sin embargo, para la mayoría de las personas, hablar en público es una tarea difícil. Por lo tanto, es un hecho que las complicaciones resultantes de ello tienen su origen en los problemas de desarrollo psicológico y el logro insuficiente en adquirir habilidades especiales para este tipo de actividad (Castejón Fernández, 2011). Por esa razón, trabajar deliberadamente en su desarrollo no solo ayuda a superar obstáculos emocionales como el temor o la inquietud, sino que también potencia la expresión clara y convincente de las ideas, lo que provoca más seguridad personal y en relaciones más fluidas y enriquecedoras con los demás.

	Interacción social como base del desarrollo lingüístico	La teoría de Vygotsky destaca el lenguaje como una herramienta que media y convierte las interacciones sociales en procesos cognitivos individuales. Según Vygotsky, el lenguaje es un proceso social y cultural que primero tiene una función comunicativa externa y después se interioriza, convirtiéndose en pensamiento verbal. Este desarrollo tiene lugar mediante la interacción con otras personas, en la que el niño aprende a utilizar el lenguaje como un instrumento para regular su comportamiento y desarrollar funciones cognitivas superiores. El niño puede convertir la comunicación social en procesos mentales internos gracias a la internalización del lenguaje, lo que ayuda a tener una conciencia de sí mismo y un pensamiento racional (Mota de Cabrera y Villalobos, 2007).
	Interferencia lingüística	Se refiere al fenómeno de la interferencia lingüística es el que se da en situaciones de fuerte contacto entre lenguas,

	en el que una de ellas “recibe” de una “emisora” elementos de la lengua de recurra elementos de la lengua fuente en este caso kichwa, en el español sin traducirlos; es decir, hace un calco directo o préstamo. Esta interferencia tiene valor en varios niveles: léxico, sintáctico, semántico y pragmático, lo que produce cambios notables en el sistema lingüístico y en las formas habituales de comunicación de los hablantes bilingües, enriqueciendo y transformando de manera natural ambas lenguas en contextos cotidianos de convivencia (Cárdenas Velasco et al., 2017).

Nota. Esta tabla expresa la descripción de las categorías y subcategorías relacionadas con el tema de la sistematización, incluyendo sus definiciones y fundamentos teóricos.

Análisis de Categorías

El estudio de las categorías se muestra como una síntesis estructurada de las vivencias y los puntos de vista o comentarios emitidos por los participantes. Para ello, se consideraron los aportes obtenidos en los grupos focales y demás técnicas aplicadas durante el proceso, lo que permitió definir tres categorías principales. La primera es la Ruralidad, que se complementa con la subcategoría estigmatización del campo. La segunda categoría corresponde al Modelo Educativo UBP, que incluye como subcategoría la escuela rural multigrado. Finalmente, se aborda la categoría de Expresión oral, que se divide en cinco subcategorías: coherencia discursiva, habilidades socioafectivas, hablar en público, interacción social como base del desarrollo lingüístico e interferencia lingüística. Este análisis busca reflejar, de manera descriptiva, cómo estas categorías se evidencian en la práctica educativa y en las interacciones cotidianas de la comunidad educativa con relación al eje de la sistematización.

(C.1) Ruralidad

La forma en la que se establece la perspectiva de lo que se piensa a cerca del ámbito rural suele a menudo juzgarse con ideas llenas de visiones negativas, donde rara vez se reconoce el principal valor de su entorno. Estos constantes prejuicios han influido en distintos ámbitos, como en el propio pensamiento de los comuneros de las localidades; muchas de las veces los mismos habitantes de los distintos sectores suelen asumir que su mérito humanitario esta debajo de los que habitan en sectores urbanos, se convencen de que sus sueños y presencia no tiene sentido. Esas afirmaciones son muy lamentable y preocupantes: si la propia comunidad aprueba esta situación, están considerando y aceptando que el campo es un lugar sin futuro

Los padres de familia tienden a señalar la vida en el campo como una de las mejores experiencias que han podido consolidar. Al explorar sus percepciones con ayuda de los grupos

focales, pudimos evidenciar su posición mediante la pregunta: *¿Cómo se sienten de vivir aquí en el campo?* Los actores ofrecieron testimonios que resaltan el bienestar emocional y ambiental: *Aquí vivir en esta zona rural, hay agua, hay aire libre para que podamos vivir felices aquí* (A7), *Más tranquilidad* (A8), *Aquí en el campo estamos muy alegres* (A2), *La comunidad sana, y aire libre, tenemos* (A3), *En el campo es más tranquilidad, más felicidad* (A6).

Asimismo, al profundizar en la diferencia entre lo rural y lo urbano, surge una visión crítica sobre la dependencia económica de la ciudad, como menciona: *La vida de allá es más cara, todo es de plata* (A1). Estas respuestas demuestran que la población adulta, a diferencia de algunos sectores jóvenes, posee una mirada arraigada en el territorio donde el campo no es un límite, sino un entorno que impulsa su calidad de vida. Para ellos, la ruralidad representa una ventaja competitiva basada en la autosuficiencia; existe la firme convicción de que el campo supera a la urbe porque garantiza el acceso directo a los recursos básicos en sus propios hogares, eliminando la necesidad constante de compra.

Esta valoración interna desafía directamente la dicotomía tradicional que suele devaluar lo rural al asociarlo sistemáticamente con el atraso. Mientras que la percepción común define lo urbano como el único escenario de progreso y modernización, los testimonios de estos padres reivindican lo rural frente al reduccionismo que lo etiqueta solo como un espacio de tradición o localismo. Al reconocer que el campo es un lugar de salud, libertad y felicidad, se rompe con la idea de que la vida rural es inferior a la ciudad. Por ello, resulta indispensable superar las visiones que limitan al campo a un simple espacio de producción agropecuaria, para empezar a reconocerlo como un entorno multifuncional y diverso, capaz de ofrecer una vida plena y equitativa.

(C.1.1) Estigmatización del campo

La perspectiva común sobre las áreas rurales es limitante y poco valorada; se relaciona casi únicamente con la agricultura de subsistencia, sin considerar otras posibilidades de mejora para el desarrollo profesional. Esta separación entre lo urbano lo rural crea imágenes donde la ciudad representa la modernidad y el éxito, mientras que el campo se asocia con el atraso o una simple tradición. Esta visión es tan intensa que, en muchas ocasiones, los jóvenes dejan sus estudios para dedicarse de manera prematura al trabajo informal o en el campo, creyendo que la educación no es será de utilidad en su entorno.

Esta afirmación se manifiesta de manera contundente en los resultados de los grupos focales el cual tenía como objetivo evidenciar la posición de los estudiantes sobre de la vida del campo. Al preguntarles ¿Si alguna vez habían escuchado comentarios negativos o positivos sobre el campo? ¿Como se sintieron al respecto?, las respuestas revelaron un impacto emocional muy fuerte al frente de estos estigmas Un estudiante (A11) mencionó: *Sí, dijeron que es feo, y me sentí muy triste*. Pese a que la respuesta de la mayoría de sus compañeros no fundamento ningún aspecto negativo, la experiencia de quien si lo hizo fue impactante y mostró un rostro lleno de tristeza. Incluso, en otras conversaciones una estudiante mencionó que no continuaría estudiando porque en otros lugares a ellos los tildan como “indios”. Este lamentable caso refleja de cómo puede afectar la opinión de una persona ajena a la vida del campo, este suceso puede llegar a tener gran impacto en la vida del estudiante, influyendo en su sentido de pertenencia, en la formación de su propia identidad y en la creación de su futuro.

Es por ello crucial desafiar y desmontar estos estereotipos arraigados para comenzar a entender el campo no solo como un enclave destinado exclusivamente a la producción agropecuaria, sino como un ecosistema de oportunidades y un entorno variado que posee el potencial de formar profesionales en una amplia gama de disciplinas. Al reconocer que la

ruralidad es compatible con la innovación, la tecnología y el conocimiento especializado, se abren nuevos horizontes para las juventudes rurales. Esto permite que el proyecto de vida de los estudiantes no se vea limitado por su origen geográfico, asegurando de este modo un modelo de desarrollo mucho más justo, equitativo y digno, que valore el talento humano más allá de las fronteras urbanas.

Entonces, la estigmatización del campo afecta directamente la expresión oral de los estudiantes porque, al crecer escuchando que la vida rural “es fea” o que el campo representa atraso y pocas posibilidades de futuro, muchos niños interiorizan esa desvalorización y sienten que su origen no merece ser expresado en voz alta. Esto se refleja cuando un estudiante afirma haberse sentido “muy triste” al oír comentarios negativos sobre su entorno, mostrando cómo dichos estigmas impactan su identidad y, por ende, su seguridad al hablar en público. Cuando los niños creen que lo rural limita sus aspiraciones o que su contexto no tiene valor, dudan de sí mismos, evitan participar y temen que su manera de hablar sea motivo de burla; en cambio, cuando la escuela les ayuda a reconocer que el campo es un espacio de oportunidades, identidad y dignidad, comienzan a expresarse con más confianza porque entienden que su voz sí merece ser escuchada.

(C.2) Modelo Educativo UBP

La categoría del modelo UBP (Unidocente, Bidocente y Pluridocente), busca esencialmente definir de una forma descriptiva el rol del docente en un entorno multigrado. Este paradigma no solo se centra en una cuestión administrativa sino en como el docente se adapta a estudiantes de diferentes edades y niveles educativos en un mismo espacio, por otro lado, también es importantes valorar el modelo de un docente UBP, el educador no solo es responsable de la

enseñanza, sino también de la dirección y gestión del centro, transformando los recursos limitados en opciones para la innovación docente.

Según breves testimonios de los docentes de la escuela, trabajar dentro de este proceso sistemático es desafiante: *En ocasiones tenemos varias dificultades al emplear técnicas para gestionar la complejidad del modelo UBP.* Ahora bien, los educadores también mencionan que: *Aunque hubo retos, esta experiencia nos permitió crecer. Aprendimos como docentes y también como personas. Descubrimos que el aprendizaje se fortalece cuando hay apoyo y compañerismo, cuando estudiantes y docentes trabajan juntos para avanzar.*

Cabe reconocer que el modelo UBP, busca un espacio de aprendizaje donde el aspecto más relevante y valioso de la experiencia académica es la dimensión humana. Esto por supuesto involucra presenciar el florecimiento de amistades y el apoyo mutuo entre todos los actores educativos. El éxito de este modelo reside en comprender que reunir personas de diferentes edades, en un mismo espacio no es limitación, sino una ventaja pedagógica. El docente, como figura clave para conectar esta diversidad, transforma el aula en sistema único de aprendizaje. Estar rodeados de este contexto educativo permite que la educación deje de ser transmisión lineal de información para lograr convertirse en una práctica de unión, demostrando así que la administración y la docencia se pueden vincular para lograr que los estudiantes de subniveles educativos distintos puedan visualizar en este proceso una oportunidad de relacionarse entre ellos para promover así la empatía y respeto por el resto.

(C.2.1) Escuela Multigrado

Esta subcategoría se considera muy transcendental ya que la misma reveló muchos aspectos de suma importancia sobre distintas opiniones de los estudiantes con respecto a su entorno de aprendizaje en su escuela multigrado. A partir de sus experiencias, los alumnos

reconocieron que existen muchos beneficios de estudiar con compañeros de diferentes niveles educativos, señalaron así mismo que esta modalidad fomenta su avance en distintas áreas como en lo personal, social, cultural y académico, ayudándoles a aprender y colaborar de forma más colectiva en diferentes eventos de la escuela.

Consecuente con lo anterior mencionado se estableció un grupo focal que avale la percepción de los estudiantes con distintos ámbitos de su vivencia personal y comunitaria en un aula multigrado, esto con el objetivo de entender cómo se sienten los alumnos al estar con estudiantes de otras edades. Una de las interrogantes que llamo la atención fue la tercera pregunta, centrada en lo siguiente: ¿Cómo se sienten al estudiar con niños más pequeños o grandes dentro de la misma aula?

"Contento" (A1), *"Feliz"* (A2), *"Contento, porque podemos jugar"* (A3), *"Emocionado, porque los pequeños aprenden de nosotros y nosotros de los grandes"* (A4), *"Feliz, porque con ellos se pueden divertir"* (A5), *"Feliz"* (A6), *"Feliz, porque son buenos"* (A7), *"Feliz, porque les ayudo a estudiar a los niños"* (A8).

Otra pregunta que también llamó la atención fue la siguiente: ¿Qué es lo bonito de estudiar todos juntos y qué es lo difícil con respecto a una escuela multigrado?

Que no hacen caso; y lo bonito es que son buenos amigos (A1), *Son buenos; y lo difícil es que hacen mucha bulla* (A2), *Lo bonito es que podemos jugar, y lo malo es que no hacen caso* (A3), *Lo bonito de cuando estamos juntos es que aprendemos algo de ellos, y lo malo es cuando no hacen caso a los profesores* (A4), *Cuando no quieren hacer caso (es lo difícil); es bueno jugar (lo bonito)* (A7).

Con base en las respuestas recopiladas, se identificó que, pese a los diferentes retos que se da lugar en las aulas de la institución, existe una percepción positiva sobre este tipo de organización escolar. Los alumnos expresaron que se sienten bien y cómodos, resaltando que

la enseñanza y aprendizaje se mejora a través de la comunicación e interacción, ya que los estudiantes de subniveles avanzado ayudan los más pequeños, y al mismo tiempo, comparten y refuerzan sus propios saberes

Los docentes de la institución mencionaron de forma breve su opinión que ayude a fortalecer las ideas expuestas, ellos dicen que, *al principio, enseñar fue todo un reto, sobre todo porque había que guiar a estudiantes de diferentes niveles en la misma aula. Sin embargo, con esfuerzo y apoyo mutuo, todo empezó a fluir. Poco a poco, las clases se volvieron más fáciles y el ambiente cambió: se respiraba armonía, solidaridad y ganas de aprender. Esa unión entre todos hizo que la escuela se sintiera como un lugar cálido y acogedor.* Así mismo se pudo presenciar que este tipo de convivencia y la unión entre estudiantes no se presenta con la misma fuerza en otros entornos escolares, lo que resalta la importancia educativa de la escuela multigrado en el ámbito rural.

En la escuela multigrado, la convivencia entre estudiantes de distintas edades favoreció enormemente la expresión oral porque el ambiente se caracterizó por la cooperación, la ayuda mutua y la cercanía afectiva; los niños describían sentirse “contentos”, “felices” y “emocionados” al estudiar juntos, pues los mayores enseñaban a los pequeños y estos reforzaban su aprendizaje a través del diálogo constante. Sin embargo, durante la experiencia también se evidenció que, aunque el clima general era positivo, en ciertos momentos surgía temor a las burlas, especialmente cuando algunos estudiantes mayores se reían si un compañero más pequeño debía opinar o se equivocaba, lo que ocasionaba que estos últimos hablaran con timidez o evitaran participar. Aun así, estas situaciones no opacaban completamente la esencia colaborativa del aula: prevalecía un ambiente cálido y solidario.

(C.3) Expresión oral

Esta categoría se identificó desde la primera interacción con los estudiantes, cuando en el inicio de clases se realizaron actividades dinámicas para socializar. Sin embargo, la mayoría mostró poca disposición para hablar y responder preguntas, lo que evidenció una dificultad significativa en la expresión oral. Durante los grupos focales con los actores involucrados, algunos estudiantes compartieron comentarios reveladores: ante la pregunta sobre cómo reaccionan sus compañeros cuando alguien debe hablar, uno respondió: *"Se ríen y se avergüenzan"* (P7). Asimismo, cuando se les consultó qué cosas les generan miedo o vergüenza, las respuestas fueron: *"De hablar"* (P1), *"De pasar al frente"* (P7) y *"Porque tienen nervios"* (P7).

En el grupo focal con padres de familia también surgieron aportes importantes. Un padre señaló: *"Ellos sí, en la casa sí, en la casa hablan, hablan todo lo normal, pero dicen que aquí no hablan"* (P1). De igual manera, una madre comentó: *"Mi hijo no es muy tímido, no sé cómo será en la escuela, porque en la casa, porque él sí habla"* (P8). Estas observaciones coinciden con lo registrado en la práctica: existe un marcado temor a hablar en el contexto escolar, a pesar de que en el hogar los niños se comunican con normalidad. Este contraste evidencia que la dificultad no es homogénea, pues mientras algunos estudiantes interactúan con su entorno, otros permanecen en silencio, lo que será detallado en las subcategorías correspondientes.

(C.3.1) Coherencia discursiva

Esta subcategoría se considera porque busca analizar cómo se organiza un discurso y si mantiene coherencia y lógica. Su importancia surge de las observaciones realizadas en clase, donde se evidenció que muchos estudiantes expresaban ideas incompletas o difíciles de comprender. Esta situación también se reflejó en algunos comentarios de representantes

durante los grupos focales, donde ciertas respuestas resultaban confusas o poco relacionadas con la pregunta planteada.

En la mayoría de los casos, las ideas podían entenderse aunque no estuvieran bien conectadas; sin embargo, hubo momentos en que el discurso carecía de coherencia. Ejemplos de respuestas obtenidas fueron: *"Nos ayuda a responder las palabras correctas"* (P7), *"¿Onde vas ka? ¿Onde vas ka?* (P8)*"*, *"El mío también sí conversa, no, por ejemplo, cuando llega de la escuela, hemos hecho tal cosa, cuenta todo, cuando llega de la escuela igual, para hacer deberes, tiene bastante confianza, no sé aquí en la escuela, pero no es tímida mi niña"* (P5), y *"Por mi parte, es que aquí en la escuela van aprendiendo de todo, en la casa ya decir de ganado y la cocina nosotros enseñamos en la casa y aquí es lo que es más…"* (P2).

Aunque estos fragmentos tienen cierto sentido, la forma en que se expresan los hace difíciles de comprender. Por ejemplo, en la primera respuesta, ante la pregunta sobre qué hace el docente cuando los estudiantes se equivocan, la contestación resultó poco clara. En la segunda, se observa el uso repetido de la palabra "ka", pero al indagar sobre su significado, los participantes no pudieron explicarlo. En otro caso, un padre se refiere a su hijo como niño y, más adelante, lo menciona como niña, lo que genera confusión. Finalmente, hubo respuestas que no guardaban relación con la pregunta inicial, lo que evidencia problemas de coherencia en el discurso.

Por otra parte, también se registraron comentarios coherentes y comprensibles, lo que indica que esta categoría no se presenta de manera uniforme. En el aula, esta dificultad se observó en casi todos los subniveles: algunos estudiantes emitían comentarios sin sentido lógico, lo que genera preocupación respecto a su capacidad para construir discursos claros y ordenados.

(C.3.2) Habilidades socioafectivas

Esta subcategoría se incluyó porque, durante las clases, se observó en varios estudiantes una marcada timidez y vergüenza al participar en actividades orales. En ocasiones, al pasar al frente, permanecían inmóviles y sin reacción, lo que evidenciaba inseguridad y limitaba su capacidad para expresarse. Estas conductas sugieren un desarrollo incompleto de habilidades socioafectivas clave para la autorregulación emocional, la toma de decisiones y una interacción positiva con los demás.

Los grupos focales confirmaron esta percepción. Cuando se les preguntó cómo se sienten al ser escuchados, los estudiantes respondieron: *"contento"* (P2), *"emocionada"* (P3), *"alegre"* (P6) y *"feliz"* (P7). Sin embargo, al consultarles cómo se sienten al hablar frente al público, la mayoría manifestó ponerse *"nerviosos"* (P5) o incluso "traumados" (P7), principalmente porque algunos compañeros se ríen, lo que aumenta la vergüenza. Ante la pregunta sobre cómo se tranquilizan, mencionaron: "tratar de buscar la manera correcta" (P7), *"conversar y volver a hablar"* (P7), *"tomar un vaso de agua*" (P5*), "tratar de disimular"* (P2); además, señalaron que se sienten más cómodos hablando con la familia.

Las respuestas de los padres aportaron rasgos importantes. A la pregunta sobre cómo se comunican sus hijos en casa, la mayoría indicó que lo hacen con normalidad; pero cuando se les preguntó si los niños cuentan lo que les pasa en la escuela, emergieron respuestas diversas que muestran diferencias en apertura y confianza:

- *"Sí, sí, es verdad que no, no me cuentan eso, sí, a veces pasan callados, a veces solo ahí entre ellos, entre ellos se conversan, como ser conmigo casi no mucho, con la mamá sí, y de ahí no, conmigo casi no mucho"* (P1).
- *"Algo pasa aquí en la escuela, ella sabe avisar, sí, ella avisa, porque dicen, mami, tal cosa pasa en la escuela"* (P2).

- *"El mío también si conversa, no, lo que pasa en la escuela, todo. Solo a la abuela le tiene miedo porque tal vez le jueteó a él, no, le corrige con el chicote"* (P4).
- *"Yo soy medio mala. En cambio, mi esposo no. De verdad. Es que hay veces, ellos como yo, no digo nada y ellos empiezan a jugar, no quieren hacer deberes, no quieren hacer nada, es que yo tengo que ser un poco medio dura para que ellos mismo hagan deberes"* (P6).
- *"Pues igual conmigo están, ya más o menos, con mis hijos recién están viniendo a vivir conmigo, o sea, ya tienen más o menos ahora confianza de contar todo lo que está pasando"* (P3).

En conjunto, estos testimonios muestran que, aunque existe comunicación en el hogar, no siempre hay un espacio abierto para compartir experiencias escolares, lo que puede afectar el desarrollo socioafectivo. También se evidencian prácticas y estereotipos que, en algunos casos, disminuyen la confianza de los niños. Un caso particular es el de una estudiante que, según su padre, siempre ha sido extremadamente tímida y cuya situación ha aumentado. La madre señaló: "yo no sé por qué es así incluso en la casa cuando yo le corrijo ella tampoco emite ninguna reacción ni llora, ni nada por el estilo", lo que revela una problemática más profunda en la expresión emocional y la dinámica familiar.

(C.3.3) Hablar en público

Esta subcategoría constituye el eje central de la sistematización, pues en los eventos, exposiciones, conversatorios y actividades que implicaban participación oral, la mayoría de los estudiantes mostró silencio y retraimiento. Hablar en público es una habilidad esencial en la vida cotidiana y profesional, pero en este contexto se evidenció como una de las mayores dificultades.

Los grupos focales confirmaron esta percepción. Ante la pregunta sobre cómo se sienten al hablar frente al público, los estudiantes respondieron: *"Nervioso porque estoy hablando al frente del público"* (A3), *"Nervioso porque es la primera vez"* (A4), *"Nos da vergüenza"* (P7), *"Traumados"* (P7) y *"Porque los demás se burlan"* (P7). Estas expresiones reflejan que el temor a la burla y la falta de confianza son factores determinantes. Incluso se registraron actitudes extremas como: *"Habla (pero en voz muy baja)"* (A3), *"Se niega a hablar"* (A3) y *"No responde"* (A3). No obstante, también hubo casos aislados de emociones positivas, como *"Feliz"* (A8), lo que indica que en entornos seguros la experiencia puede resultar gratificante.

Cuando se les preguntó qué hacen al equivocarse, mencionaron estrategias como: *"Vuelve a leer"* (P6), *"Tratar de buscar la manera correcta"* (P7), *"Conversar y volver a hablar"* (P7) y *"Tratar de disimular"* (P2), evidenciando intentos de autocorrección y resiliencia frente al error.

Los padres aportaron información clave: la mayoría señaló que sus hijos se comunican con normalidad en casa, pero en la escuela se muestran tímidos: *"En la casa hablan todo lo normal, pero dicen que aquí no hablan"* (P1), *"Tienen así temor a hablar así al público"* (P1). Además, identificaron la influencia negativa del entorno escolar: *"Los compañeros… se ríen, y en eso pierde todo el ánimo que ellos tienen"* (P1), *"Esto es bullying mismo… si uno se para al frente a hablar, se equivoca, y ya a reírse"* (P3).

En conjunto, estos testimonios evidencian que la dificultad para hablar en público está asociada a factores emocionales y sociales, como la falta de confianza y el temor a la burla. Aunque en el hogar la comunicación suele ser fluida, el contexto escolar genera inhibición, afectando el desarrollo personal y la interacción con compañeros, docentes y familias. Durante las clases, esta situación se repitió con frecuencia: las risas y comentarios provienen, en su

mayoría, de quienes prefieren permanecer en silencio, lo que refuerza el miedo en quienes se atreven a participar. Así, muchos estudiantes optan por callar para evitar convertirse en el centro de burlas.

A pesar de todo eso, se observó un avance importante durante la práctica preprofesional. La implementación de actividades motivadoras y estrategias que fortalecieron la confianza permitió que los estudiantes se mostraran más seguros y comprendieran que el miedo es una reacción natural, pero el verdadero problema surge cuando este temor se convierte en un obstáculo que les impide expresar ideas, emitir comentarios o participar activamente. Las actividades socioculturales, como la creación de rompecabezas, esculturas tridimensionales, collages, obras en yeso, fotografías, cuentos y declamación de poemas, fueron clave para integrar arte y literatura en beneficio de la expresión oral.

Según los docentes, estas dinámicas generaron cambios notables: estudiantes que antes no se animaban a hablar llegaron incluso a cantar frente a un micrófono; al principio con temor, pero luego con mayor seguridad. Este avance confirma que, con acompañamiento adecuado, es posible transformar la inseguridad en oportunidades para el desarrollo de la expresión oral.

(C.3.4) Interacción social como base del desarrollo lingüístico

Esta subcategoría se incluyó porque, durante las interacciones en clase, se observó cómo los estudiantes construyen significados, regulan su comprensión y desarrollan estrategias para comunicarse. El lenguaje no solo permite la expresión oral, sino que también es la base para la interacción social y el aprendizaje colaborativo. En este proceso, la primera interacción importante ocurre entre pares, antes que con los docentes. Entonces, esto convierte el apoyo entre compañeros en un elemento fundamental para la adquisición del lenguaje.

Esta dinámica fue confirmada por los grupos focales. Los alumnos contestaron la pregunta de cómo se ayudan mutuamente: *"Le prestamos el cuaderno"* (P10), *"Le ayudamos"* (P11) y *"Le pide de favor que repita el profesor"* (P8). Estas respuestas muestran prácticas colaborativas que favorecen el entendimiento y el aprendizaje. Asimismo, se identificaron estrategias para mejorar la comprensión y comunicación, como: *"Decir que repita"* (P9), *"Preguntar a un compañero"* (P8) y *"Que hable más despacio"* (todos los estudiantes). Estas acciones muestran que los niños son conscientes de la necesidad de ajustar el ritmo y la claridad del discurso para establecer una comunicación efectiva.

En cuanto a los temas de conversación que se efectúan entre ellos, los estudiantes mencionaron que hablan sobre: *"Sobre las tareas"* (P8), *"Sobre los exámenes"* (P9), *"De los chistes"* (P9), *"De los chismes"* (P8) y *"Sobre los animales"* (P3). Esto evidencia que el lenguaje se emplea en contextos sociales y académicos, lo cual afianza conexiones y aprendizajes significativos. De esta forma, la interacción cotidiana entre pares se convierte en el primer espacio donde los alumnos ejercitan y fortalecen el lenguaje.

Por otra parte, se evidenció que la internalización del lenguaje a través de expresiones que señalan progreso o problemas en las tareas: "Está muy fácil" (P8), "Está muy difícil" (P9), "Ya vamos a terminar" (P10) y "Falta un poco" (P3). Entonces, estas oraciones demuestran la manera en que los alumnos manejan su propio proceso de aprendizaje y expresan sentimientos asociados con las tareas.

En conjunto, estos hallazgos confirman que la adquisición del lenguaje está mediada por la interacción social, el apoyo entre pares y la regulación emocional. Primero se da en la relación con compañeros, luego con docentes y, finalmente, se consolida en el entorno familiar. Este proceso debe ser potenciado en el aula mediante estrategias que favorezcan la

colaboración y el diálogo, para que el lenguaje se convierta en una herramienta de aprendizaje significativo y construcción de identidad.

En general, estos descubrimientos corroboran que la interacción social, el soporte entre pares y la regulación de las emociones intervienen directamente en la adquisición del lenguaje. En primer lugar, se da en la relación con los compañeros; en segundo lugar, con los profesores; y por último, se establece en el ambiente familiar. En definitiva, para que el lenguaje se transforme en un instrumento de aprendizaje significativo y formación de identidad, este proceso tiene que ser fortalecido en el aula con prácticas que promuevan el diálogo y la cooperación.

(C.3.5.) Interferencia lingüística

En situaciones en las que coexisten dos o más lenguas, se genera un fenómeno conocido como interferencia lingüística. Dicho fenómeno consiste en la introducción de componentes de una lengua a otra, ya sea en términos semánticos, léxicos, sintácticos o pragmáticos. Asimismo, este proceso es especialmente evidente en la interacción entre el español y el quichua en comunidades rurales como Colepato, donde ambas lenguas han convivido durante mucho tiempo tanto en el ámbito escolar como en la vida diaria. Sin embargo, pese a que el español ha llegado a ser la lengua más hablada, las expresiones quichuas aún sobreviven en prácticas culturales y diálogos coloquiales, lo cual es un indicio de una dinámica de convergencia lingüística.

Los testimonios recopilados en los grupos focales permiten comprender el progreso de esta realidad. Uno de los participantes señaló lo siguiente: *“Antes nosotros sabíamos hablar solo quichua…”* (A3). Asimismo, una adulta mayor en una conversación externa recordó con nostalgia: *“Hace varias décadas, la lengua que primaba en esta localidad era el quichua”*.

Según su relato, la vida cotidiana se tejía en esa lengua: los consejos, los trabajos comunitarios y las historias se transmitían de abuelos a nietos en quichua. Sin embargo, todo cambió con la llegada de personas externas que intentaron modificar *"lo que aquí se hablaba"*. *"Al final lo lograron, pero de una manera muy drástica"*, afirmó. Esta transición hacia el predominio del español no fue solo un cambio lingüístico, sino que vino acompañado de episodios de dominación y despojo, donde se impusieron reglas ajenas e incluso se cometieron abusos como el robo de tierras. Tales procesos quebraron vínculos, desplazaron prácticas y debilitaron la transmisión del quichua en el hogar.

A pesar de ello, hoy en día persisten expresiones quichuas en las conversaciones cotidianas entre compañeros, y algunos niños continúan aprendiéndolas gracias a la interacción con padres y abuelos. Este escenario revela que la adquisición del lenguaje, que inicia en la relación entre pares y se fortalece en la familia y la escuela, también está atravesada por dinámicas de poder y transformaciones sociales que impactan directamente en la identidad lingüística de la comunidad.

La interferencia lingüística entre el quichua y el español tiene consecuencias claras en la expresión oral de los estudiantes, pues muchos incorporan palabras, estructuras o muletillas que no logran explicar ni adaptar al español, lo que dificulta la coherencia de sus ideas y genera inseguridad al momento de hablar. Durante los grupos focales se evidenció que algunos participantes utilizaban expresiones como "¿Onde vas ka? ¿Onde vas ka?", sin poder aclarar el significado de "ka", lo que muestra cómo la mezcla de ambas lenguas afecta la claridad del mensaje y puede provocar confusión tanto en quien habla como en quien escucha. Esta situación no solo influye en la organización del discurso, sino también en la confianza comunicativa: cuando los estudiantes sienten que su manera de expresarse no es comprendida o puede ser motivo de duda o burla, optan por callarse o participar menos.

2.2.3. Interpretación Crítica de la Sistematización de la Experiencia Educativa

La sistematización de la experiencia educativa en torno a la ruralidad revela una tensión profunda entre las percepciones externas y las valoraciones internas del territorio. Mientras algunas concepciones señalan que lo rural se lo ve de manera reduccionista como sinónimo de atraso, tradición y localismo, en oposición a lo urbano asociado al progreso y la modernización (López Ramírez, 2006; Calderón Contreras, 2015), los testimonios de los actores educativos muestran una visión distinta. Esta diferencia no solo habla del territorio, sino también de cómo ese territorio moldea la forma en que los estudiantes usan y expresan su voz.

Los representantes expresaron sentirse felices y tranquilos en el campo, destacando la libertad, el aire puro y la autosuficiencia. Comentaron que en la zona rural hay agua y aire libre para vivir felices. Esta valoración positiva contrasta con los estigmas que persisten en la sociedad y que, como se evidenció en los grupos focales, afectan emocionalmente a los estudiantes. En relación con la expresión oral, esto demuestra que las ideas negativas sobre el campo no se quedan solo en el imaginario, sino que impactan en la confianza con la que los niños hablan sobre quiénes son y de dónde vienen. Si el entorno del que provienen es visto como “inferior”, es más probable que ellos mismos sientan vergüenza de hablar de sus experiencias.

De igual modo, en concordancia con las percepciones sobre el entorno rural, los alumnos manifestaron sentimientos de tristeza profunda al escuchar comentarios desvalorizantes como “el campo es feo” o el comentario “ellos son indios”. Estas respuestas emocionales confirman lo planteado en la teoría respecto a la influencia de las representaciones negativas en las decisiones individuales: tales representaciones pueden limitar proyectos de vida, influir a migraciones forzadas y contribuir a la marginación de los saberes locales. Pero, además, muestran que la expresión oral no se desarrolla de manera

aislada: está ligada a lo que los estudiantes sienten respecto a su identidad. Cuando esa identidad se ve herida o cuestionada, la voz también se retrae.

No obstante, al ahondar en otros diálogos con los estudiantes, se observó un punto de vista más matizado. La mayoría de los participantes coincidió en destacar lo valioso y bonito que resulta vivir en el campo, reconociendo las virtudes de esa realidad. Solamente unos pocos manifestaron que preferían no quedarse allí. En términos generales, predominó entre los participantes un apego y un apego positivo hacia su entorno rural, lo cual indica que las representaciones negativas no son totalmente compartidas y que hay anclajes afectivos y culturales que contrarrestan dichas influencias.

Lo que se observa en la experiencia educativa es que estas percepciones no son neutrales, ya que condicionan la autoestima y la identidad de los estudiantes. Esto plantea la necesidad urgente de disminuir los estereotipos y fomentar un enfoque del campo como un lugar multifuncional, capaz de integrar innovación, tecnología y desarrollo profesional. De este modo, se asegura un modelo equitativo de crecimiento que estima el talento humano más allá de las fronteras urbanas. Si la escuela logra revalorar esto, también posibilita que la expresión oral deje de ser un espacio de miedo y se transforme en un medio legítimo para relatar vivencias rurales que a lo largo de la historia han sido ignoradas.

En cuanto al modelo educativo UBP, lo vivido señala que, aunque este escenario representa un desafío para los docentes, también brinda oportunidades pedagógicas únicas. Los testimonios de los docentes reflejan la complejidad inicial, quienes mencionaron que al comienzo todo fue un reto. Esto coincide con la teoría que describe este modelo como una respuesta a la falta de recursos, donde el docente atiende a estudiantes de diferentes niveles en un mismo espacio (Ministerio de Educación, 2022). Sin embargo, esta organización también

genera espacios naturales para la oralidad, porque los estudiantes conviven y se comunican constantemente entre niveles y edades distintas.

> En los lineamientos curriculares para la escuela multigrado se plantea lo siguiente:
>
> Para que el estudiante amplíe, enriquezca y perfeccione su comprensión y expresión oral, se sugiere crear situaciones comunicativas que le permitan aplicar estrategias para procesar mensajes orales, comprender el significado de palabras, oraciones y frases, el manejo de estructuras secuenciales, sintácticas y semánticas, la resolución de diversas situaciones de la vida diaria mediante la expresión oral, entre otras. Ministerio de Educación, 2021, p.71).

Conforme a lo que se ha visualizado en la práctica, este lineamiento curricular no se ha desarrollado por completo. Esto muestra que la expresión oral no se fortalece de manera espontánea, sino que necesita tiempo, estrategias claras y acompañamiento. De esta manera se establece que, la palabra no fluye adecuadamente cuando la experiencia educativa no está contextualizada.

A pesar de ello, la práctica mostró que esta diversidad puede convertirse en un gran beneficio pedagógico. En efecto, los estudiantes apreciaron la convivencia y el aprendizaje cooperativo. Entonces, cuando estudiaban con compañeros de diferentes edades, expresaban sentimientos positivos como "feliz" y "contento", resaltando que "los pequeños aprenden de los mayores y nosotros de los más grandes". Esta colaboración natural promueve la expresión oral, ya que exige a los alumnos a que se expliquen, formulen preguntas, corrijan y compartan ideas con el resto.

Es evidente que no todo es positivo. A pesar de que suele haber una buena interacción, también hay burlas de alumnos más grandes, lo que restringe directamente la expresión oral. Si un niño tiene miedo de ser ridiculizado, no habla, incluso si sabe la respuesta. Asimismo, la

enseñanza se ve impactada cuando no se toman en cuenta los lineamientos curriculares adaptados al modelo multigrado, lo que descontextualiza el proceso de enseñanza y reduce los espacios espontáneos para dialogar.

Este descubrimiento valida el punto de vista teórico que entiende la escuela multigrado como un modelo que promueve la interacción, la autonomía y el respeto por los ritmos personales. No obstante, persisten desafíos en términos de formación docente y gestión del aula. Por ello, es indispensable adaptar la enseñanza y reforzar la formación docente para que la expresión verbal realmente se desarrolle en este espacio.

Al final, la categoría de expresión oral muestra que esta competencia está determinada por elementos lingüísticos, sociales y emocionales. A lo largo de las actividades iniciales, los alumnos mostraron resistencia a participar, lo que es coherente con la teoría que sostiene que la expresión oral no es un acto mecánico, sino una necesidad humana y un proceso dinámico que exige confianza y práctica (Martínez Chepe et al., 2015). En este sentido, las respuestas como "se ríen y se sienten avergonzados" o "porque están nerviosos" demuestran que el miedo a ser objeto de burla y la inseguridad son barreras significativas que impiden que los alumnos se expresen con naturalidad.

Con respecto a la coherencia discursiva, se comprobó que varios alumnos expresaban ideas incompletas o, a veces, poco precisas. Entonces, esto demuestra que la coherencia se construye de manera social y está sujeta al contexto (López Mora y García Aguiar, 2017). Es muy probable que los niños no sean capaces de formular discursos completos si no tienen espacios adecuados para hablar, escuchar y organizar sus pensamientos.

Las habilidades socioafectivas también fueron clave. Muchos estudiantes experimentaron ansiedad al hablar en público, llegando a describir la experiencia como “traumática”. Esto evidencia una dificultad para autorregular emociones y un marcado temor al

juicio ajeno, como señalan Mendoza Zambrano y Samada Grasst (2025). Sin embargo, también se identificaron estrategias que los propios estudiantes emplean para aliviar esa ansiedad, como respirar profundo o beber agua. Esta dualidad muestra que, aunque existe miedo, también existe disposición al cambio.

Hablar en público se consolidó como la mayor dificultad de los estudiantes, muchos de ellos la situaron como algo muy desafiante, tal como planteó Castejón Fernández (2011). Por su parte, la interacción social se mostró fundamental para el desarrollo lingüístico, coincidiendo con la teoría de Vygotsky sobre el lenguaje como herramienta mediadora (Mota de Cabrera y Villalobos, 2007). Tomando en cuenta esto, se puede decir que la expresión oral se construye conversando con el entorno y no en silencio.

Finalmente, la interferencia lingüística evidenció la coexistencia del quichua y el español. El contacto entre lenguas genera préstamos y calcos que enriquecen la comunicación (Cárdenas Velasco et al., 2017), y lejos de representar un error, se relaciona directamente con la identidad lingüística de los estudiantes. Si bien a veces otros no comprenden estas mezclas, entre ellos sí logran entenderse, mostrando que la expresión oral no siempre responde a normas rígidas, sino a la lógica cultural y vivencial de quienes la usan.

En conjunto, la experiencia confirma que la expresión oral exige estrategias pedagógicas integrales que promuevan la confianza, la colaboración y el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural. La educación rural no es un espacio de carencia, sino un territorio de potencialidades donde la identidad y el aprendizaje se construyen desde lo emocional, lo pedagógico y lo cultural. Superar los estigmas, aprovechar la riqueza del multigrado y fortalecer la expresión oral desde la seguridad socioafectiva configura un horizonte de transformación necesario. Este proceso exige una práctica docente que no se limite a

instruir, sino que medie, acompañe y reconozca la historia de cada estudiante, permitiéndole descubrir que su voz también tiene un lugar y un valor.

En resumen, la experiencia demuestra que para fomentar la confianza, el trabajo en equipo y la aceptación de la diversidad cultural y lingüística se requieren estrategias pedagógicas integrales. De esta manera, se dice que la educación rural no es un lugar de escasez, sino por el contrario, una zona llena de posibilidades en la que se construyen la identidad y el aprendizaje a partir de lo emocional, lo pedagógico y lo cultural. Superar los prejuicios, beneficiarse de la riqueza del multigrado y robustecer la expresión oral desde la seguridad socioafectiva es un panorama transformador que se necesita. Finalmente, para llevar a cabo este proceso, se requiere una práctica pedagógica que no solo imparta conocimientos, sino que también interceda, apoye y valore la historia individual de cada alumno, de modo que le ayude a darse cuenta de que su voz tiene un lugar y un valor.

2.2.4. Lecciones Aprendidas

En marco del desarrollo de la sistematización se pudo evidenciar y comprender que la educación y formación de los estudiantes en comunidades rurales y escuelas multigrado son temas esencialmente humanos, en donde la interacción fomenta el progreso notorio en la construcción conjunta del conocimiento. Estas vivencias nos enseñaron que las actividades realizadas en la institución no limitan la capacidad de aplicar estrategias, técnicas y planificaciones, más bien requiere que el docente evalué y observé con detenimiento lo que acontece dentro del salón de clases y en su entorno. Al examinar las experiencias presentadas, observamos y evidenciamos cuales estrategias sirvieron y fueron más efectivas, en cuales se presentaron barreras y como reaccionaron los alumnos ante estos aspectos emocionales, sociales y académicos. Este enfoque extenso y pleno nos facilitó entender que formar a

estudiantes en un contexto de una escuela UBP involucra: convivir, escuchar a los demás, adaptarse y establecer mecanismos que ayuden a ordenar contenidos que se presentan en las escuelas.

Uno de los principales conocimientos adquiridos ayudó a entender que la expresión oral abarca mucho más que solo hablar de forma correcta. Observamos que esta habilidad comunicativa no se centra en la forma de articular o de la fluidez de como ellos se expresan sino también a la confianza en sí mismo, a la identidad, a las sensaciones, sentimientos y al contexto en el que ellos viven. El valor que se dé a las palabras se evidencia cuando los docentes acompañan, valoran y respetan al estudiante. Entendemos que absolutamente ningún alumno puede comunicarse de manera genuina si no siente seguro; la capacidad de hablar se fortalece en un entorno emocionalmente sano y cercano, donde la voz, aunque tiemble, es bienvenida.

No obstante, identificamos aspectos que restringían gravemente la capacidad de manifestarse o hablar en público. La timidez escénica, y el miedo a que se burlen y sean ridiculizados se presentaron en repetidas ocasiones en el salón de clases. Muchos alumnos optaban por no hablar al frente de sus compañeros y elegían quedarse callados y no arriesgarse a cometer errores. Presentaban una coherencia discursiva muy mala, marcada drásticamente por el silencio y a estos factores influenciaban de manera negativa a la participación de los infantes. También se observaron elementos que permitían evidenciar que no es suficiente con decirles que se expresen: en primera instancia se debe de trabajar en sus emociones, potenciar su autoestima y desarrollar un entorno donde se entienda que el equivocarse no es causa de burlas, sino que sea un espacio donde el error es parte del proceso de aprendizaje.

Con lo presentado anteriormente, se pudo llegar a un importante punto reflexivo: el temor es simplemente una emoción innata en las personas, absolutamente todos los seres humanos experimentamos estas sensaciones. Sin embargo, se convierte en un problema cuando nosotros permitimos que nos detenga. Cuando llega a ser un obstáculo de interacción es decir cuando hagamos preguntas, participemos en clases o cuando compartamos nuestras ideas. En diferentes clases se observó que algunos alumnos cuando querían compartir su pensar lo hacían con una voz demasiado suave, así mismo otros evitaban mirar o simplemente se quedaban quietos por miedo a ser juzgados. Esta situación complicada mostró diferentes puntos de vista: hablar en público no se trabaja bajo presión, con instrucciones bruscas; al contrario, este proceso debe de llevarse con delicadeza, compresión, apoyo y empatía. Si así lo hacemos se puede transformar en superación, valentía y la inseguridad en una oportunidad para desarrollarse y crecer.

Ante estas limitaciones, fue importante recalcar algunas actividades que resultaron efectivas en el proceso de la práctica al frente al modelo UBP. Algunos aspectos que influenciaron y promovieron la participación sociocultural, como el arte, la literatura, las dramatizaciones, los juegos y las actividades creativas, abrieron un espacio de oportunidades donde las palabras no pueden llegar. La persistencia de crear estos ambientes de retroalimentación emocional y de apoyo comunitario ayudaron para que los niños y niñas que no podían expresarse fácilmente dieron sus primeros pasos a la comunicación. Así mismo los entornos de dialogo tuvieron una entrada positiva en los estudiantes donde se presentaron temas como su identidad, conocimientos y vivencias en el contexto rural. Al involucrar la vida cotidiana de los estudiantes, tareas y deberes en el hogar y comunidad, los alumnos tuvieron la iniciativa de expresarse con mayor efectividad, confianza y naturalidad.

Un proceso que marco las prácticas de alto beneficio social fue entender el significado de aprendizaje en un contexto rural y multigrado. Lo que al inicio fue visto como un desafió complicado de transcender por las situaciones de incorporar en una misma aula de clases a estudiantes de diferentes edades, ritmos y necesidades, al final resulto siendo un entorno de aprendizaje educativo fructífero recibiendo una ventaja educativa notorio. Los alumnos demostraron valores significativos reflejando la solidaridad, el apoyo mutuo y un verdadero compañerismo. Los alumnos más grandes apoyaban a los pequeños de forma que no se compliquen al momento de entender algunos temas sin necesidad de que el docente les explique instrucciones formales, durante estos encuentros los estudiantes más jóvenes miraban en los mayores ejemplos de ciertas situaciones escolares ya vividas. Estos desenlaces potenciaron la antinomia, la paciencia así mismo como ciertas habilidades para trabajar en conjunto. Es claro que una institución multigrado no se visualiza como una limitación; más bien es un entorno privilegiado para potenciar el aprendizaje colaborativo y la empatía por el resto.

El ambiente rural resulto ser un espacio innovador y fundamental para la educación. A pesar de que los estigmas se enfocan en relacionar a la vida del campo con pobreza, las personas de la comunidad creen fielmente que vivir en un sector rural es una visión totalmente distinta a la establecida; El campo es un espacio donde se alimenta la identidad cultural, la paz, el bienestar, el sentido de empatía, de la comunidad y la libertad. La estrecha relación con el medio ambiente, las costumbres, el trabajo colectivo y la unión ayuda a que el aprendizaje de los niños sea más efectivo y represente un puente entre el amor por su cultura y su crecimiento personal. Estas diferentes visiones llevaron a que los estudiantes aprecien su entorno y lo visualicen como un lugar lleno de oportunidades educativas, en donde se reconozca y se aproveche los saberes de la localidad para asegurar una educación pertinente y autentica

Las perspectivas visualizadas en el entorno establecieron una convicción solida: La interacción y comunicación oral se fortalece en un espacio emocional positivo de tal manera que los alumnos se sientan respaldados y confiados. Si es lugar es considerado para los estudiantes seguro, ellos se animan a hablar y expresan sus pensamientos, cantan, debaten, se integran más con el grupo sin miedo a equivocarse. Esta vivencia nos ayudó para entender que aprendizaje surge de la conversación, del afecto, de la atención personal del docente y de la confianza que se crea día a día.

Este proceso UBP-PABS nos dios la oportunidad de fortalecer no solo el aspecto de docentes sino también como seres humanos. Valorar y restablecer el verdadero significado de la educación nos ha llevado a fijarnos que la misma es un camino donde siempre existen cambios, baches, altos y bajos, así mismo también que cada día que pasa es una oportunidad para desarrollarse como personas y aprender algo nuevo y entender que los errores no siempre son malos sino método que ayuda a adquirir conocimientos. El ser maestro conlleva ser compasivos, empáticos, prestar atención activamente y ante todo siempre comprender la realidad de cada uno de los estudiantes. Con todo lo aprendido afirmamos que el aprendizaje es un enfoque colaborativo: Los estudiantes, los maestros y familias deben avanzar juntos. Estas experiencias nos ayudaron a entender que educar no solo se trata de transmitir información; esta fase es acompañar, transformar y conectar con los demás en un viaje profundamente humano.

3. Conclusiones

La sistematización de experiencias desarrollada permitió tratar el objeto de estudio, cuyo enfoque era entender los elementos que afectan el progreso de la expresión oral en alumnos de una escuela multigrado situada en el entorno rural de Colepato. Los resultados evidenciaron que la oralidad va más allá de ser solo una competencia lingüística, sino que también está estrechamente relacionada con las emociones, la identidad cultural, los vínculos familiares y los rasgos sociales de la región. Asimismo, se pudo comprobar que los alumnos muchas veces confrontan problemas asociados con la inseguridad, el miedo escénico y la timidez. Estos factores tienen un impacto directo en su participación en actividades comunicativas y evidencian la necesidad de analizar la oralidad desde un enfoque más extenso y contextualizado.

El análisis, a la luz del objetivo propuesto, permitió cuestionar, por un lado, la aplicabilidad de homogeneización de estándares en contextos donde la diversidad es desarrollada ya sea lingüística, socioemocional o socioculturalmente. Específicamente, si dificultades como la desconfianza o el miedo a ser objeto de burla, surgidas de la enunciación oral, por ejemplo, no pueden tratarse solo desde la uniformidad de la adhesión a dichos criterios de rendimiento, sino que precisan de estrategias pedagógicas considerando las emociones de los estudiantes y el contexto territorial. En este sentido, parte vital para el proceso de corresponsabilización y progresivo fortalecimiento de la expresión es, por una parte, el acompañamiento empático y, por otra, la generación de espacios seguros para conversar.

En cuanto al eje de sistematización de la expresión oral, los resultados mostraron que la expresión oral está vinculada al ambiente emocional del aula y con la manera en cómo el estudiante se configura a sí mismo. El temor al ridículo y la burla, entonces, se conforman

como patrones de repetición que obstruyen la posibilidad de comunicación fluida. Sin embargo, a su vez, esta pesquisa tomó nota de la existencia de estrategias basadas en el arte, la cultura y el juego, las cuales resultaran productivas para disminuir estos obstáculos. Por su parte, la dramatización, la declamación de poemas, la danza, la creación de actividades visuales y dinámicas colaborativas de producción posibilitaron formas de expresión desarrollada por los estudiantes. De esta manera, reforzó su percepción de sí y fomentó su participación libre y espontánea. Estas experiencias dan cuenta de que hay rutas para abordar la oralidad que exceden a las formas tradicionales, entendiendo que la expresión surge, igualmente, del cuerpo, la emoción y la creatividad.

El análisis lleva a concluir, asimismo, que la ruralidad no ha representado una limitación sino un entorno con un enorme potencial educativo. Las vivencias, tradiciones y vínculos comunitarios de Colepato ofrecen oportunidades para conectar la oralidad con saberes culturales enraizados, que dotan de sentido lo aprendido. Ello es especialmente cierto en un contexto donde la lengua, la historia y la identidad se encuentran cotidianamente prácticamente como uno solo. Por tanto, a partir de este punto quiero argumentar acerca de otra conceptualización de la oralidad respecto a estos contextos con más de una lengua en coexistencia. El quichua, a pesar de ser menos frecuente entre los niños, igualmente se hace presente en expresiones, muletillas y modos de organización del discurso. Esto, lejos de ser un problema, simplemente visibiliza cómo los estudiantes construyen la oralidad bajo una perspectiva bilingüe y multicultural. Por lo tanto, la aplicación de estándares lingüísticos uniformes, pensados para una sola lengua y contextos urbanos, puede invisibilizar la diversidad comunicativa de dichos entornos y desvalorizar formas legítimas de expresión que son parte de la identidad local.

Asimismo, se encontró que el Modelo Educativo UBP desarrollado desde una perspectiva humana y contextualizada transforma la realidad comunicativa del aula de manera positiva. La convivencia en el aula de estudiantes de distintas edades promovió la solidaridad, la cooperación y el aprendizaje entre los pares, dimensiones que incidieron directamente en la expresión oral. Tal dinamismo evidencia que las interacciones sociales que se dan en el multigrado aportan elementos que un elemento estándar rígido o descontextualizado no capturará, puesto que la oralidad aquí es colectiva, situada y afectiva.

Por último, se concluye que para desarrollar la expresión oral en áreas rurales con varios grados es necesario tener sensibilidad pedagógica, una compresión profunda del entorno sociocultural y estar abierto a metodologías creativas y contextualizadas. La experiencia sistemática muestra que, si se trabaja desde el aprecio, la dignidad, la identidad y el reconocimiento del territorio, los alumnos se expresan con más seguridad, desarrollan discursos más coherentes y toman parte activa en la vida escolar. Este procedimiento no solo asegura el derecho a la comunicación, sino que también ayuda en su crecimiento social, académico y personal. A la vez, alienta a reconsiderar de manera crítica los estándares uniformes de evaluación y a sugerir una interpretación más adaptable, intercultural y contextualizada de la oralidad, particularmente en contextos donde pueden coexistir diversas lenguas, historias y modos de vivir.

4. Recomendaciones

En cuanto a los resultados presentados en la sistematización se reconoce que la expresión oral se desarrolla de manera efectiva cuando se establece seguridad emocional, acompañamiento y áreas donde el estudiante pueda manifestarse sin temor a equivocarse. Es por ello que se aconseja fortalecer de manera dinámica la expresión oral, desde su infancia implementado actividades socioculturales, artísticas las cuales ayuden y motiven al alumno a expresarse sin sentir miedo al error. Estas experiencias deben desarrollarse en un entorno seguro donde los niños se sientan escuchados, valorados y libres de críticas, pues la creación de climas afectivos positivos contribuye a disminuir la timidez y el miedo escénico que limitan la comunicación verbal en el aula. La institución educativa debe transformarse en un espacio que guíe emocionalmente al estudiante y promueva el uso de la palabra como parte esencial para expresar sus ideas, emociones y pensamientos con seguridad.

Es importante impulsar a las escuelas para que los docentes sean capacitados para no exista desconocimiento de la realidad rural, orientándolos a fortalecer las diferentes metodologías de una escuela multigrado y enfoques socioafectivos las cuales portan que el docente sea capaz de atender las necesidades que se presenten en el aula. Esta investigación mostró que los docentes son el motor principal para generar espacios de diálogos y acompañamiento; por ello, una formación continua contribuirá a mejorar la gestión del aula, implementar estrategias inclusivas y estimular la participación oral desde un trato respetuoso y humanizado. Los docentes necesitan que se les habilite herramientas que les faciliten comprender lo relevante que es comunicación en un contexto rural, y cambiar esa realidad desde una mirada más sensible y contextualizada

En cuanto lo que corresponde a la comunidad se recomienda orientar a las familias para que se fortalezca ese vínculo afectivo con los estudiantes, mediante talleres al aire libre, encuentros, y espacios donde el diálogo sea el principal autor, esto ayudará a que los alumnos eviten seguir teniendo los patrones de miedo y silencio. El hacer partícipe de estos eventos a los representantes no solo ayuda en un contexto educativo sino también a entender de cómo las dinámicas familiares permiten influir en la expresión oral de los estudiantes. Además, el impacto que produce el presentar los saberes locales, historias, prácticas culturales y tradiciones de la comunidad será de gran ayudar para fortalecer la identidad y generar amor por su tierra, el cual servirá para que los estudiantes valoren su origen y se expresen de mejor manera.

Como último punto se sugiere que se establezca estrategias pedagógicas que estén enfocadas en la expresión oral, incorporando diferentes dinámicas como: ejercicios de dramatización, debates, juegos de roles y actividades direccionadas al arte que impulsen al estudiante a expresarse con fluidez y confianza. Las lecturas guiadas y actividades de construcción serán una fuente de cambio que ayude a fortalecer la coherencia discursiva, así mismo como las dinámicas en grupo ayudarán en la integración e interacción, la escucha activa y retroalimentación de manera positiva entre compañeros. Estas actividades entrelazadas con un espacio de respetuoso serán de gran ayuda para que los estudiantes superen las barreras comunicativas y desarrollen competencias referentes a la oralidad siendo así de suma importancia en el contexto de una escuela multicultural grado rural.

5. Referencias Bibliográficas

Aigneren, M. (2002). La técnica de recolección de información mediante grupos focales. *La Sociología en sus escenarios*, (6). https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/1611

Alturo N. (2013). Coherencia discursiva: Dimensiones contextual, conceptual y gramatical. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, *41*, 3-30. https://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/view/41851

Bazurto Caicedo, C. A. ., y Bernabé Lillo, M. L. . (2021). La Educación Rural en San Lorenzo, sus Posibilidades y Limitaciones. *Revista Científica Hallazgos21*, *6*(3), 260–269. https://doi.org/10.69890/hallazgos21.v6i3.535

Buriticá-Morales, D. A., y Saldarriaga-Vélez, Ó. (2020). Voces infantiles y gestos pedagógicos en la escuela rural. *Pedagogía y saberes*, (52), 23-35. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-24942020000100023&script=sci_arttext

Calderón Contreras, A. (2015). Situación de la Educación Rural en Ecuador. *Grupos Diálogo Rural/Impactos A Gran Escala*. https://rimisp.org/wp-content/files_mf/1439406281ATInformeTecnicoSituaciondelaEducacionruralenEcuado.pdf

Cárdenas Velasco, R. F., Guañuna Andrade, L. R., y Chasiluisa Lara, I. P. (2017). Interferencias lingüísticas del Kichwa y el Español. *Revista Científica Retos De La Ciencia, 1*(1), 113–122. https://www.retosdelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/view/148

Castejón Fernández, L. (2011). ¿Cómo desarrollar la competencia de hablar en público en el alumnado universitario?. *Aula abierta*, *39*(3), 31-40. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3691471

Castillo Bustos, M. R. (2021). Técnicas e instrumentos para recoger datos del hecho social educativo. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, *5*(10), 50–61. https://retosdelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/view/349

Castillo Mardones, P., y Gràcia, M. (2022). Uso y desarrollo de la lengua oral en el aula rural: Cambio de paradigmas educativos. *Psicoperspectivas, 21*(3), 21-35. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-69242022000300021&script=sci_abstract

CAUDILLO PÉREZ, H. (2023). Expresión escrita y oral. *Grupo Editorial Éxodo*. https://elibro.net/es/ereader/bibliounae/234727?page=125

del Barrio Aliste, J. M. (1991). Una reflexión acerca de la escuela en el medio rural desde una visión sociológica. *Anuario del Instituto de Estudios Zamoranos Florián de Ocampo*, (8), 785–797. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6564866.pdf

Escobar Guerra, L. M.; Hernandez Arteaga, I. y Uribe Londoño, H. D. (2020). Educación inclusiva: una tendencia que involucra a la escuela rural. *DELECTUS-Revista científica, INICC-PERÚ, 3*(2), 47-57. https://doi.org/10.36996/delectus.v3i2.46

Espinoza Cid, R., y Ríos Higuera, S. *El diario de campo como instrumento para lograr una práctica reflexiva*. https://www.researchgate.net/publication/350740556_EL_DIARIO_DE_CAMPO_COMO_INSTRUMENTO_PARA_LOGRAR_UNA_PRACTICA_REFLEXIVA

Freire, P. (1971). Pedagogía del oprimido. *Portal de los servicios Koinomía*. https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf

Hamui-Sutton, A., y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica, 2*(5), 55-60. https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733230009.pdf

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2024). Indicadores de Pobreza y Desigualdad. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/POBREZA/2024/Diciembre/202412_PobrezayDesigualdad.pdf

Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/La%20sistematizaci%C3%B3n%20de%20experiencias%20-%20Oscar%20Jara%20%28edicion%20colombiana%29.pdf#page=54.09

Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2011). *Registro Oficial Suplemento 417*. https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/06/Anexo-b.-LOEI.pdf

López Ramírez, L. R. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de educación*, (51). https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635245006.pdf

López Mora, P., y García Aguiar, L. C. (2017). El análisis de la coherencia en un artículo de opinión: una propuesta integradora. *Analecta Malacitana*, *39*(1), 345-359. https://riuma.uma.es/entities/publication/afb776ef-ccbe-40a7-8dac-be2a835339e8

Martínez Chepe, A. C., Tocto Tomapasca, C., y Palacios Ladines, L. G. (2015). La expresión oral en los niños y los cuentos. *UCV Hacer*, *4*(2), 104-114. https://www.redalyc.org/pdf/5217/521751974012.pdf

Mendoza Zambrano, J. M., y Samada Grasst, Y. (2025). La fábula como estrategia didáctica para el desarrollo de habilidades socio-afectivas en niños de 4 años. *Revista Social Fronteriza*, *5*(1). https://www.revistasocialfronteriza.com/ojs/index.php/rev/article/view/580

Ministerio de Educación. (2021). *Lineamientos curriculares para instituciones educativas multigrado*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/01/LINEAMIENTOS-CURRICULARES-PARA-INSTITUCIONES-EDUCATIVAS-MULTIGRADO.pdf

Ministerio de Educación. (2022). MODELO EDUCATIVO UBP. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/03/Modelo-Educativo-UBP.pdf

Ministerio de Educación. (s.f.). *Guía de reflexión pedagógica para la escuela rural multigrado en Ecuador.* https://recursos.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/multigrado/Guia-de-reflexion-pedagogica.pdf

Mota de Cabrera, C., y Villalobos, J. (2007). El aspecto socio-cultura del pensamiento y del lenguaje: visión Vygotskyana. *Educere*, *11*(38), 411-418. https://ve.scielo.org/pdf/edu/v11n38/art05.pdf

Navareño Pinadero, P. (2023). Un ciclo de innovación sostenible para la mejora continua de la práctica docente colaborativa. *Revista Panamericana* de *Pedagogía, 36*, 10-29. https://doi.org/10.21555/rpp.vi36.2872

Organización de Naciones Unidas. (10 de diciembre de 1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights

Quecedo, R., y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica,* (14), 5-39. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402

Rodríguez, M. 1990. Educación indígena. *Chasqui*, *36*, 42-45. http://hdl.handle.net/10469/14558

Sanjuán Núñez, L. (2019). La observación participante. *Universitat Oberta de Catalunya*, *17*. https://openaccess.uoc.edu/server/api/core/bitstreams/b411b55e-b06e-4af1-8c07-e36725f4eff1/content

Torres Carrillo, A., y Cendales González, L. (2007*).* La sistematización como práctica formativa e investigativa. *Pedagogía y Saberes*, (26), 41-50. https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/view/6837/5578

6. Anexos

6.1. **Anexo A:** Formato del diario de campo

https://unaeedu-my.sharepoint.com/:w:/g/personal/hgsanchez_unae_edu_ec/IQA_6fzDlmOxTaRfAlcaruNYAbooTJz1fTsbNXWymJ_51Pw?e=gGADDZ

6.2. **Anexo B:** Guion de preguntas de los grupos focales

https://unaeedu-my.sharepoint.com/:w:/g/personal/hgsanchez_unae_edu_ec/IQCgD_Jah56JQIJ9E-bgKOj_Ac11DpMdpbKS4czHZ2R4BLk?e=M1LGC6