

Artículo original. Vol. 4 - Nro. 4, pp. 127 - 144. Octubre 2026. E-ISSN: 2960-8015

Voces que enseñan: oralidad cañari, memoria colectiva e identidad cultural en la formación inicial docente

Voices That Teach: Cañari Orality, Collective Memory, and Cultural Identity in Initial Teacher Education

<https://doi.org/10.58995/redlic.rmic.v4.n4.a230>



Silvia Beatriz Rodríguez Bermeo  ¹, Diego Esteban Fernández Olivo ²
María Isabel Álvarez Lozano ³, Byron Fabricio Erreyes Guamán ⁴

- ¹ Carrera de Educación, Universidad Católica de Cuenca; sbrodriguez@ucacue.edu.ec. Azogues, Ecuador.
- ² Carrera de Educación, Universidad Católica de Cuenca; esteban.fernandez@ucacue.edu.ec. Azogues, Ecuador.
- ³ Carrera de Educación, Universidad Católica de Cuenca; mialvarez@ucacue.edu.ec. Azogues, Ecuador.
- ⁴ Carrera de Educación, Universidad Católica de Cuenca; byron.erreyes@ucacue.edu.ec. Azogues, Ecuador.

¿Como citar?

Rodríguez Bermeo, S. B. ., Fernández Olivo, D. E. ., Álvarez Lozano, M. I. ., & Erreyes Guamán, B. F. . (2026). Voces que enseñan: oralidad cañari, memoria colectiva e identidad cultural en la formación inicial docente. *Revista Multidisciplinaria Investigación Contemporánea*, 4(4), 127-144. <https://doi.org/10.58995/redlic.rmic.v4.n4.a230>

Recibido: 21-04-2026
Aceptado: 21-07-2026
Publicado: 01-10-2026

Nota del editor

REDLIC se mantiene neutral con respecto a reclamos jurisdiccionales en mensajes publicados y afiliaciones institucionales.

Editorial

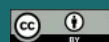
Red Editorial Latinoamericana de Investigación Contemporánea (REDLIC)
www.editorialredlic.com

Fuentes de financiamiento

La investigación fue realizada con recursos propios

Conflictos de interés

No presentan conflicto de intereses.



Este es un artículo de acceso abierto, bajo licencia [Creative Commons \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) de Atribución 4.0 Internacional

Resumen

La oralidad cañari constituye un patrimonio vivo que articula memoria colectiva, lengua, territorio e identidad, pero su presencia en la educación superior suele ser fragmentaria. El objetivo fue analizar su potencial como estrategia didáctica para rescatar y fortalecer la identidad cultural cañari en la formación inicial docente. Se desarrolló un estudio cualitativo interpretativo, con diseño de estudio de caso instrumental. Se aplicó una guía de entrevista semiestructurada a cinco estudiantes de la Carrera de Educación que se autoidentificaron como cañaris o declararon vínculos familiares y comunitarios con este pueblo. El análisis temático reflexivo organizó los hallazgos en cuatro ejes: oralidad familiar, prácticas comunitarias, presencia universitaria fragmentaria y autoestima cultural. Los resultados muestran que relatos, fiestas, rituales y mingas pueden convertirse en recursos pedagógicos situados. Se concluye que integrar sistemáticamente la oralidad en la formación docente favorece prácticas más coherentes con la interculturalidad ecuatoriana.

Palabras clave: oralidad; identidad cultural; educación intercultural; tradición oral; formación docente.

Abstract

Cañari orality constitutes living heritage that links collective memory, language, territory, and identity, although its presence in higher education is often fragmented. This study aimed to analyze its potential as a didactic strategy for recovering and strengthening Cañari cultural identity in initial teacher education. A qualitative interpretive study with an instrumental case-study design was conducted. A semi-structured interview guide was applied to five students in the Education program who self-identified as Cañari or reported family and community ties to this people. Reflexive thematic analysis organized the findings into four axes: family orality, community practices, fragmented university presence, and cultural self-esteem. The results show that stories, festivals, rituals, and mingas can become situated pedagogical resources. The study concludes that systematically integrating orality into teacher education supports pedagogical practices that are more consistent with Ecuadorian interculturality.

Keywords: orality; cultural identity; intercultural education; oral tradition; teacher education.

1. Introducción

UNESCO (2003) definió el patrimonio cultural inmaterial como un conjunto de prácticas, expresiones, conocimientos y técnicas que las comunidades reconocen como parte de su herencia viva. Desde esta comprensión, la oralidad no puede reducirse a la repetición de cuentos anti-

guos, porque opera como una forma de memoria social que actualiza vínculos con el territorio, la lengua y las formas comunitarias de vida. En el caso de los pueblos indígenas andinos, los relatos, cantos, rituales, consejos familiares y formas de conversación comunitaria sostienen mo-

dos propios de interpretar el mundo y de educar a las nuevas generaciones.

La preocupación por la oralidad se ha intensificado en el marco de la Década Internacional de las Lenguas Indígenas 2022–2032. [UNESCO \(2022a\)](#) plantea que las lenguas indígenas son portadoras de sistemas de conocimiento, memoria histórica y diversidad cultural, por lo que su revitalización exige acciones educativas, comunitarias y digitales articuladas. De manera complementaria, la Organización de las Naciones Unidas (2022) advierte que el uso de lenguas indígenas en la educación formal latinoamericana todavía enfrenta debilidades normativas, curriculares y pedagógicas. Por ello, hablar de oralidad no significa volver nostálgicamente al pasado, sino reconocer una base viva para la justicia cultural y lingüística.

[Calderón Álvarez \(2022\)](#) sostiene que la tradición oral, cuando ingresa al aula, permite articular identidad, comunicación y reconocimiento cultural, siempre que no sea tratada como un recurso decorativo. [Castellanos Monroy \(2024\)](#) añade que su uso sistemático puede fortalecer competencias comunicativas al vincular escucha, narración y producción de significados. En la misma línea, [León & Pabón \(2024\)](#) muestran, a partir de una revisión sistemática, que el uso pedagógico de relatos, leyendas y saberes ancestrales favorece la relación intergeneracional y la interculturalidad. [Cárdenas López y Hernández-Hernández \(2024\)](#) profundizan esta lectura al señalar que la recuperación de la memoria oral contribuye a procesos de identificación cultural, autoestima colectiva y pertenencia educativa.

La literatura reciente sobre saberes indígenas coincide en que el problema no consiste solo en añadir contenidos cultu-

rales al currículo, sino en transformar la relación entre escuela, comunidad y conocimiento. [Da Silva et al. \(2024\)](#), en una revisión sistemática sobre integración de conocimientos indígenas en la escuela, muestran que estas experiencias ganan valor cuando reconocen la legitimidad epistémica de los saberes comunitarios y no los subordinan a la lógica escolar dominante. En un sentido afín, [Castro Forero et al. \(2023\)](#) sostienen que la enseñanza de la oralidad requiere metodologías situadas, especialmente en contextos rurales, donde la palabra cumple funciones comunicativas, identitarias y pedagógicas.

En América Latina, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [[UNICEF \(2021\)](#)] advierte que la educación intercultural bilingüe ha enfrentado avances y retrocesos, especialmente por desigualdades estructurales que se intensificaron durante la pandemia. [Näslund-Hadley y Santos \(2022\)](#) muestran que las brechas educativas de niñas, niños, jóvenes y adultos indígenas no se explican solo por el acceso escolar, sino también por la pertinencia lingüística, cultural y pedagógica de las oportunidades formativas. Esta discusión es relevante para Ecuador, donde [Espinoza & Ley \(2020\)](#) identifican una distancia persistente entre los marcos normativos de interculturalidad y las prácticas escolares efectivas.

La educación superior tiene una responsabilidad particular en este debate porque forma a quienes luego diseñarán experiencias de aprendizaje en la escuela. [Krainer \(2023\)](#) señala que el diálogo intercultural en universidades ecuatorianas todavía se expresa en experiencias incipientes, aunque abre posibilidades para investigar con el estudiantado nuevas formas de conocimiento y fortalecimiento

cultural. Estrada & Illicachi (2024) agrega que la capacitación docente en educación intercultural bilingüe exige competencias para integrar lengua materna, español, convivencia intercultural y saberes de los pueblos indígenas. En consecuencia, la formación inicial docente no puede quedar al margen de la revitalización de la oralidad.

En los debates recientes, Santos *et al.* (2025) proponen que una educación intercultural bilingüe de calidad requiere participación comunitaria, pertinencia lingüística, materiales contextualizados y docentes preparados para dialogar con saberes indígenas. Barragán-Lara *et al.* (2024), desde el análisis de materiales educativos en lenguas originarias, también subrayan que los recursos pedagógicos deben responder a contextos culturales concretos, y no limitarse a traducciones superficiales. UNESCO (2024) refuerza esta orientación al afirmar que la educación multilingüe basada en la lengua materna favorece aprendizajes inclusivos y de calidad.

En la Carrera de Educación de la Universidad Católica de Cuenca, sede Azogues, la presencia de estudiantes que se autoidentifican como cañaris abre una oportunidad para analizar cómo la oralidad participa en la formación docente. El objetivo del estudio fue analizar el potencial de la oralidad como estrategia didáctica para el rescate y fortalecimiento de la identidad cultural cañari en la formación inicial docente. Desde este propósito, el artículo examina experiencias familiares, comunitarias y universitarias, así como las posibilidades de convertir la tradición oral en recurso pedagógico sistemático para una educación intercultural situada.

2. Materiales y métodos

Enfoque, diseño y contexto

El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo interpretativo, orientado a comprender los significados que los estudiantes atribuyen a la oralidad en relación con su identidad cultural cañari. Creswell & Poth (2018) señalan que la investigación cualitativa permite interpretar experiencias situadas desde la perspectiva de los participantes y dentro de contextos sociales concretos. En coherencia con ello, se asumió un diseño de estudio de caso instrumental, porque el interés no fue generalizar estadísticamente los hallazgos, sino comprender en profundidad un fenómeno cultural y pedagógico ubicado en una institución específica.

La investigación se realizó en la Carrera de Educación de la Universidad Católica de Cuenca, sede Azogues, en la región austral del Ecuador. Este contexto resulta pertinente porque recibe estudiantes procedentes de zonas urbanas y rurales vinculadas históricamente con el pueblo cañari. Además, el país se reconoce constitucionalmente como plurinacional e intercultural, aunque Espinoza & Ley (2020) advierten que la interculturalidad educativa continúa enfrentando limitaciones en su aplicación cotidiana. Por ello, la sede universitaria constituye un escenario relevante para observar cómo se resignifica la tradición oral durante el proceso de formación inicial docente.

Participantes, técnicas e instrumentos

Se aplicó una guía de entrevista semiestructurada a cinco estudiantes de la Carrera de Educación que se autoidentificaron como cañaris o declararon vínculos

familiares y comunitarios con este pueblo. La selección se realizó mediante muestreo intencional, criterio que Patton (2015) considera pertinente cuando se busca información rica y directamente vinculada con el fenómeno estudiado. Los criterios de inclusión fueron estar matriculado en la carrera, reconocer pertenencia o vínculo cultural cañari y aceptar voluntariamente la entrevista. Kvale & Brinkmann (2015) destacan que la entrevista semiestructurada en profundidad permite comprender experiencias desde la conversación guiada, sin perder apertura ante significados emergentes.

La guía de entrevista semiestructurada se estructuró en cuatro ejes orientadores. El eje de oralidad familiar exploró los tipos de relatos, las personas transmisoras, los

espacios de narración, la lengua empleada y los significados atribuidos a la memoria familiar. El eje de prácticas comunitarias indagó la participación en fiestas, rituales y mingas, así como los saberes, valores y aprendizajes vinculados con el territorio. El eje de presencia universitaria examinó asignaturas, actividades, recursos, frecuencia de incorporación y limitaciones curriculares percibidas. Finalmente, el eje de identidad y autoestima cultural abordó sentimientos de orgullo o vergüenza, experiencias de prejuicio, valoración del kichwa y propuestas de fortalecimiento. Estos ejes guiaron la conversación, pero no funcionaron como categorías cerradas: los códigos y temas se construyeron mediante lectura reiterada, comparación e interpretación reflexiva de las transcripciones.

Tabla 1. Ejes analíticos de la guía de entrevista semiestructurada.

Eje	Aspectos explorados	Propósito analítico
Oralidad familiar	Relatos, transmisores, lengua, espacios de narración y significados.	Comprender la transmisión intergeneracional de la memoria.
Prácticas comunitarias	Fiestas, rituales, mingas, territorio, valores y saberes compartidos.	Identificar escenarios comunitarios de aprendizaje cultural.
Presencia universitaria	Asignaturas, actividades, recursos, continuidad y limitaciones curriculares.	Analizar la integración de la oralidad en la formación docente.
Identidad y autoestima cultural	Orgullo, pertenencia, prejuicio, valoración lingüística y propuestas.	Interpretar la relación entre oralidad, reconocimiento e identidad.

Nota. Fuente: elaboración propia a partir de la guía de entrevista.

Tabla 2. Caracterización contextual de los participantes.

Seudónimo	Vínculo cultural declarado	Espacio principal de oralidad	Lengua asociada	Aporte al estudio
MI	Autoidentificación cañari	Familia y comunidad	Kichwa/castellano	Relatos de abuelos, fiestas y mingas
Mg	Vínculo familiar cañari	Familia y ritualidad	Kichwa/castellano	Lengua, vergüenza y orgullo cultural
CP	Autoidentificación cañari	Familia y universidad	Castellano/kichwa	Ausencia curricular y propuestas de archivo
An	Vínculo comunitario cañari	Mingas y familia	Kichwa/castellano	Dramatizaciones y aprendizajes situados
RS	Autoidentificación cañari	Fiestas y universidad	Castellano	Reconocimiento cultural y actividades formativas

Nota. Fuente: elaboración propia a partir de las entrevistas semiestructuradas.

La caracterización muestra que la oralidad no aparece como una experiencia homogénea, sino como una práctica distribuida entre familia, comunidad y universidad. El predominio de espacios familiares confirma el papel de abuelos, padres y madres como mediadores de memoria cultural. Al mismo tiempo, la presencia del kichwa o de formas bilingües revela que la lengua continúa asociada a vínculos afectivos, rituales y comunitarios, aunque su uso académico todavía depende de oportunidades puntuales generadas por algunos docentes.

Para el tratamiento de la información se empleó el análisis temático reflexivo propuesto por [Braun & Clarke \(2021\)](#). En una primera fase se efectuó la familiarización con las transcripciones y se identificaron unidades de significado relacionadas con memoria, lengua, escuela, comunidad e identidad. En la segunda se desarrolló

una codificación abierta y flexible; posteriormente, los códigos se agruparon en temas preliminares, se revisó su coherencia interna y diferenciación y, finalmente, se definieron cuatro núcleos analíticos. Los ejes de la entrevista actuaron como referentes iniciales, mientras que la configuración final de los temas respondió a la interacción entre los datos, la reflexividad del equipo investigador y el objetivo del estudio.

Rigor metodológico y aspectos éticos

El rigor cualitativo se atendió mediante lectura iterativa de las transcripciones, codificación abierta, registro de decisiones analíticas, revisión de la coherencia entre códigos y temas y contraste de las interpretaciones con la información transcrita y la literatura. [Nowell et al. \(2017\)](#) recomiendan documentar las decisiones analíticas para fortalecer la transparencia

del análisis temático, mientras que Birt *et al.* (2016) recuerdan que la validación cualitativa debe comprenderse como un proceso reflexivo. En este estudio, la consistencia se fortaleció mediante la revisión de la correspondencia entre los temas, el objetivo y la matriz analítica; los conteos se utilizaron únicamente para mostrar recurrencias internas del caso y no para establecer prevalencias estadísticas.

En el plano ético, se explicó a las y los participantes el objetivo del estudio, la voluntariedad de su participación, el derecho a retirarse y el uso académico de la información. No se incorporaron nombres reales ni datos que permitieran identificar a las personas entrevistadas. El estudio no implicó intervención experimental ni manipulación de variables; sin embargo, por trabajar con experiencias culturales e identitarias, se priorizó el consentimiento informado, la confidencialidad y el respeto al sentido comunitario de los relatos compartidos.

3. Resultados

El análisis temático permitió identificar cuatro núcleos interrelacionados: oralidad familiar como memoria viva, fiestas y prácticas comunitarias como escenarios de transmisión cultural, presencia fragmentaria de la oralidad en la universidad y efectos percibidos en la identidad y autoestima cultural. La Tabla 3 presenta la presencia de categorías y códigos en las cinco entrevistas, mientras que la Tabla 4 sintetiza la matriz temática resultante del proceso de codificación. Las frecuencias se incluyen como apoyo descriptivo para reconocer recurrencias dentro del caso, sin convertir el análisis cualitativo en una medición de prevalencia ni en una base para generalizaciones estadísticas.

Tabla 3. Presencia de categorías y códigos según participantes.

Categoría / código	MI	Mg	CP	An	RS	Total
Oralidad familiar: relatos, mitos y leyendas	X		X	X		3
Lengua de la oralidad: kichwa o bilingüe	X	X		X		3
Fiestas y rituales: Inti Raymi, Killa Raymi		X		X	X	3
Minga y trabajo comunitario	X			X		2
Apoyo familiar y comunitario	X		X	X	X	4
Presencia de oralidad en la universidad	X		X	X	X	4
Ausencia o atención fragmentaria			X			1
Dificultades por tiempo o sobrecarga	X	X		X	X	4
Vergüenza, prejuicio o temor a burlas		X				1
Identidad y autoestima cultural	X	X	X	X	X	5
Propuestas de fortalecimiento universitario	X		X		X	3

Nota. X indica presencia explícita de la categoría o código en la entrevista. Los totales muestran recurrencias internas del caso y no prevalencia estadística. Fuente: elaboración propia.

La categoría con mayor recurrencia fue identidad y autoestima cultural, presente en las cinco entrevistas, lo que muestra que la oralidad no se percibe solo como recuerdo familiar, sino como un elemento relacionado con la autovaloración cultural. También destaca la presencia universitaria de la oralidad en cuatro casos, aunque descrita como episódica. Este

contraste permite interpretar que existen oportunidades pedagógicas reales, pero todavía dependen más de iniciativas docentes aisladas que de una política curricular sistemática. Dado el carácter cualitativo y situado del estudio, estos conteos expresan presencia temática en las entrevistas y no magnitudes extrapolables a otras poblaciones.

Tabla 4. Matriz temática de resultados.

Tema principal	Subtema	Participantes	Descripción sintética
Oralidad familiar como memoria viva	Relatos en familia	MI, CP, An	Cuentos, mitos y leyendas transmitidos por padres y abuelos sobre el origen, la historia y la vida comunitaria cañari.
Oralidad familiar como memoria viva	Rol de mayores	MI, CP	Los abuelos son reconocidos como guardianes de memoria, especialmente cuando mantienen el kichwa como lengua de transmisión.
Fiestas, rituales y comunidad	Inti Raymi y Killa Raymi	Mg, An, RS	Las celebraciones articulan música, danza, relatos, agradecimientos a la tierra y evocación de ancestros.
Fiestas, rituales y comunidad	Mingas	MI, An	El trabajo colectivo combina colaboración, consejos, bromas y recuerdos que refuerzan vínculos comunitarios.
Presencia fragmentaria en la universidad	Actividades puntuales	MI, CP, An, RS	Dramatizaciones, grabaciones, afiches y exposiciones permiten visibilizar la cultura cañari de manera ocasional.
Presencia fragmentaria en la universidad	Falta de enfoque sistemático	CP	Se percibe ausencia de asignaturas, proyectos o políticas permanentes sobre oralidad cañari.

Oralidad, identidad y autoestima cultural	Orgullo y pertenencia	MI, Mg, CP, An, RS	Las actividades basadas en relatos y rituales generan orgullo, conexión cultural y reducción de vergüenza histórica.
Oralidad, identidad y autoestima cultural	Propuestas de fortalecimiento	MI, CP, RS	Se sugieren talleres con mayores, festivales de relatos y archivos digitales de narraciones comunitarias.

Nota. Fuente: elaboración propia a partir del análisis temático reflexivo.

La matriz evidencia que la oralidad cañari funciona como puente entre memoria familiar, práctica comunitaria y formación docente. Los temas no se presentan de manera aislada: los relatos familiares se proyectan hacia fiestas y mingas, mientras que las experiencias universitarias pueden reforzar o debilitar ese vínculo. La lectura transversal muestra que la oralidad adquiere valor didáctico cuando permite pasar del recuerdo privado a una experiencia pedagógica compartida, reconocida y culturalmente situada.

En la oralidad familiar, los relatos sobre el origen del pueblo cañari, los vínculos con la naturaleza y las experiencias de los mayores aparecen como formas de aprendizaje no escolarizado. Las personas entrevistadas recuerdan que esas narraciones se daban en reuniones familiares, labores cotidianas o momentos de convivencia, esta memoria no se transmitía como lección formal, sino como palabra situada, cargada de afecto y autoridad cultural. Por ello, la familia emerge como el primer espacio de formación identitaria y como un archivo vivo que la universidad aún no logra aprovechar plenamente.

Las fiestas, rituales y mingas permiten comprender que la oralidad cañari no se limita al relato verbal. En el Inti Raymi, el

Killa Raymi y las prácticas comunitarias, la palabra se articula con música, danza, alimento, trabajo colectivo y espiritualidad. Esta dimensión performativa confirma que la tradición oral no es únicamente contenido para “contar” en clase, sino una forma de organizar la experiencia colectiva. Desde el punto de vista didáctico, estas prácticas pueden convertirse en proyectos de investigación comunitaria, dramatizaciones, narrativas audiovisuales y ejercicios de memoria local.

En la universidad, los resultados muestran una presencia ambivalente de la oralidad. Algunas asignaturas han incorporado dramatizaciones sobre mingas, exposiciones sobre fiestas, grabaciones de relatos y actividades donde se permite el uso de vestimenta o lengua indígena. Sin embargo, las entrevistas también revelan que estas experiencias son ocasionales y dependen de la sensibilidad de ciertos docentes. De esta manera, la formación inicial docente aparece como un espacio con potencial de revitalización cultural, pero todavía sin una estrategia institucional clara para integrar la oralidad cañari de forma sostenida.

La relación entre oralidad e identidad se expresa en sentimientos de orgullo, pertenencia y recuperación de la autoes-

tima cultural. Las y los estudiantes señalan que hablar de su cultura en la universidad permite contrarrestar experiencias previas de vergüenza, silencio o temor al prejuicio. También advierten que, si la tradición oral no se registra ni se trabaja pedagógicamente, existe el riesgo de perder

relatos con la muerte de los mayores. Esta preocupación convierte la oralidad en una urgencia educativa, no solo patrimonial, porque implica formar docentes capaces de cuidar y recrear memorias comunitarias.

Tabla 5. Proyección didáctica de la oralidad cañari en la formación inicial docente.

Recurso de oralidad	Actividad formativa sugerida	Competencia docente vinculada	Evidencia posible
Relatos familiares	Entrevistas a mayores y reconstrucción narrativa de memorias locales	Diseño de experiencias de aprendizaje contextualizadas	Guion narrativo, transcripción comentada o portafolio reflexivo
Mitos y leyendas cañaris	Dramatización, lectura dialógica y análisis intercultural del relato	Mediación didáctica de saberes culturales	Secuencia didáctica, rúbrica y reflexión pedagógica
Fiestas y rituales	Proyecto de aula sobre calendario agrícola, espiritualidad y territorio	Integración de currículo, cultura y comunidad	Infografía, exposición oral o producto audiovisual
Mingas	Simulación pedagógica del trabajo colaborativo y aprendizaje comunitario	Gestión de aprendizaje cooperativo y ciudadanía intercultural	Diario de campo, coevaluación y plan de clase
Lengua kichwa/quichua	Glosario contextualizado de palabras, saludos, cantos y expresiones	Sensibilidad lingüística y respeto a diversidad cultural	Glosario, audio comentado o microclase bilingüe

Nota. Fuente: elaboración propia con base en los hallazgos del estudio.

La proyección didáctica permite pasar del diagnóstico cultural a una propuesta formativa aplicable. Cada recurso oral puede vincularse con competencias docentes concretas, como diseño de experiencias, mediación intercultural, trabajo cooperativo y sensibilidad lingüística.

Esta tabla también muestra que la oralidad no debería trabajarse como actividad aislada al final de una unidad, sino como eje transversal que conecta investigación comunitaria, producción de evidencias, reflexión pedagógica y vínculo con mayores o portadores de memoria.

Tabla 6. Criterios de rigor cualitativo aplicados al estudio.

Criterio	Aplicación en el estudio	Propósito metodológico
Credibilidad	Lectura reiterada de transcripciones y contraste de temas con fragmentos representativos	Asegurar que los hallazgos mantengan relación directa con las voces participantes
Transferibilidad	Descripción del contexto universitario, cultural y formativo de la sede Azogues	Permitir que otros investigadores valoren la pertinencia del caso en escenarios similares
Dependencia	Registro de fases de codificación, agrupamiento y revisión temática	Hacer transparente el proceso analítico y reducir decisiones arbitrarias
Confirmabilidad	Articulación entre datos, categorías, literatura y objetivo del estudio	Evitar interpretaciones desvinculadas de la evidencia empírica y teórica
Ética cultural	Uso de seudónimos y respeto al sentido comunitario de los relatos	Proteger a los participantes y evitar apropiación extractiva de la memoria oral

Nota. Fuente: elaboración propia a partir de criterios de rigor cualitativo.

Los criterios de rigor permiten reconocer que el estudio no busca representatividad estadística, sino consistencia interpretativa. En investigaciones sobre memoria cultural, la ética no se limita al consentimiento informado, porque también exige cuidar el sentido comunitario de los relatos y evitar su uso descontextualizado. Por ello, la credibilidad y la conformabilidad se fortalecen cuando los temas se sostienen en testimonios, literatura pertinente y reflexividad investigativa, mientras que la transferibilidad depende de describir con precisión el contexto donde se produce la experiencia.

4. Discusión

Los hallazgos confirman que la oralidad cañari constituye un patrimonio vivo y una práctica educativa situada que fortalece la memoria colectiva mediante procesos cotidianos de transmisión cultural. Esta interpretación coincide con [UNESCO \(2003\)](#), que reconoce las tradiciones y expresiones orales como ámbitos del patrimonio cultural inmaterial recreados por las comunidades. En Brasil, Jacobina & Lacerda (2022) muestran que la narración tradicional, cuando se articula con prácticas comunitarias, fortalece la alfabetización y la transmisión intergeneracional. De forma complementaria, [Araújo et al. \(2023\)](#) evidencian que la narración de historias aporta a la formación docente al

conectar experiencia, sensibilidad y producción de sentidos. Frente a esos antecedentes, el caso cañari añade que la fuerza pedagógica de la oralidad no depende únicamente del relato, sino de su vínculo con la lengua, el territorio, los mayores y las prácticas colectivas.

Los resultados también dialogan con UNESCO (2022a) y la Organización de las Naciones Unidas (2022), que sostienen que la revitalización de las lenguas indígenas requiere acciones sociales, institucionales y pedagógicas permanentes. Las voces participantes muestran que la oralidad conserva mayor continuidad en la familia y la comunidad, mientras que en la universidad depende de experiencias puntuales. Esta diferencia evidencia que la continuidad cultural no puede trasladarse automáticamente al espacio académico: requiere políticas curriculares, acompañamiento docente y participación de portadores comunitarios de memoria para evitar que la lengua y los relatos se reduzcan a contenidos ocasionales.

Calderón-Álvarez (2022) plantea que la tradición oral favorece el reconocimiento cultural y el desarrollo de habilidades comunicativas. Los hallazgos coinciden con esta perspectiva al mostrar que cuentos, mitos, rituales y mingas pueden convertirse en experiencias formativas para futuros docentes. La evidencia de Ghana presentada por Tetteh *et al.* (2025) amplía esta interpretación: las narrativas indígenas favorecen participación, identidad y aprendizaje, pero su integración se debilita cuando el profesorado carece de preparación, conocimiento cultural o tiempo curricular. En el caso estudiado, la potencialidad didáctica está presente, aunque su consolidación exige pasar de actividades aisladas a secuencias planificadas,

evaluables y articuladas con la comunidad.

La presencia fragmentaria de la oralidad en la universidad coincide con las tensiones descritas por Espinoza & Ley (2020) y Krainer (2023), quienes reconocen que la interculturalidad universitaria continúa siendo parcial. Howe *et al.* (2021), al comparar experiencias de formación docente en Canadá y Aotearoa Nueva Zelanda, sostienen que la incorporación de conocimientos indígenas requiere transformar el currículo y no limitarse a añadir contenidos. En Australia, Bishop & Vass (2021) advierten que las pedagogías culturalmente pertinentes demandan aprendizaje profesional docente y una revisión de las relaciones de poder que estructuran la escolarización. Estas experiencias internacionales permiten interpretar que el problema identificado en Azogues no es la ausencia absoluta de iniciativas, sino su débil institucionalización y la falta de continuidad curricular.

Los estudios de Álvarez Montiel *et al.* (2023) y León & Pabón (2024) muestran que la oralidad fortalece la participación, el diálogo intergeneracional y el sentido de pertenencia. De forma consistente, las propuestas estudiantiles de realizar festivales de relatos, archivos digitales y encuentros con mayores encuentran respaldo en Araújo *et al.* (2023), quienes destacan el valor formativo de la narración en prácticas interdisciplinarias y humanizadoras. Sin embargo, registrar y difundir relatos comunitarios exige acuerdos sobre autorización, atribución, uso y resguardo. La digitalización puede ampliar el acceso, pero no debe separar las narraciones de sus contextos ni convertir la memoria comunitaria en un recurso disponible sin control cultural.

Da Silva *et al.* (2024) sostienen que integrar conocimientos indígenas implica reconocer su legitimidad epistemológica. En la misma línea, Castro Forero *et al.* (2023) proponen enseñar la oralidad mediante prácticas auténticas de interacción. Los resultados permiten interpretar la proyección didáctica del estudio como una ruta para incorporar relatos, fiestas, rituales y mingas en experiencias contextualizadas. No obstante, la transferencia pedagógica debe preservar el carácter relacional de estos saberes: entrevistar a mayores, reconstruir memorias o desarrollar glosarios bilingües requiere reciprocidad, devolución de productos y reconocimiento de la comunidad como participante del proceso formativo, no solo como fuente de información.

Según Santos *et al.* (2025), una educación intercultural bilingüe de calidad requiere participación comunitaria, pertinencia lingüística, materiales contextualizados y docentes preparados para trabajar con lenguas indígenas. Esta interpretación se fortalece con Tetteh *et al.* (2025), quienes muestran que la integración sistemática de historias indígenas mejora el compromiso y el aprendizaje cuando existe formación docente para utilizarlas dentro del currículo. En consecuencia, las actividades sugeridas en el estudio —entrevistas a mayores, dramatizaciones, proyectos sobre ritualidad, mingas pedagógicas y microclases bilingües— deben acompañarse de criterios de planificación, evaluación y ética cultural.

La relación entre oralidad e identidad constituye uno de los principales aportes del estudio. Cárdenas-López y Hernández-Hernández (2024) y Lema Portugal *et al.* (2025) sostienen que la tradición oral fortalece la pertenencia y la autoestima

cultural. Bishop y Vass (2021) añaden que el reconocimiento cultural solo produce transformaciones educativas cuando los saberes indígenas forman parte de la práctica docente cotidiana y no de acciones simbólicas. En las entrevistas, el tránsito de la vergüenza al orgullo muestra que la universidad puede contribuir a reparar experiencias de silenciamiento; sin embargo, también puede reproducirlas si la oralidad se presenta de manera folklorizante o desligada de sus significados comunitarios.

Desde una perspectiva regional, Näs-lund-Hadley & Santos (2022) evidencian que las trayectorias educativas de los pueblos indígenas siguen condicionadas por desigualdades históricas y por la escasa pertinencia lingüística y cultural de las oportunidades formativas. Por ello, la oralidad no debe entenderse como un complemento cultural, sino como un elemento de pertinencia educativa que vincula aprendizaje, identidad y proyecto de vida. Aunque los antecedentes de Brasil, Ghana, Australia, Canadá y Aotearoa Nueva Zelanda muestran patrones convergentes, sus propuestas no pueden trasladarse mecánicamente al contexto cañari; requieren adaptación territorial, diálogo comunitario y reconocimiento de las condiciones lingüísticas locales.

Finalmente, UNESCO (2024) reafirma que la educación multilingüe basada en la lengua materna favorece aprendizajes inclusivos y de calidad, mientras que UNESCO (2022b) muestra que las iniciativas más sólidas articulan currículo, prácticas escolares, actividades comunitarias y formación del profesorado. Estas orientaciones respaldan la necesidad de integrar la oralidad cañari de forma transversal en asignaturas, prácticas preprofesionales,

investigación y vinculación, con participación de mayores y organizaciones comunitarias.

El alcance de estos resultados debe interpretarse considerando las limitaciones del estudio. La investigación se desarrolló con cinco participantes de una sola carrera y sede universitaria, seleccionados intencionalmente, por lo que no pretende representar la diversidad total de experiencias del pueblo cañari ni generalizar sus hallazgos a otras instituciones. Su aporte reside en la comprensión profunda de un caso situado y en la formulación de posibilidades pedagógicas que deberán contrastarse mediante investigaciones participativas con mayor diversidad de estudiantes, docentes, comunidades y autoridades.

5. Conclusiones

El estudio permite concluir que la oralidad cañari posee un alto potencial como estrategia didáctica para el rescate y fortalecimiento de la identidad cultural en la formación inicial docente. Los relatos familiares, las fiestas, los rituales y las mingas no aparecen únicamente como expresiones patrimoniales, sino como formas de conocimiento que articulan memoria, lengua, territorio y pertenencia. Cuando estos saberes ingresan al aula universitaria con sentido pedagógico, contribuyen a legitimar la experiencia cultural del estudiantado y a formar docentes más sensibles a la diversidad.

También se concluye que la universidad cumple un papel ambivalente. Por un lado, algunas prácticas docentes han abierto espacios para dramatizaciones, exposiciones, grabaciones y proyectos vinculados con la cultura cañari. Por otro

lado, estas iniciativas siguen siendo fragmentarias y dependen de voluntades individuales. Para superar esa limitación, la oralidad debería incorporarse de manera sistemática en asignaturas, prácticas preprofesionales, proyectos de vinculación e investigación educativa. Solo así puede pasar de recurso ocasional a eje formativo coherente con la interculturalidad ecuatoriana.

Finalmente, la oralidad incide en la autoestima cultural del estudiantado, porque permite transformar experiencias de vergüenza o silenciamiento en orgullo, reconocimiento y participación. Las proyecciones didácticas propuestas muestran que entrevistar a mayores, trabajar mitos y leyendas, analizar rituales, recuperar mingas y crear glosarios bilingües son acciones viables para una formación docente situada. Debido al carácter cualitativo y acotado del caso, estas propuestas deben entenderse como rutas pedagógicas iniciales y no como resultados generalizables. La agenda futura requiere estudios participativos con comunidades cañaris, evaluación de secuencias didácticas y políticas universitarias que garanticen una integración ética, sostenida y no folklorizante de la tradición oral.

6. Contribución de los autores

SBRB: Conceptualización, diseño metodológico, análisis de resultados y redacción inicial.

DEFO: Recolección de datos, revisión teórica y organización de tablas.

MIAL: Discusión, revisión crítica del manuscrito y aprobación de la versión final.

BFEG: Discusión, revisión crítica del manuscrito y aprobación de la versión final.

7. Agradecimientos

Se agradece a las y los estudiantes participantes por compartir sus experiencias, memorias y reflexiones sobre la oralidad cañari. Su colaboración permitió comprender con mayor profundidad el valor pedagógico de la tradición oral en la formación inicial docente.

8. Aprobación del comité de ética y consentimiento para participar en el estudio

El estudio fue de carácter cualitativo, no experimental y de riesgo mínimo. Las personas participantes recibieron información sobre el objetivo de la investigación, la voluntariedad de su participación, el derecho a retirarse y el uso académico de los datos, y otorgaron su consentimiento informado. Se utilizaron seudónimos y se eliminaron datos identificatorios para proteger la confidencialidad. El manuscrito no reporta un código de aprobación de comité de ética institucional.

9. Referencias

- Álvarez Montiel, Y. T., Ramos Romero, J. G., & Salgado Benítez, E. M. (2023). The Zenú oral tradition as a didactic strategy to strengthen family communication. *Espiraes Revista Multidisciplinaria de Investigación*, 8(48). <https://doi.org/10.31876/er.v8i48.858>
- Araújo, N. B., Nunes, R. dos R., & Ferraz, R. C. S. C. (2023). A contação de histórias no cotidiano escolar e nos processos formativos docentes. *Revista Foco*, 16(2), e1080. <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n2-157>
- Barragán Lara, T. E., Mamani Quispe, G. D., Bautista Apaza, E. V., Oblitas Bardales, S. E., & Torres Acurio, J. (2024). Material educativo en lenguas originarias para la Educación Intercultural Bilingüe en el altiplano puneño, Perú. *Espacios*, 45(6), 97-105. <https://doi.org/10.48082/espacios-a24v45n06p08>
- Birt, L., Scott, S., Cavers, D., Campbell, C., & Walter, F. (2016). Member checking: A tool to enhance trustworthiness or merely a nod to validation? *Qualitative Health Research*, 26(13), 1802-1811. <https://doi.org/10.1177/1049732316654870>
- Bishop, M., & Vass, G. (2021). Talking about culturally responsive approaches to education: Teacher professional learning, Indigenous learners and the politics of schooling. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 50(2), 340-347. <https://doi.org/10.1017/jie.2020.30>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in reflexive thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328-352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Calderón Álvarez, L. F. (2022). Reflexiones sobre tradición oral en el aula. *Educación y Ciencia*, 26, e12889. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2022.26.e12889>
- Cárdenas López, S. P., & Hernández Hernández, D. Y. (2024). La importancia de las tradiciones orales como medio para fortalecer el desarrollo de la identidad cultural en la educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 6101-6126. <https://doi.org/10.17981/clm.v8i3.2024.6101-6126>

- doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11809
- Castellanos Monroy, N. E. (2024). La importancia de la tradición oral en el fortalecimiento de competencias comunicativas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 7787-7802. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.11217
- Castro Forero, J. S., Saavedra Correa, M. Z., & León Patiño, I. J. (2023). La enseñanza de la oralidad, una nueva mirada en contextos de educación formal y rural. *Enunciación*, 28(2), 270-283. <https://doi.org/10.14483/22486798.20879>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE.
- Da Silva, C., Pereira, F., & Amorim, J. P. (2024). The integration of indigenous knowledge in school: A systematic review. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 54(7), 1210-1228. <https://doi.org/10.1080/03057925.2023.2184200>
- Espinoza Freire, E. E., & Ley Leyva, N. V. (2020). Educación intercultural en el Ecuador: Una revisión sistemática. *Revista de Ciencias Sociales*, 26, 275-288. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34127>
- Estrada Estrada, J. N., & Illicachi Guznay, J. (2024). Multiculturalismo y capacitación docente en la Educación Intercultural Bilingüe. *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, 33(3), 9-34. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13119609>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021). Educación intercultural bilingüe en América Latina y el Caribe: Avances y retrocesos en el marco de la pandemia de la COVID-19. <https://www.unicef.org/lac/media/23241/file/Educacion-Intercultural-Bilingue-SPA.pdf>
- Howe, E. R., Johnson, S., & Te Momo, F. (2021). Effective Indigenization of curriculum in Canada and New Zealand: Towards culturally responsive pedagogies. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 16(1), 23-39. <https://doi.org/10.20355/jcie29443>
- Jacobina, T. P. M., & Lacerda, L. T. (2022). Contação de histórias tradicionais e leitura na alfabetização na Escola Municipal Indígena Pilad Rebuá, Miranda, MS. *Ethnoscintia*, 7(2). <https://doi.org/10.18542/ethnoscintia.v7i2/12643>
- Krainer, A. (2023). Diálogo intercultural en la educación superior en Ecuador. FLACSO Ecuador; Ediciones Abya-Yala. <https://doi.org/10.46546/2023-39atrio>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). SAGE.
- Lema Portugal, J. A., Núñez Sánchez, W. P., Alban Valverde, N. J., & Aguaguina Hurtado, S. del C. (2025). Tradición oral e identidad cultural en el cantón Pallatanga. *Esprint Investigación*, 4(1), 451-462. <https://doi.org/10.61347/ei.v4i1.122>
- León Salinas, A. C., & Pabón Trillos, L. M. (2024). Revisión sistemática sobre el uso de la tradición oral para el mejoramiento de las competencias comunicativas. *Espiral, Revista de Docen-*

- cia e Investigación*, 14(2). <https://doi.org/10.15332/erdi.v14i2.3271>
- Näslund-Hadley, E., & Santos Morales, H. (2022). Skills development of Indigenous children, youth, and adults in Latin America and the Caribbean (IDB Technical Note No. 2410). Inter-American Development Bank. <https://doi.org/10.18235/0003954>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16, 1-13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Organización de las Naciones Unidas. (2022). Use of Indigenous languages in formal education systems in Latin America, Southern Africa and Northern Eurasia: Note by the Secretariat (E/C.19/2022/10). Consejo Económico y Social. <https://docs.un.org/en/E/C.19/2022/10>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE.
- Santos, H., Marotta, L., Näslund-Hadley, E., & Mansilla, S. (2025). ¿Qué es una educación intercultural bilingüe de calidad? Un marco teórico de las dimensiones clave para implementar la EIB en América Latina (Nota técnica No. IDB-TN-03225). Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0013763>
- Tetteh, A. A., Tawiah-Mensah, J. E., Bonney, E. A., Akosah, E. F., & Kafu, G. Y. (2025). Thematic instruction on the wheels of Indigenous stories: A creative approach to enhancing foundational learning outcomes. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 14(4), 153-172. <https://doi.org/10.32674/st2cm874>
- UNESCO. (2003). Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial. <https://www.unesco.org/es/legal-affairs/convention-safeguarding-intangible-cultural-heritage>
- UNESCO. (2022a). Global action plan of the International Decade of Indigenous Languages (IDIL 2022-2032). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383844>
- UNESCO. (2022b). Teaching and learning Indigenous languages: Inspiring practices from the UNESCO Associated Schools Network. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383976>
- UNESCO. (2024). Multilingual education: A key to quality and inclusive learning. <https://www.unesco.org/en/articles/multilingual-education-key-quality-and-inclusive-learning>

Copyright (c) 2026. Silvia Beatriz Rodríguez Bermeo, Diego Esteban Fernández Olivo,
María Isabel Álvarez Lozano, Byron Fabricio Erreyes Guamán.



Este es un artículo de acceso abierto, bajo licencia [Creative Commons](#)
(CC BY 4.0) de Atribución 4.0 Internacional