

## Resumen

El presente proyecto de investigación-acción, titulado "Proyecto para el mejoramiento de los procesos de lectoescritura en español de los niños y las niñas indígenas cabécar, entre los 10 y 11 años de edad, del Centro de Cuido y Atención Integral Semillitas del Saber", fue desarrollado por Karen Dayana Solís Chaves como requisito de la Maestría en Educación Rural Centroamericana de la Universidad Nacional de Costa Rica.

La investigación abordó la problemática central de la desarticulación entre el cabécar (lengua materna) y el español (lengua de instrucción) en la enseñanza de la lectoescritura a niños y niñas indígenas de la comunidad de Nimarí-Ñak. El modelo educativo tradicional, al imponer el español, dificulta el aprendizaje y contribuye a la pérdida lingüística y cultural.

El objetivo general fue crear una herramienta didáctica que fortalezca los procesos de lectoescritura en español como segunda lengua, respetando y utilizando el cabécar. El estudio se basó en un paradigma interpretativo y un enfoque cualitativo con el método de investigación-acción.

La población incluyó a seis estudiantes cabécar entre 10 a 11 años de Nimarí-Ñak, que asisten a la Escuela Bajo Pacuare y la Escuela Nimarí-Ñak, y a los dos docentes de I y II Ciclo de estas instituciones. Estos niños y niñas, a pesar de asistir dos escuelas diferentes, tienen como lugar de encuentro el Centro de Cuido y Atención Integral Semillitas del Saber, en donde se llevó a cabo la investigación.

Los hallazgos principales revelaron una marcada desigualdad en el dominio de la lectoescritura en español entre la niñez. Por otra parte, los docentes señalaron la barrera de lengua como uno de los principales retos que encuentran al trabajar con población indígena.

A pesar de los desafíos, la mayoría de las personas estudiantes manifestaron un interés y motivación por la lectura y escritura, y una preferencia por el aprendizaje lúdico y visual.

Como respuesta pedagógica, el producto final fue una colección de cuatro cuentos cortos bilingües (cabécar y español) de temática culturalmente significativa, complementados con una versión en audio para su difusión. Este material didáctico promueve la adquisición del español de manera contextualizada y significativa, utilizando el cabécar como base para la comprensión de la historia, lo cual atiende la necesidad de recursos específicos mencionada por los docentes.

En conclusión, el proyecto subraya la urgencia de un cambio curricular y la implementación de un modelo de educación multilingüe. Se recomienda al Ministerio de Educación Pública la revisión del sistema educativo y la capacitación a docentes, y a la Universidad Nacional, el fortalecimiento de la formación en contextos indígenas y la expansión de materiales bilingües.



**Proyecto para el mejoramiento de los procesos de lectoescritura en español de los niños y las niñas indígenas cabécar, entre los 10 y 11 años de edad, del Centro de Cuido y Atención Integral Semillitas del Saber.**

Autora: Karen Dayana Solís Chaves

División de Educación Rural

Centro de Investigación y Docencia en Educación

Universidad Nacional

Proyecto para optar por el grado de Maestría en Educación Rural Centroamericana

Tutor: Juan Zamora Ureña

2026

## **Agradecimientos**

La realización de este proyecto ha sido posible gracias al apoyo y la confianza de mi familia, a quienes dedico este trabajo final de graduación. Así mismo, agradezco a la Universidad Nacional, al Centro de Investigación y Docencia en Educación y a la División de Educación Rural, por proveer el marco académico y el espacio de formación a través de la Maestría en Educación Rural Centroamericana, permitiendo que esta investigación se llevara a cabo.

A los protagonistas de este proyecto:

- A mis estudiantes indígenas del CAI Semillitas del Saber, por abrirme las puertas de su mundo y su valiosa cultura, siendo la inspiración y el corazón de esta propuesta.
- A los docentes participantes, por su colaboración, por compartir sus valiosas experiencias pedagógicas y sus reflexiones sobre los procesos de lectoescritura en español dentro de contextos indígenas.

Finalmente, un agradecimiento especial a mis colaboradores, cuyo talento fue vital para materializar el producto final haciendo que este camino de investigación se sintiera acompañado y significativo:

- A Vladimir Martínez Mora, profesor y hablante nativo de la lengua cabécar, por la esencial labor de traducción de los cuentos bilingües, asegurando la pertinencia lingüística para los estudiantes.
- A Melissa Palma Fernández, por su sensibilidad y profesionalismo al crear las ilustraciones que hacen del material una herramienta visualmente atractiva y cercana a la realidad de la niñez.

## Índice de contenido:

<b>Contenido</b>	
Resumen .....	1
Agradecimientos .....	5
Índice de contenido:.....	6
Índice de Tablas.....	10
Lista de abreviaturas .....	11
Capítulo I: Introducción.....	12
Planteamiento del problema .....	12
Pregunta de investigación.....	16
Antecedentes.....	16
Antecedentes en el ámbito nacional .....	16
Antecedentes en el ámbito internacional .....	19
Justificación .....	21
Objetivos.....	24
Objetivo general: .....	24
Objetivos específicos:.....	24
Descripción del escenario.....	25
Ubicación geográfica:.....	27
Composición étnica .....	28
Actividades socioeconómicas:.....	30

	7
Población meta: .....	32
Capítulo II: Referente conceptual.....	34
La lectura y escritura en contextos bilingües.....	35
El bilingüismo en la educación.....	37
Del Bilingüismo Aditivo al Translanguaging.....	38
Interculturalidad Crítica.....	38
La Interculturalidad Crítica como Eje Transformador de la Praxis Educativa.....	39
De la Interculturalidad Funcional a la Crítica .....	40
El Vínculo con el Translanguaging y la Justicia Social .....	40
Hacia una Pedagogía del Cuidado y la Transformación.....	41
La Relación entre la Oralidad y la Escritura en el Desarrollo de la Alfabetización	
Bilingüe .....	41
La Oralidad como Fundamento de la Escritura Bilingüe .....	42
El Enfoque Ecológico: Los Continuos de la Bilingüidad .....	42
La Escritura como Herramienta de Empoderamiento Crítico .....	43
Métodos de enseñanza y aprendizaje.....	44
Pueblos indígenas y lectoescritura.....	47
Papel de la familia .....	48
Aprendizaje contextualizado .....	52
Capítulo III: Procedimiento metodológico.....	55

	8
Ruta Metodológica .....	55
Enfoque Metodológico .....	56
Método de Investigación .....	57
Estrategia metodológica .....	58
Proceso de Análisis de Datos.....	60
Procedimiento de Triangulación.....	61
Fases metodológicas del proyecto .....	62
Recolección de Datos: .....	63
Técnicas e instrumentos de investigación .....	66
Entrevista individual semiestructurada a estudiantes. ....	66
Entrevista semiestructurada a docentes .....	67
Capítulo IV: Descripción de la propuesta.....	68
Cuentos Bilingües Realizados para el Fomento de la Lectoescritura en niños y niñas indígenas Cabécar.....	68
Producto Específico Elaborado por la Investigadora: .....	71
Fundamentos y Uso de los Materiales:.....	71
Capítulo V Informe de resultados.....	76
Resultados.....	76
Análisis de datos.....	80
Análisis de los datos recolectados con los docentes.....	80

Análisis de los datos recolectados con los estudiantes .....	90
Producto final .....	101
Capítulo VI Conclusiones y recomendaciones .....	104
Recomendaciones .....	108
Ministerio de Educación Pública: .....	108
Universidad Nacional: .....	108
Docentes: .....	109
Familias: .....	109
Alcances y limitaciones de la investigación .....	110
Alcances de la Investigación .....	110
Limitaciones de la Investigación .....	111
Referencias .....	113
Apéndices .....	122
Apéndice A .....	122
Apéndice B .....	126
Apéndice C .....	128
Apéndice D .....	132
Apéndice E .....	134
Apéndice F .....	156
Apéndice G .....	159

	10
Apéndice H.....	161
Apéndice I.....	163
Apéndice J.....	165
Apéndice K.....	168
Apéndice L.....	171

### Índice de Tablas

<b>Tabla 1</b> <i>Distribución de población por sexo y edad</i> .....	33
<b>Tabla 2</b> <i>Estilos de aprendizaje</i> .....	44
<b>Tabla 3</b> <i>Canales de percepción</i> .....	46
<b>Tabla 4</b> <i>Aplicación instrumento para estudiantes</i> .....	66
<b>Tabla 5</b> <i>Aplicación de la entrevista a docentes</i> .....	67
<b>Tabla 6</b> <i>Organización temática</i> .....	76

## Índice de Figuras

<b>Figura 1</b> <i>CAI Semillitas del Saber</i> .....	25
<b>Figura 2</b> <i>Recorrido en Google Maps</i> .....	26
<b>Figura 3</b> <i>Cosechas de hortalizas</i> .....	31
<b>Figura 4</b> <i>Niveles de conceptualización</i> .....	51
<b>Figura 5</b> <i>Escuela Fuera de zona indígena</i> .....	82
<b>Figura 6</b> <i>Estudiante de primaria camino a la escuela</i> .....	84
<b>Figura 7</b> <i>Estructura física del ambiente de aprendizaje de D2A</i> .....	85
<b>Figura 8</b> <i>Hogar dentro del territorio indígena</i> .....	88

## Lista de abreviaturas

Universidad Nacional	UNA
División de Educación Rural	DER
Ministerio de Educación Pública	MEP
Centro de Cuido y Atención Integral	CAI

## Capítulo I: Introducción

### Planteamiento del problema

Dentro de este proyecto, se presenta un panorama sobre la educación en lectura y escritura en español que han recibido un grupo de niños y niñas indígenas cabécar de la comunidad Nimarí-Ñak, Chirripó, Turrialba, Cartago, Costa Rica.

El contexto de la problemática se enmarca en la situación global de los pueblos originarios. Alrededor del mundo, hay grupos de personas que pertenecen a pueblos originarios con su propia cultura, lengua, tradiciones y organización. Estos pueblos reconocidos como poblaciones aborígenes se han visto limitados en su territorio tras procesos de colonización, así como lo menciona Ivers (2023) “Los pueblos indígenas son grupos sociales y culturales distintos que comparten vínculos ancestrales colectivos con la tierra y los recursos naturales donde viven, ocupan o desde los cuales han sido desplazados” (párr.1). Esta dinámica ha generado históricamente una división cultural y, a menudo, un desconocimiento de las lenguas y cosmovisiones indígenas por parte de la cultura general del país.

En el caso específico de Costa Rica, Camacho y Durocher (2022) mencionan que “En el país habitan ocho pueblos indígenas: Huetar, Maleku, Bribri, Cabécar, Brunka, Ngäbe, Bröran, y Chorotega, que constituyen un 2.4 % de la población. Según el Censo Nacional de 2010, poco más de cien mil personas se reconocen como indígenas” (párr. 1). En esta investigación se trabajó con niños y niñas entre los 10 y 11 años, que forman parte de la población Cabécar en la comunidad Nimarí-Ñak.

Históricamente, las poblaciones indígenas han enfrentado exclusión y discriminación, lo que ha resultado en la transgresión de sus derechos humanos y un impacto negativo en su bienestar, así como se menciona en la siguiente cita:

los pueblos indígenas integran precisamente los colectivos más desfavorecidos, como resultado de complejos procesos sociales e históricos que se iniciaron hace más de 500 años, y que fueron estableciendo prácticas discriminatorias persistentes hasta el presente e implicaron un despojo sistemático de sus territorios, con graves consecuencias para su bienestar. (CEPAL, 2014, p.5) citado por Ruiz et al (2017, p.33)

Esta discriminación se traduce directamente en consecuencias negativas en el ámbito educativo. Valenzuela y Flores (2017) afirman que, “existe una relación entre la pertenencia a un pueblo indígena-medida por ascendencia materna y uso de la lengua y los logros de aprendizaje. Los resultados de las y los niños indígenas son consistentemente más bajos, en los distintos ámbitos” (p.17). Esto evidencia una situación de desventaja en el aprendizaje, especialmente en habilidades como la lectura y escritura en español, lo cual es socialmente inaceptable.

Aunado a esto, se suma la pérdida lingüística y cultural, la desigualdad de oportunidades y la dificultad para adaptarse a un entorno educativo que no respeta su lengua materna. La Asamblea Legislativa de Costa Rica (2012) subraya la necesidad de que el país “reconozca y proteja los derechos lingüísticos de sus pueblos indígenas, pues la pérdida de su lengua implicaría también la pérdida de su identidad social, de su cultura y cosmovisión” (p. 2). Esto implica la urgencia de adoptar procesos educativos multilingües.

La educación en Costa Rica en contextos plurilingües, como las comunidades indígenas, presenta un desafío particular: la imposición histórica de un modelo educativo que prioriza el español como lengua de instrucción y alfabetización, incluso en poblaciones cuya lengua materna es otra, como el cabécar en Nimarí-Ñak.

La problemática central de esta investigación radica en la desarticulación y conflicto generado por la imposición del modelo lectoescritor en español sobre el desarrollo integral y lingüístico de los niños y las niñas hablantes de cabécar. Es decir, la enseñanza de la lectoescritura en español como si fueran hablantes nativos, sin reconocer ni aprovechar el cabécar como su lengua materna y el español como una segunda lengua, sin responder a sus necesidades individuales y colectivas.

Investigaciones en contextos similares han demostrado que la enseñanza en una lengua diferente a la materna puede provocar dificultades en los procesos de lectoescritura, como un menor rendimiento académico general y una posible pérdida o debilitamiento de la lengua originaria (Cummins, 2007).

El modelo educativo actual en Costa Rica demuestra que en las instituciones educativas en que se atienden a estudiantes de población indígena no cuentan con una educación multilingüe, por lo que los estudiantes van teniendo pérdidas de su lengua materna y a la vez el aprendizaje en español presenta muchas barreras para esta población, dentro de sus procesos educativos. Sobre esto, Guevara et al. (2015) mencionan que:

no hay una verdadera educación bilingüe, mientras el proceso de pérdida lingüística sigue avanzando paulatinamente en todos los territorios indígenas. Consideramos que debe equilibrarse el desarrollo de capacidades y destrezas lingüísticas en el

estudiantado de primaria, tanto en el idioma materno (L1) como en la segunda lengua (L2). (párr. 43)

Es por esto, que el estudiantado presenta mayores dificultades de aprendizaje y demuestra un rendimiento académico más bajo, pues el método pedagógico con el que han sido enseñados no responde a las necesidades individuales ni colectivas de la población indígena, tal y como lo menciona la Valenzuela y Flores (2017) al hablar sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes indígenas, específicamente en el caso de América Latina: “en general, los estudiantes indígenas tienen resultados más bajos que los estudiantes no-indígenas” (p. 38).

En este contexto de exclusión y bajo rendimiento, la falta de una pedagogía pertinente se materializa en la ausencia de recursos didácticos específicos y culturalmente relevantes. Los docentes carecen de herramientas de apoyo que les permitan abordar la lectoescritura en español respetando el cabécar como lengua materna y aprovechando las ricas tradiciones orales de la comunidad.

Por consiguiente, la necesidad primordial y tangible de esta investigación es el desarrollo y la implementación de una herramienta didáctica bilingüe (cabécar-español) que sirva de puente entre ambas lenguas y que, al estar basada en la cultura local, fortalezca los procesos de lectoescritura en español como segunda lengua para la niñez cabécar de Nimarí-Ñak.

**Pregunta de investigación**

¿Cómo propiciar mejores procesos de lectoescritura en español como segunda lengua para un grupo de niños y niñas indígenas cabécar, del territorio de Nimarí-Ñak, entre los 10 y 11 años de edad?

**Antecedentes**

En este apartado se presentan investigaciones o estudios que han sido realizadas en torno a temas relacionados con el abordaje de la investigación en ámbitos de lectoescritura, lo que ayudará para el abordaje del presente proyecto.

***Antecedentes en el ámbito nacional***

Torres et al. (2007) realizaron un estudio sobre la necesidad de una educación intercultural con estrategias pedagógicas que reivindicuen la lengua materna y la cultura de los pueblos indígenas de Costa Rica. Este proyecto fue realizado por la División de Educación Rural del CIDE con docentes itinerantes de lengua y cultura, dentro de la comunidad indígena de Talamanca, en Suretka.

Este proyecto se relaciona con el tema de interés, pues muestra la realidad de la educación cultural en las zonas indígenas. Sabiendo que un aspecto fundamental dentro de la enseñanza en lectoescritura, es que el proceso educativo se adapte al contexto que vive cada estudiante, formando una educación de interés hacia las necesidades de la población y hacia su idioma.

Sin embargo, según este proyecto, esta enseñanza no es la realidad de las escuelas indígenas, pues en su mayoría, las materias básicas son impartidas en español y no cumplen con los intereses y necesidades culturales de los pueblos indígenas, donde solo reciben una

clase a la semana de cultura, con un profesor que en muchos casos no cuenta con títulos universitarios en pedagogía y en ocasiones ni siquiera ha culminado la primaria, así como lo mencionan los autores Torres et al. (2007)

Existe una población de docentes nombrados para impartir lengua y cultura, heterogénea por sus características etarias y por su nivel educativo, el cual va desde docentes con primaria incompleta hasta secundaria completa; no se cuenta con ningún maestro que tenga formación universitaria. (p.196)

Por otra parte, Villanueva et al. (2020) realizan una investigación titulada “Aspectos que influyen en el desplazamiento de la lengua indígena cabécar en la comunidad educativa de San Vicente de Ujarrás: algunas sugerencias para el ámbito escolar”, donde por medio de una investigación participativa entrevistaron a personas de la comunidad, docentes y familias, buscando conocer sus percepciones según el tema de estudio y a su vez dieron sugerencias para enriquecer las propuestas del grupo investigador, buscando todos un mismo fin de disminuir el desplazamiento lingüístico cabécar, cada uno desde su propia realidad.

El producto que surgió como resultado de esta investigación que se llevó a cabo en la División de Educación Rural de la Universidad Nacional, fue un Compendio de estrategias que las investigadoras sugieren para fomentar el empleo del idioma cabécar en el aula regular. Es por esto, que esta investigación resulta útil para el proyecto de investigación, pues se puede conocer el cómo mantener la lengua materna dentro del ámbito educativo.

Siguiendo este hilo, Zúñiga et al. (2020) presentaron la investigación “Estrategias metodológicas para el proceso inicial de lectoescritura cabécar con niñas y niños de primer

ciclo de las escuelas El Carmen y Santa Rosa de Ujarrás del Circuito 10 de la Dirección Regional Educativa Grande de Térraba.” en la División de Educación Rural de la UNA. Esta investigación fue realizada con el fin de desarrollar estrategias metodológicas para favorecer el abordaje inicial de lectoescritura cabécar, buscando facilitar la transferencia a la lectoescritura en español.

De esta manera, el estudio favorece el presente trabajo, ya que, a pesar de no ocuparse de la misma población en cuanto a la edad, sí se rescata la lengua materna dentro del abordaje de la lectoescritura en español.

Así mismo, Muñoz y Muñoz (2020), proponen otra investigación que cumple con este mismo pensamiento de resguardar la lengua cabécar dentro de los centros educativos, titulada “Estrategias metodológicas empleadas por educadores y educadoras de los centros educativos Seliko y Duchari que impactan en el mantenimiento de la lengua cabécar en el contexto de la zona de Chirripó”.

Estos autores dentro de su trabajo lograron describir la realidad pedagógica de las dos escuelas en las que se enfocó la investigación, partiendo de opiniones y observaciones, donde posteriormente contrastaron los resultados del proceso pedagógico en las escuelas en estudio, según lo mencionaron. De esta forma, como resultado lograron reconocer actitudes del estudiantado y cuerpo docente hacia el manejo de las capacidades lingüísticas de la lengua indígena y español relacionado con el derecho de educación en la lengua cabécar y el bilingüismo. (p. V)

Por último, Alvarado et al. (2022) presentaron una investigación llamada “La práctica pedagógica en seis escuelas unidocentes indígenas de la región Chirripó-Cabécar en Costa Rica” la cual surgió a través de las iniciativas propuestas por la actividad

académica de educación continua, adscrita como proyecto de docencia en la División de Educación Rural de la Universidad Nacional de Costa Rica.

Debido a esto, el trabajo de campo consistió en visitar a seis escuelas unidocentes indígenas y aplicar dos instrumentos de investigación a los docentes, buscando recolectar información sobre las prácticas pedagógicas que desarrollan en sus escuelas. Siendo así que se obtuvieron resultados que mostraron que, a pesar del trabajo docente todavía existen deficiencias que se deben trabajar para fortalecer la mediación pedagógica, pero a su vez se demostró que también existen fortalezas en temas relacionados con el rescate y protección de la lengua y cultura local, según lo mencionaron los autores.

#### *Antecedentes en el ámbito internacional*

Marie (2011) realizó una investigación titulada: Ambientes de aprendizaje intercultural bilingüe de calidad: cuatro estudios de caso. Este estudio se realizó en México, ya que este fue identificado como un país pluricultural, gracias a sus pueblos indígenas, donde se ha evidenciado la importancia de proteger y preservar en la educación las riquezas culturales y lingüísticas que se encuentran en su país.

Sin embargo, se ha registrado la problemática de que la educación para los pueblos indígenas tiene una calidad baja, así como lo menciona Marie (2011), haciendo énfasis en las palabras de Suchenski (2001): “la baja calidad de la educación que se encuentra en la mayoría de las escuelas públicas que sirven a los estudiantes indígenas, y la falta de acceso a una educación realmente bilingüe e intercultural para estos estudiantes afecta de forma negativa su aprendizaje” (p. 2).

Este tipo de situaciones provocan que no se esté brindando una educación de calidad a la niñez, dado que no se cuenta con los recursos necesarios para crear ambientes de aprendizaje según las características culturales y lingüísticas propias de la población, donde en muchos casos no se cuenta con la infraestructura adecuada o los materiales básicos para los procesos de enseñanza y aprendizaje y donde los docentes no han contado con una formación profesional para poder enfrentar las distintas situaciones que se presentan en la docencia.

Así mismo, Viramontes et al. (2011), generan una investigación publicada en la revista *Educare* de la Universidad Nacional de Costa Rica titulada “Aprendizaje de la escritura en lengua no materna: Casos de niños tarahumaras”, donde analizaron el desarrollo de la escritura en español de niños indígenas tarahumaras bilingües del Estado de Chihuahua en México y concluyeron que

El avance del aprendizaje del sistema de escritura en español es más lento en los niños indígenas que en los mestizos, mientras que estos últimos lo aprenden en promedio entre los 6 y 7 años, los tarahumaras lo hacen entre los 7 y 9, con mucha más dificultad. Sobre todo, si el apoyo de los docentes no es el adecuado, desde el punto de vista metodológico. (p. 238)

Es así como este estudio se vuelve interesante, ya que abarca el tema de interés del aprendizaje en lectoescritura en niños y niñas indígenas, a pesar de que fue realizado en otro país y otra etnia, pero se puede tomar como un referente clave de educación en los pueblos indígenas de Latinoamérica.

Por otra parte, luego de haber analizado todas estas investigaciones que favorecen este estudio, se continuará el próximo apartado, con la justificación del proyecto.

## **Justificación**

En este proyecto pedagógico se trabajó con estudiantes del Centro de Cuido y Atención Integral Semillitas del Saber, con niñez entre los 10 y 11 años de edad, los cuales viven en una misma comunidad (Nimarí-Ñak), pero asisten a dos escuelas unidocentes diferentes, teniendo al centro de cuido como un espacio común para los niños y las niñas del proyecto, fuera de su sistema educativo formal. También, participaron los docentes de ambas instituciones del Ministerio de Educación Pública, llamadas Escuela Bajo Pacuare y Escuela Nimarí-Ñak, donde se tuvo como meta principal crear un material de apoyo pertinente para que el estudiantado puedan mejorar su lectoescritura.

Se tiene como eje central la alfabetización en todos sus sentidos, partiendo desde las capacidades, necesidades e intereses de la niñez, y las experiencias de los maestros en las escuelas unidocentes, atendiendo población indígena, pero enseñando las materias básicas de primaria en español, entendiendo cómo influye tanto para las personas estudiantes, como para los docentes, que en las aulas el aprendizaje sea en español y no en la lengua materna cabécar.

Esto precisamente es lo que se pretende lograr, eliminar esas barreras que desde años atrás se les han impuesto a los pueblos originarios de nuestro país, con menores posibilidades educativas, aun cuando merecen recibir una educación de calidad que les proporcione las mejores condiciones y posibilidades de superación, respetando su cultura y fortaleciendo sus raíces, guiando a la niñez a poder ser parte de toda forma de expresión involucrando la lectura y la escritura.

Es así como este proyecto creó un recurso útil para los docentes que atiendan poblaciones de niños y niñas indígenas, buscando que se trabaje según las necesidades

particulares del territorio Nimari-Ñak, con el propósito de otorgar a la niñez un recurso que permita que su aprendizaje en lectoescritura sea coherente con sus características, validando su lengua materna (el cabécar) y tomando el español como segunda lengua.

Por otra parte, se sabe que, durante años, los pueblos indígenas han sido víctimas de la globalización y el régimen consumista. Se le ha restado importancia a su cultura y la mirada se ha vuelto hacia los países más desarrollados que ofrecen diferentes modas día a día. Por ello, en este proyecto se buscó un acercamiento a la educación en lectoescritura, conectándola con la cultura, vivencias y tradiciones de la población cabécar. Esto permite brindar calidad en la enseñanza de la niñez, así como promover un acompañamiento y una estimulación adecuada a su nivel de desarrollo, según sus propias costumbres, dejando de lado la globalización y mostrando la importancia de sus pueblos autóctonos.

La situación antes mencionada ha provocado que, en algunos casos, las propias personas indígenas dejen de hablar su lengua materna. Como resultado, las tradiciones y el conocimiento ancestral quedan relegados únicamente a la memoria de los adultos mayores. Esta pérdida no solo interrumpe la comunicación en cabécar, sino que también lleva a que dejen de contarse esas hermosas historias y leyendas que tanto promueven la creatividad y el enriquecimiento cultural del pueblo originario.

Por lo tanto, el material creado procura rescatar la antigua tradición de contar historias propias del pueblo indígena, utilizándolas como puente para fomentar la lectoescritura en la niñez, entendiendo que las dificultades que se encuentran en las escuelas a la hora de aprender a leer y escribir no son solo técnicas (déficit de lectura), sino situaciones sociales, culturales y lingüísticas que no han sido bien abordadas, pues en lugar

de hacer al contexto y la lengua materna parte del proceso de aprendizaje, se han dejado de lado, generando mayor desigualdad en la educación indígena.

En este sentido, actualmente no existe un seguimiento adecuado de la cultura cabécar en los espacios de educación formal de las comunidades rurales o indígenas que atienden a estas poblaciones. Esto significa que la niñez tiene que acoplarse a un tipo de educación que no se alinea con sus necesidades culturales y pedagógicas. Por lo tanto, se deben rescatar y reincorporar prácticas culturales olvidadas, como la narración oral de mitos, cuentos o leyendas ancestrales, ofreciendo un ambiente pedagógico saludable que integre y sea cercano a las vivencias diarias de la niñez de Nimarí-Ñak.

Sobre este mismo tema, Sánchez (2017) menciona:

En Costa Rica existe un programa de estudios único, por asignatura, para toda la población nacional, por lo que, el estudiantado de los territorios indígenas debe acoplarse también a los contenidos establecidos. Por tanto, son afectados directamente con una educación asignada. (p. 22).

Finalmente, se ha evidenciado el estado de abandono en que se encuentra la comunidad indígena respecto a sus necesidades básicas, especialmente en educación. Esta situación es respaldada por Cordero (2018), quien señala que "el país ha castigado con el olvido, poca asistencia en salud, baja educación y ocupación de sus tierras a 104.143 indígenas que habitan en Costa Rica; es decir el 2,4% de la población total, según el Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC) 2011" (párr. 1). Además, en ocasiones las propias familias carecen de las herramientas para brindar una estimulación y acompañamiento adecuados a sus hijos e hijas.

A esto se suma que el Ministerio de Educación Pública no cuenta con un proceso de enseñanza de lectoescritura adaptado para niños y niñas cuya lengua materna no es el español. Por todo lo anterior, este proyecto se orienta en apoyar a la comunidad indígena cabécar en el área de la lectoescritura, con el fin de contribuir a la formación de una niñez sana, capaz de desarrollar plenamente sus habilidades, que ame su cultura y preserve sus valores.

## **Objetivos**

### ***Objetivo general:***

- Crear una herramienta didáctica que responda a las necesidades de la niñez indígena de la comunidad de Nimarí-Ñak, Chirripó, Turrialba, Cartago, entre los 10 y 11 años, con el fin de fortalecer los procesos de lectoescritura, tomando el español como segunda lengua.

### ***Objetivos específicos:***

- Conocer el perfil educativo, social y cultural de la población rural e indígena del centro de cuidado y atención integral Semillitas del Saber.
- Analizar las percepciones y experiencias de los docentes sobre los desafíos y estrategias en la enseñanza de la lectoescritura en español como segunda lengua a estudiantes indígenas cabécar de 10-11 años.
- Desarrollar un material didáctico bilingüe que aborde temáticas culturales significativas para niños cabécar de 10-11 años, como herramienta de apoyo a la lectoescritura.

## Descripción del escenario

Esta investigación se lleva a cabo en el Centro de Cuido y Atención Integral (CAI) Semillitas del Saber. La institución se encuentra en Bajo Pacuare de Tuis, la cual es una comunidad rural que pertenece al cantón de Turrialba, que abarca el 52% del territorio provincial de Cartago, con 1642 km<sup>2</sup> según el Plan Cantonal de Desarrollo Humano Local (PCDHL) 2016-2026, de la Municipalidad de Turrialba.

### Figura 1

*Centro de Cuido y Atención Integral Semillitas del Saber*



*Nota.* Vista externa del CAI, mostrando infraestructura y área verde.

Este centro de cuidado es privado, atiende una población infantil entre los 0 y 12 años, en la cual, en la actualidad el 100% de la matrícula es subsidiada por el Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS). Dentro del CAI, se atiende a la población en un horario de 7 a.m. a

3:30 p.m. y se cuenta con un docente indígena de primer y segundo ciclo, dos cuidadoras, una cocinera y un guarda. El grupo de estudiantes tiene distintos horarios para asistir a la escuela formal, por lo que un grupo asiste al CAI en la mañana y va a la escuela por la tarde, mientras que otro grupo asiste a la escuela por la mañana y llega al CAI por la tarde.

El Centro de Cuido se ve integrado por dos comunidades, en las cuales hay una escuela unidocente para cada pueblo. Ambas escuelas son públicas del MEP y están en la zona de Turrialba, sin embargo, una se encuentra dentro de territorio indígena, cuyo nombre es Nimarí-Ñak y la otra se encuentra en una zona rural de nombre Bajo Pacuare. La distancia entre ambas escuelas es de 2,3 km y estas dos instituciones reciben estudiantes indígenas cabécar del pueblo Nimarí-Ñak, por lo que a pesar de que se encuentren en territorios diferentes, la población estudiantil viene de la misma comunidad.

## Figura 2

*Recorrido en Google Maps de la escuela Bajo Pacuare, entre la escuela Nimarí-Ñak y el Centro de Cuido y atención integral Semillitas del Saber.*



Un aspecto importante por recalcar es que, en estas dos instituciones, el docente de I y II Ciclo también ejerce como director, siendo el único funcionario presente a diario. Aunque, en ambas escuelas se cuenta con un docente de lengua cabécar y uno de cultura cabécar, y la escuela Bajo Pacuare dispone de una maestra de apoyos educativos (educación especial), estos docentes solo asisten una vez por semana. Su disponibilidad limitada se debe a que comparten sus nombramientos con otras escuelas.

Por otra parte, cabe recalcar que existe un contraste significativo en el perfil de los docentes de ambas escuelas. El maestro de la escuela Bajo Pacuare, aunque proviene de un pueblo rural cercano, no es indígena. En cambio, el docente actual de la escuela Nimarí-Ñak sí es una persona indígena cabécar. Esta diferencia resulta particularmente interesante para conocer cómo influye la lengua materna del educador en las prácticas pedagógicas y en la enseñanza de la lectoescritura.

### ***Ubicación geográfica:***

El Centro de Cuido y Atención Integral Semillitas del Saber, el cual es el punto de encuentro de los estudiantes con los que se realizó esta investigación, se encuentra ubicado 25 metros sureste de la pulpería Córdoba en Bajo Pacuare de Tuis, Turrialba.

La Escuela Bajo Pacuare se ubica contiguo a la Iglesia del Padre Pío, 20 metros al sur, en Bajo Pacuare de Tuis, Turrialba.

El Centro Educativo Nimarí Ñak, se sitúa 110 metros sureste del Puesto de Salud de Nimarí Ñak, Chirripó, Turrialba.

### *Composición étnica*

En el cantón de Turrialba existe una gran parte de la población que es indígena cabécar, así como lo mencionan Jiménez y Méndez. (2012) “La población Indígena Cabécar se encuentra distribuida en tres territorios conocidos como Reservas Indígenas, cuyos nombres son Nairí Awarí, Bajo Chirripó y Alto Chirripó, cuyos territorios se extienden en parte en Limón y Turrialba en una zona montañosa”. (p. 33). Más adelante continúa diciendo “Chirripó con un área aproximada de 496 km<sup>2</sup>, de estos el 68.8% pertenece a los indígenas y es la Reserva Indígena más extensa del país y donde se concentra la mayor parte de la población perteneciente al cantón de Turrialba” (Vega 2005, citado por Jiménez y Méndez, 2012, p. 33).

Pese a su considerable tamaño poblacional y la extensión de sus territorios, es lamentable que el pueblo cabécar enfrente numerosas dificultades para acceder a servicios básicos como la educación y la salud. Jiménez y Méndez. (2012) describen esta realidad con claridad, señalando que “La población indígena cabécar de Chirripó cuenta con limitado acceso a los servicios en general por lo cual presenta el más bajo índice de desarrollo del cantón (...) los caminos son de poco acceso en su mayoría “trillos” que llevan a zonas más montañosas donde se encuentran los caseríos muy dispersos, que deben ser transitados a pie o bien a caballo” (p.33). Esta situación de aislamiento geográfico y carencia de infraestructura básica pone en evidencia la vulnerabilidad de estas comunidades, aún en temas educativos.

Este contexto de lejanía y falta de servicios tiene un impacto directo en el ámbito educativo, evidenciando la pérdida cultural que se ha dado con el paso del tiempo. La ausencia de un seguimiento de la cultura cabécar en los espacios de educación formal

fuerza a los niños y niñas a un modelo educativo que no se alinea con sus necesidades culturales ni pedagógicas.

Según Matamoros, (2024) la escasez de docentes en zonas indígenas es una de las problemáticas que enfrenta la educación en estos territorios, detallando que “actualmente, se carece de profesores de distintas materias educativas para estas poblaciones, quienes terminan solo recibiendo las 4 materias básicas (español, ciencias, matemática y estudios sociales), ya que no hay maestros para otras materias” (párr. 19), así mismo, la falta de mayor cantidad de lecciones a la semana de lengua y cultura cabécar y la falta de materiales didácticos en su lengua materna contribuyen a que las tradiciones, historias y la propia lengua se vayan perdiendo cada vez con más velocidad. Por ello, este proyecto educativo no solo atiende las necesidades académicas, sino que también rescata y reincorpora las prácticas culturales ancestrales, asegurando que la educación sea un puente para fortalecer su identidad y no una causa de su disolución.

Dentro de la composición étnica del pueblo cabécar, la lengua es un pilar fundamental de su identidad. El cabécar es parte de una lingüística rica y diversa de los pueblos autóctonos de Costa Rica. Sin embargo, al igual que muchas lenguas indígenas, enfrenta desafíos para su transmisión de generación en generación. La globalización y la influencia del español como lengua dominante en los sistemas educativos y comerciales han llevado a que la niñez y adolescencia tengan menos oportunidades de aprender y practicar su lengua materna activamente.

Por otro lado, la composición étnica cabécar también se define por su organización social y su cosmovisión. Tradicionalmente, la sociedad cabécar se estructura en clanes matrilineales según lo menciona Stone (1993, p. 3), citado por Camacho y Watson (2010,

p.143), donde la descendencia y las relaciones de parentesco se trazan a través de la línea materna. Esta estructura influye en la transmisión de roles, responsabilidades y conocimientos dentro de la comunidad. Su cosmovisión, integra la espiritualidad con la naturaleza, la cual es fundamental para su forma de vida.

En fin, a pesar de que la población cabécar cuenta con mucha riqueza cultural y étnica, sus miembros se enfrentan constantemente a una presión enorme para cambiar su forma de vida y perder sus costumbres. La interacción con quienes no son indígenas, muchas veces por la falta de acceso a servicios básicos o por la fuerza de ideas de afuera, puede ir desgastando poco a poco sus prácticas y valores más arraigados.

Es por esto que, para el pueblo cabécar, luchar por decidir su propio camino y defender sus tierras no es solo una opción, es el corazón de su identidad. Es crucial que se reconozca y se respeten sus derechos sobre la tierra y la cultura, dándoles una educación que tenga sentido en su propio contexto. Solo así se podrán mantener firmes, siendo ellos mismos, manteniendo sus tradiciones y floreciendo culturalmente en un mundo cada vez más globalizado.

#### ***Actividades socioeconómicas:***

El pueblo indígena Cabécar, al igual que muchas otras comunidades originarias, ha desarrollado actividades socioeconómicas profundamente ligadas a su entorno natural y a sus tradiciones ancestrales. A lo largo de la historia, su economía ha sido predominantemente de subsistencia, basada en la agricultura tradicional, la recolección, la caza y la pesca, siendo estas dos últimas las menos practicadas en la actualidad, por la disminución de fauna silvestre.

Así mismo, la comunidad rural de Bajo Pacuare se caracteriza por actividades económicas con el ganado lechero y de cría, mientras que en Nimarí-Ñak predomina la agricultura, sobre todo de algunos cultivos como banano, tiquisque, plátano, cacao, yuca, frijoles y malanga. Sin embargo, en las familias indígenas por lo general los hombres se dedican a jornalear en fincas rurales cercanas, fuera de su territorio, mientras que las mujeres son quienes se encargan de los cultivos, los cuales les sirven para alimentarse o bien, para venderlos o cambiarlos por otros productos que necesiten de la canasta básica, principalmente en forma de “trueque”.

En este tema, López et al. (2006) mencionan que:

La producción de autoconsumo proviene de las fincas con diversidad de cultivos, de los bosques y ríos circundantes. Tales fuentes de abastecimiento ofrecen alimento para los miembros del hogar y sus animales, materiales de construcción y medicina natural. Si bien no existen datos exactos sobre la distribución de una finca indígena, en cuanto a la proporción de terreno dedicado al cultivo de granos básicos y frutales y bosque natural, sí se puede afirmar que una parte significativa está destinada a la agricultura de autoconsumo. (p. 22)

### **Figura 3**

*Cosechas de hortalizas sembradas en el Centro de Cuido y Atención Integral Semillitas del Saber.*



De esta forma, conociendo un poco sobre esta comunidad, se entiende que la agricultura sigue siendo el pilar fundamental para la economía de esta población, donde estas prácticas, buscan la sostenibilidad y el respeto por la tierra.

***Población meta:***

La investigación se llevó a cabo mediante un muestreo no probabilístico intencional o por conveniencia, ya que los participantes fueron elegidos porque tienen una relación directa y un lugar de encuentro en el CAI Semillitas del Saber, lo que hizo factible y eficiente la recolección de datos. Esta es una estrategia típica de los estudios cualitativos donde la selección de los participantes es crucial para la obtención de información directamente pertinente a la problemática. La población fue elegida en función de sus características y su rol directo en el fenómeno de estudio, garantizando la representatividad de la realidad del contexto:

**Estudiantes.**

Se incluyeron seis estudiantes indígenas Cabécar, con edades de 10 a 11 años. Este grupo etario fue seleccionado por encontrarse en una etapa sensible para la consolidación de la lectoescritura en español y por manifestar las brechas lingüísticas más agudas.

Todos estos estudiantes se encuentran cursando el segundo ciclo de la Educación General Básica. Para el trabajo, los participantes se dividieron equitativamente: tres asisten a la escuela Bajo Pacuare y los otros tres a la escuela Nimarí-Ñak. Todos ellos, además, son estudiantes del Centro de Cuido y Atención Integral Semillitas del Saber, siendo este el punto de encuentro entre los niños y las niñas, y provienen de la comunidad indígena cabécar Nimarí-Ñak, lo cual constituyó el criterio geográfico y de conveniencia para centralizar las fases de acción e intervención del proyecto.

**Tabla 1**

*Distribución de población por sexo y edad*

Cantidad de Niñas	Cantidad de Niños	Edad
3	0	10 años
1	2	11 años

### **Docentes.**

Se incluyeron dos docentes de I y II Ciclo de las instituciones mencionadas. Su participación fue esencial como informantes clave y validadores, aportando la visión experta sobre las estrategias pedagógicas actuales, las barreras institucionales y las necesidades reales del aula para el diseño del producto final.

Así mismo, es necesario recalcar que los dos docentes de I y II Ciclo, también ejercen como directores dentro de sus instituciones, ya que laboran en escuelas unidocentes. Ambos son de sexo masculino y el docente de la escuela Pacuare tiene 23 años de laborar, mientras que el de la escuela Nimarí-Ñak cuenta con 10 años de trabajar en docencia.

## Capítulo II: Referente conceptual

La lectura y la escritura son, esencialmente, formas fundamentales de comunicación y expresión humana, que nos permiten articular sentimientos, pensamientos e ideas. Este tipo de comunicación escrita se desarrolla a través de un proceso gradual, que comienza desde la infancia y se fortalece a lo largo de la vida. Se da tanto de manera espontánea como por la estimulación de terceros, exponiendo a los niños y las niñas a diversas experiencias que fomentan el desarrollo de lo que Dehaene, S. (2014) denomina "un cerebro lector" (p. 267).

Siendo así, la lectura se evidencia como un proceso por el cual las personas decodifican un mensaje transferido por medio de un código escrito. Cuando a un niño se le familiariza con los textos, automáticamente se le está ampliando y organizando su mundo de comprensión y comunicación. De este modo se le beneficia a la hora de estudiar y adquirir conocimientos, desarrollando así sus capacidades mentales y fortaleciéndolas a lo largo de su formación educativa.

En el desarrollo de la presente investigación, se utilizarán los términos "lectoescritura" y "lectura y escritura" de manera indistinta. Esta decisión responde a la naturaleza integrada de ambos procesos, los cuales, aunque poseen mecanismos cognitivos particulares, funcionan como una unidad en el aprendizaje y la comunicación.

Aunque algunos autores prefieren separar los términos para resaltar la especificidad de cada habilidad, la visión actual subraya que ambas dependen entre sí. Como señala Gómez (2010, p.125) citado por Viniachi y Visarrea (2013), "La lectoescritura es un proceso y una estrategia: como proceso se utiliza para acercarnos a la comprensión del texto, mientras que como estrategia de enseñanza-aprendizaje se enfoca a la interrelación

intrínseca de la lectura y la escritura, y se utiliza como un sistema de comunicación y metacognición integrado” (p. 28).

Por otro lado, se utiliza la expresión "lectura y escritura" para reconocer la complejidad de cada práctica. No obstante, Ferreiro (2011) sostiene que esta distinción no altera el fondo pedagógico, afirmando que "La escritura y la lectura son elementos inseparables de un mismo proceso mental" (Ferreira, 2011, p. 18) citado por Morocho (2021, p. 10).

En consecuencia, para efectos de este trabajo, ambos conceptos se emplearán bajo una visión holística que comprende la adquisición de la competencia comunicativa en su totalidad, respetando las diversas posturas teóricas que nutren el estado del aprendizaje.

Por ello, se entiende que la lectura tiene un enorme valor en la expresión escrita, ya que el lector puede releer un texto cuantas veces lo desee y siempre podrá interpretarlo de una forma distinta, propiciando en las personas un pensamiento reflexivo. También, la lectura ayuda a enriquecer la relación adulto-niño, en donde tanto docentes como familias podrán compartir un tiempo de calidad con la niñez a través del disfrute de relatos escritos.

### **La lectura y escritura en contextos bilingües**

Uno de los aspectos que más ha influido de forma negativa en el aprendizaje de lectura y escritura en los estudiantes indígenas, es el enseñarles el español como si fuera su lengua materna, restando importancia al cabécar, sin ejecutar una verdadera educación intercultural que promueva la interacción, el respeto mutuo y el diálogo equitativo entre estudiantes de diversas procedencias culturales, donde según la UNESCO (2006) “La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo a todos una

educación de calidad que se adecúe y adapte a su cultura” (p. 35). Por lo tanto, ignorar la lengua materna y la cultura cabécar no solo dificulta el aprendizaje de la lectoescritura, sino que además contraviene los principios fundamentales de una educación verdaderamente inclusiva y pertinente.

Siendo así, surge una gran necesidad de ofrecer a las poblaciones indígenas una educación pertinente a su realidad. Una educación donde los estudiantes sean el centro de los procesos formativos y, por consiguiente, donde la cultura y la lengua indígena reciban el valor que requieren para la formación de la niñez, así como lo mencionan Castillo et al. (2014) “las comunidades indígenas del país, deben recibir una educación ajustada a su cosmovisión, cultura e idioma” (p. 84). Esto es fundamental no solo para garantizar el derecho a una educación de calidad, sino también para preservar la riqueza cultural y lingüística que define a estos pueblos.

Es por esto por lo que, para los niños y niñas indígenas, los procesos educativos se vuelven más complejos, enfrentando barreras significativas que les impiden acceder a una educación en lectoescritura que realmente responda a sus necesidades individuales y colectivas.

Estas barreras incluyen, por ejemplo, la falta de materiales educativos en su lengua materna, la escasez de docentes que respeten y comprendan su lengua y cosmovisión, y currículos que no integran su cultura ni sus formas de aprendizaje. Este no es un desafío aislado de Costa Rica, sino una problemática que resuena en toda América Latina, donde la diversidad lingüística y cultural de los pueblos originarios se enfrenta a sistemas educativos estandarizados y poco adaptados, así como lo menciona Blancas (2017):

Al leer literatura actual acerca de los niños indígenas en América Latina, se identifican problemáticas educativas similares, las cuales tienen que ver con procesos de identidad étnica y lingüística, estereotipos negativos de los alumnos indígenas, estrategias de aprendizaje independiente descalificadas, modelos educativos asimilacionistas, etc., y la lista podría continuar. La escuela tradicional no es fácil para los niños indígenas. (p. 1)

### **El bilingüismo en la educación**

En el escenario de la globalización actual, la educación bilingüe ha dejado de ser una opción pedagógica aislada para convertirse en una necesidad de la población estudiantil sobre todo en zonas indígenas. Por ello, es necesario que las instituciones educativas dejen de percibir la diversidad lingüística como un "problema a resolver" y comiencen a verla como un capital intelectual y cultural esencial. Para abordar esta complejidad, es necesario trascender las visiones monolingües tradicionales y adoptar enfoques que reconozcan la interdependencia de las lenguas y la riqueza de las prácticas multilingües.

Uno de los pilares fundamentales para comprender el bilingüismo es la hipótesis de la interdependencia lingüística. Según Cummins (1979), el desarrollo de la competencia en una segunda lengua depende en gran medida del nivel de competencia ya adquirido en la lengua materna al momento de iniciar la exposición intensiva a la lengua de instrucción.

Esta relación no es meramente superficial; existe una "facultad lingüística subyacente común" que permite la transferencia de conceptos y estrategias de aprendizaje entre idiomas. Para que el bilingüismo sea cognitivamente beneficioso, el estudiante debe alcanzar ciertos niveles necesarios en su competencia lingüística, evitando así desventajas académicas y permitiendo que el conocimiento de ambas lenguas potencie su desarrollo

intelectual. Por ello, el mantenimiento de la lengua materna en el entorno escolar no solo es un derecho cultural, sino una base sólida para el éxito en el aprendizaje de lenguas adicionales.

### ***Del Bilingüismo Aditivo al Translanguaging***

Si bien tradicionalmente se ha promovido el "bilingüismo aditivo" (añadir una segunda lengua sin perder la primera), las nuevas perspectivas sobre la diversidad de lenguas proponen el término bilingüismo activo (Cummins, 2017). Esta perspectiva reconoce que las prácticas de los bilingües no consisten en dos sistemas lingüísticos separados, sino en un conjunto de herramientas lingüísticas únicas y dinámicas.

En este contexto, el constructo de *translanguaging* surge como una herramienta pedagógica y política transformadora. Como señalan García y Kleyn (2016) el *translanguaging* permite a los estudiantes bilingües utilizar todo su repertorio lingüístico para dar sentido al mundo, desafiando las ideologías raciolingüísticas y las relaciones coercitivas de poder que históricamente han marginado sus voces. Al integrar estas prácticas en el aula, los docentes crean "espacios de posibilidad" donde el bilingüismo no se segmenta, sino que se vive de manera fluida y auténtica.

### ***Interculturalidad Crítica***

La educación bilingüe no puede estar desvinculada de una interculturalidad crítica. A diferencia de la interculturalidad funcional, que busca la integración en sistemas establecidos sin cuestionar las desigualdades, la interculturalidad crítica se enfoca en la transformación de las estructuras sociales y coloniales. Como señala Walsh (2010), este enfoque da visibilidad a las luchas de los pueblos indígenas por el reconocimiento de sus

saberes y lenguas, así como la construcción de una pedagogía decolonial que cuestione el ordenamiento jerárquico del conocimiento y el fomento de una educación que no solo reconozca la diversidad, sino que trabaje activamente por la justicia social y la equidad.

En países como Costa Rica, este enfoque se traduce en lineamientos metodológicos que buscan que el estudiantado de primer año de educación primaria desarrolle habilidades de lectoescritura desde una base pedagógica inclusiva y respetuosa de la diversidad cultural.

El bilingüismo en la educación debe ser entendido como un proceso dinámico. No basta con enseñar idiomas; se trata de validar la identidad de los estudiantes, proteger sus lenguas maternas y empoderarlos mediante el uso estratégico de sus recursos lingüísticos. Solo a través de una educación que combine la solidez teórica de la interdependencia lingüística con la audacia pedagógica del *translanguaging* y el compromiso ético de la interculturalidad crítica, podremos formar ciudadanos capaces de navegar y transformar nuestra sociedad globalizada.

### **La Interculturalidad Crítica como Eje Transformador de la Praxis Educativa**

La educación en contextos de diversidad no puede limitarse a solo aceptar que existen diferentes culturas. El reto es pasar de una interculturalidad que solo intenta adaptar a las personas, a una interculturalidad crítica. Esta visión no busca integrar al individuo en el sistema actual, sino transformar las estructuras políticas y de conocimiento que históricamente han creado desigualdades entre los seres humanos (Walsh, 2010).

### ***De la Interculturalidad Funcional a la Crítica***

La interculturalidad funcional, se centra en la tolerancia y el diálogo sin tocar las causas de la desigualdad. Por el contrario, la interculturalidad crítica es una construcción desde abajo, desde las experiencias de los sujetos que han vivido la subalternización.

Desde esta perspectiva, la educación debe ser entendida como una pedagogía decolonial. Como afirma Walsh (2010), no se trata solo de incluir contenidos étnicos en el currículo, sino de cuestionar la colonialidad del poder y del saber. Esto implica reconocer que el conocimiento no es universal ni neutro, sino que está situado en relaciones de poder que deben ser desafiadas para surgir, re-existir y re-vivir las formas de vida marginadas según lo menciona la autora.

### ***El Vínculo con el Translanguaging y la Justicia Social***

La interculturalidad crítica encuentra un aliado pedagógico fundamental en la teoría del *translanguaging*. Si la interculturalidad crítica busca dismantelar jerarquías sociales, el *translanguaging* busca dismantelar jerarquías lingüísticas. García y Kleyn (2016) argumentan que las políticas educativas tradicionales actúan como mecanismos de reproducción social que silencian las voces de los estudiantes minorizados.

Al insertar prácticas de *translanguaging* en el aula, se crean "espacios de posibilidad" que interrumpen los mitos de la educación monolingüe y monocultural (García y Kleyn, 2016). Esta práctica no es solo pedagógica, sino profundamente política: consiste en validar el repertorio lingüístico y cultural completo del estudiante como un acto de justicia social, permitiendo que la escuela sea un reflejo afirmativo de su identidad.

### ***Hacia una Pedagogía del Cuidado y la Transformación***

La implementación de una educación intercultural crítica requiere lo que García y Kleyn (2016) denominan una "pedagogía de la confianza y el cuidado". Sin un vínculo sólido entre docentes y estudiantes que reconozca la validez de los saberes del hogar en igualdad de condiciones con los de la escuela, cualquier política educativa está destinada al fracaso.

La meta final es una praxis educativa que no solo enseñe contenidos, sino que transforme la manera en que hablamos, enseñamos y aprendemos. Se trata de una apuesta por una sociedad más justa donde la diferencia no sea un marcador de inferioridad, sino una herramienta de resistencia y creación de nuevas realidades.

La educación intercultural exige que los educadores se comprometan con una revisión constante de las propias prácticas y de las estructuras institucionales. Solo así se podrá transitar de una escuela que reproduce la desigualdad a una que actúe como motor de liberación y reconocimiento pleno de la dignidad humana en toda su diversidad cultural y lingüística.

### **La Relación entre la Oralidad y la Escritura en el Desarrollo de la Alfabetización**

#### **Bilingüe**

La relación entre el lenguaje oral y el escrito ha sido tradicionalmente analizada como una progresión lineal. Sin embargo, en contextos de educación bilingüe e intercultural, esta conexión se manifiesta como una relación simbiótica y compleja. Para los estudiantes bilingües emergentes, la oralidad no es solo el precursor de la escritura, sino un andamiaje continuo que permite la transferencia de habilidades cognitivas y lingüísticas

entre lenguas, consolidando lo que se conoce como los "continuos de la biliteracidad" (Hornberger, 2002).

### ***La Oralidad como Fundamento de la Escritura Bilingüe***

El desarrollo de la escritura en una segunda lengua está profundamente anclado en la competencia oral previa. James Cummins (1979, 2017) sostiene que los procesos cognitivos involucrados en el habla se transfieren a la producción escrita a través de una facultad lingüística subyacente común. Esto significa que un niño que ha desarrollado habilidades narrativas ricas en su lengua materna posee ya los conceptos de estructura, secuencia y audiencia necesarios para escribir en la lengua de instrucción, incluso si aún no domina el vocabulario específico de esta última.

La oralidad proporciona el "texto oral" que el estudiante luego intenta codificar. En el marco del *translanguaging*, se permite que los estudiantes discutan sus ideas oralmente en su lengua más fuerte antes de plasmarlas por escrito en la lengua meta. Esta práctica reduce la carga cognitiva y permite que la escritura sea un reflejo fiel de su capacidad intelectual, y no solo de su limitado léxico en la lengua de instrucción (Velasco y García, 2014, citados en García y Kleyn, 2016).

### ***El Enfoque Ecológico: Los Continuos de la Biliteracidad***

Nancy Hornberger (2002) propone un modelo ecológico para entender cómo la oralidad y la escritura se entrelazan. Según sus continuos de la biliteracidad, el aprendizaje ocurre en la intersección del contexto, desde lo micro (interacción oral en el aula) hasta lo macro (políticas lingüísticas), junto con el medios (la fluidez entre lo oral y lo escrito) y el contenido con el paso de saberes locales y nativos a los discursos académicos.

Bajo este modelo, la escritura no es un fin en sí mismo, sino una extensión de las prácticas lingüísticas del estudiante. En el primer año escolar, como sugieren los lineamientos curriculares contemporáneos, es vital que el docente reconozca que leer el mundo precede a lograr leer una palabra. La producción escrita debe nacer de la interacción oral auténtica, donde el estudiante sienta la necesidad de comunicar un significado que ya ha construido verbalmente (Araya y Díaz, 2025).

### ***La Escritura como Herramienta de Empoderamiento Crítico***

Cuando la escritura se desvincula de la oralidad y de la identidad del estudiante, se convierte en un ejercicio mecánico de decodificación. Desde la interculturalidad, la relación oralidad-escritura debe servir para hacer ver las voces invisibilizadas. El uso de textos de identidad donde un niño o niña escribe sobre su vida haciendo uso de todo su repertorio lingüístico, permite que la escritura sea un acto de re-existencia (Walsh, 2010).

La conclusión de los proyectos de translanguaging en las escuelas demuestra que cuando los estudiantes tienen permiso de hablar para escribir y de escribir como hablan (usando sus lenguas de forma flexible), su confianza y su desempeño académico mejoran drásticamente (García y Kleyn, 2016).

La oralidad y la escritura no deben ser vistas como compartimentos cerrados en el currículo. En la educación bilingüe de calidad, la oralidad actúa como el puente que conecta la experiencia vivida con la abstracción académica. Como educadores, el papel es fortalecer esos puentes, permitiendo que el flujo lingüístico entre el habla y el papel sea libre, respetuoso de la lengua materna y orientado hacia una alfabetización bilingüe plena y crítica.

## Métodos de enseñanza y aprendizaje

Cada persona es diferente, según el desarrollo que haya tenido, el contexto en el que se encuentre y los diversos factores que lo envuelven a lo largo de su vida. Es por esto, que se vuelve necesario recalcar que el aprendizaje no puede ser un proceso lineal donde el docente enseñe algo y toda la comunidad estudiantil lo aprendan de la misma manera.

Debido a esto, la persona docente debe mantener una relación cercana con cada uno de sus estudiantes, acercándose y conociendo el contexto en el que están inmersos. Esto implica relacionarse a nivel de comunidad, de las familias y en la vida personal de cada niño o niña, con el fin de poder ofrecerles una educación de lectoescritura que responda a sus intereses, necesidades, nivel de desarrollo y formas de aprendizaje.

Bajo este mismo concepto donde se evidencia la importancia de que los maestros se preocupen por enseñar de manera pertinente a sus estudiantes, se presenta una tabla que permite visualizar de una forma más gráfica los distintos tipos de aprendizaje según la teoría.

**Tabla 2**

### *Estilos de aprendizaje*

Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
Experiencias nuevas Disfrutan el presente	Observadores Analíticos	Lógicos y racionales Integran las observaciones en teorías complejas y coherentes	Prácticos Realistas
Entusiastas ante lo nuevo Rodeados de gente, pero él es el centro de las actividades	Precavidos Arriban a conclusiones después de análisis detallado	Piensan en forma secuencial Ajenos a los juicios subjetivos	Decisiones rápidas en la resolución de problemas. Se impacientan con las discusiones extensas sobre una misma cuestión

*Nota.* Adaptado de Estilos de aprendizaje, por Honey y Mumford (1992), como se cita en Acevedo y Rocha (2011). Tomado de Caracterización de estilos de aprendizaje y canales de percepción de estudiantes universitarios, por Gamboa et al. (2015, p. 513).

El conocimiento de los Estilos de Aprendizaje de Honey y Mumford, sintetizados en la Tabla 2, es fundamental para el diseño de una propuesta pedagógica pertinente. Dada la diversidad en el aula y las dificultades específicas en la adquisición de la lectoescritura en español como segunda lengua, el docente debe trascender la enseñanza lineal para acoger las preferencias de cada estudiante.

Al considerar las tendencias hacia estilos Activos (preferencia por experiencias nuevas) o Pragmáticos (orientados a la acción), el proyecto se orientó a diseñar actividades y materiales que no solo faciliten la decodificación del español, sino que también mantengan la motivación y el interés de la niñez indígena a través de un enfoque lúdico.

Es importantes que las personas docentes utilicen esta información a la hora diseñar estrategias didácticas para su planeamiento en la enseñanza de lectoescritura, posterior a haber tenido un buen acercamiento con la comunidad estudiantil, buscando que la enseñanza se ajuste a los estilos de aprendizaje de sus estudiantes. Así mismo, para este proyecto es importante recordar los canales de aprendizaje más comunes según la teoría, los cuales se presentarán a continuación, con el propósito de optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y fomentar una educación inclusiva y efectiva que respete la diversidad de la comunidad estudiantil no solo desde sus características culturales, sino involucrando la individualidad de cada niño o niña.

**Tabla 3***Características de los canales de percepción*

Canales de percepción	Características
Visual	En general es una persona organizada, prolija y ordenada. Es un observador de detalles y cuando habla mantiene su cuerpo más bien quieto, pero mueve mucho las manos. Cuida de su aspecto y tiene, en general, buena ortografía. Memoriza cosas mediante la utilización de imágenes y se puede concentrar en algo específico aún con la presencia de ruidos. Prefiere leer a escuchar. Aprende y recuerda mirando. Mueve los ojos, parpadea; mientras habla se toca los ojos o sienes y permanece con la 5 barbilla levantada. Mueve los ojos hacia arriba y su respiración es alta. Cuando habla generalmente utiliza un tono alto y un ritmo rápido. Aprende realizando esquemas, resúmenes, imágenes en general.
Auditiva	Las características de una persona predominantemente auditiva es “su facilidad para aprender idiomas, puede imitar voces. Se habla de sí mismo. Cuando se expresa verbalmente cuida su dicción. Puede repetir lo que escucha y memoriza secuencias o procedimientos. Se le dificulta la concentración si hay ruidos o sonidos ajenos. Prefiere escuchar y sub-vocaliza (mueve los labios); mientras habla se toca las orejas y la boca, mantiene la barbilla hacia atrás. Mueve los ojos hacia las orejas y tiene una respiración media. Generalmente posee una voz clara, tono medio, habla con cadencias, ritmos y pausas. Al momento de aprender, lo hace dialogando u oyendo, interna o externamente. Reflexiona, prueba alternativas verbales y usa la retórica.
Kinestésica	Este tipo de personas expresa mucho corporalmente. Responde a estímulos físicos (abrazos, apretón de manos). Lo que siente lo expresa. Se mueve mucho y busca la comodidad. Es bueno (a) en laboratorios o experiencias prácticas en general. Memoriza caminando y se concentra en sus acciones. Prefiere escribir y actuar, mueve el cuerpo, se toca y toca a los otros. Mantiene la barbilla hacia abajo y su respiración es baja. Cuando se expresa verbalmente lo hace con susurros o a gritos; tiene un tono bajo y ritmo lento. Si está estudiando o en un proceso de aprendizaje, lo hace manipulando, experimentando, haciendo y sintiendo. Necesita un abordaje funcional y/o vivencial.

*Nota.* Características de los canales de percepción de Escobar, (2010: 5). Tomado de

Gamboa et al. (2015, p. 515).

De igual importancia, la Tabla 3 detalla las características de los Canales de Percepción (Visual, Auditivo, Kinestésico), proporcionando un marco esencial para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. El análisis de los datos recolectados con las y los estudiantes reveló una preferencia por el aprendizaje lúdico y visual (dibujar, pintar y jugar). Esta inclinación justifica la creación del producto final, una colección de cuentos bilingües con ilustraciones atractivas (componente visual) y, de manera crucial, una versión en audio (componente auditivo).

La inclusión del audio respeta la fuerte tradición de comunicación oral de los pueblos indígenas y facilita la familiarización con el español, articulando la oralidad con lo escrito, lo cual es fundamental para un aprendizaje integral.

### **Pueblos indígenas y lectoescritura**

Los pueblos indígenas se han caracterizado por comunicarse más por medios orales y no tanto por formas escritas, es por esto, que, en los procesos educativos se debe buscar un balance para lograr un aprendizaje exitoso, sin que esto implique frustración tanto para el estudiante, como para el docente, tal y como lo menciona Vigil (2011)

Es necesario tener presente que las culturas indígenas son culturas de la oralidad (...) Creemos que es impostergable buscar una articulación entre oralidad y escritura donde se reconozca el valor que tiene la palabra en las culturas indígenas para, de esa manera, emanciparnos de los códigos lingüísticos basados en modelos europeos escribales que se impusieron como armas de discriminación y poder. Recuérdese que la experiencia con la escritura fonética la trajeron los invasores y fue traumática. (p.1)

Es por esto que, cuando se estudia más a fondo todo lo que implica el aprender a leer y escribir en una cultura que no ha sido esta su principal forma de comunicación se puede entender que la barrera no está únicamente en el idioma, sino en toda la estructura y los procesos que se necesitan para que una persona pueda percibir la lectoescritura como algo positivo y se interese por aprenderlo, así como lo sigue mencionando Vigil (2011)

Escritura sí, oralidad también. Dada la manera en que se ha configurado la sociedad, quizás se pueda considerar la escritura como una nueva práctica social para algunos pueblos indígenas. Pero se debe tener presente que el apropiarse de la escritura no quiere decir que esta va a ocupar los espacios que antes ocupaba la oralidad. La escritura, puede ser aliada o enemiga de las lenguas indígenas. Será una aliada en la medida en que sea entendida como una estrategia que permita que un mensaje llegue a más de una persona, que llegue a una persona que no está cerca o que sobreviva a la persona que lo ha escrito. (p. 9)

De esta forma, es necesario que se genere un cambio de pensamiento donde las y los docentes comprendan todo lo que conlleva la alfabetización dentro de un pueblo originario, siendo fundamental que se motive un nuevo interés en la sociedad indígena, para poder tomar la lectura y la escritura como un aliado en sus procesos comunicativos, sin embargo, se debe recalcar que lo ideal es que este interés nazca desde la infancia, por lo que en el siguiente apartado se abordará el papel de la familia en estos primeros pasos de una persona alfabetizada.

### **Papel de la familia**

La familia cumple un rol importante en la vida del niño y la niña, cabe destacar que este papel no es solamente de cuidados básicos, sino que también involucra las

interacciones, las relaciones afectivas, la comunicación, entre otros factores que tienen influencia significativamente en el desarrollo cognitivo del menor, esto debido a que la familia es el primer medio de interacción que este tiene desde la concepción. Es decir, se puede afirmar que la familia es el principal contexto de desarrollo del niño y la niña.

Sin embargo, se puede evidenciar que en algunas ocasiones la niñez no cuenta en sus hogares con el apoyo familiar para permanecer en la educación formal. Tal y como lo mencionan Martínez y Ríos (2008) sobre los pueblos indígenas, donde algunos padres no cuentan con un perfil educativo, porque ni siquiera ellos tuvieron la oportunidad de aprender a leer y escribir en español, lo que afecta su papel en el desarrollo educativo formal de sus hijas e hijos en la lectoescritura.

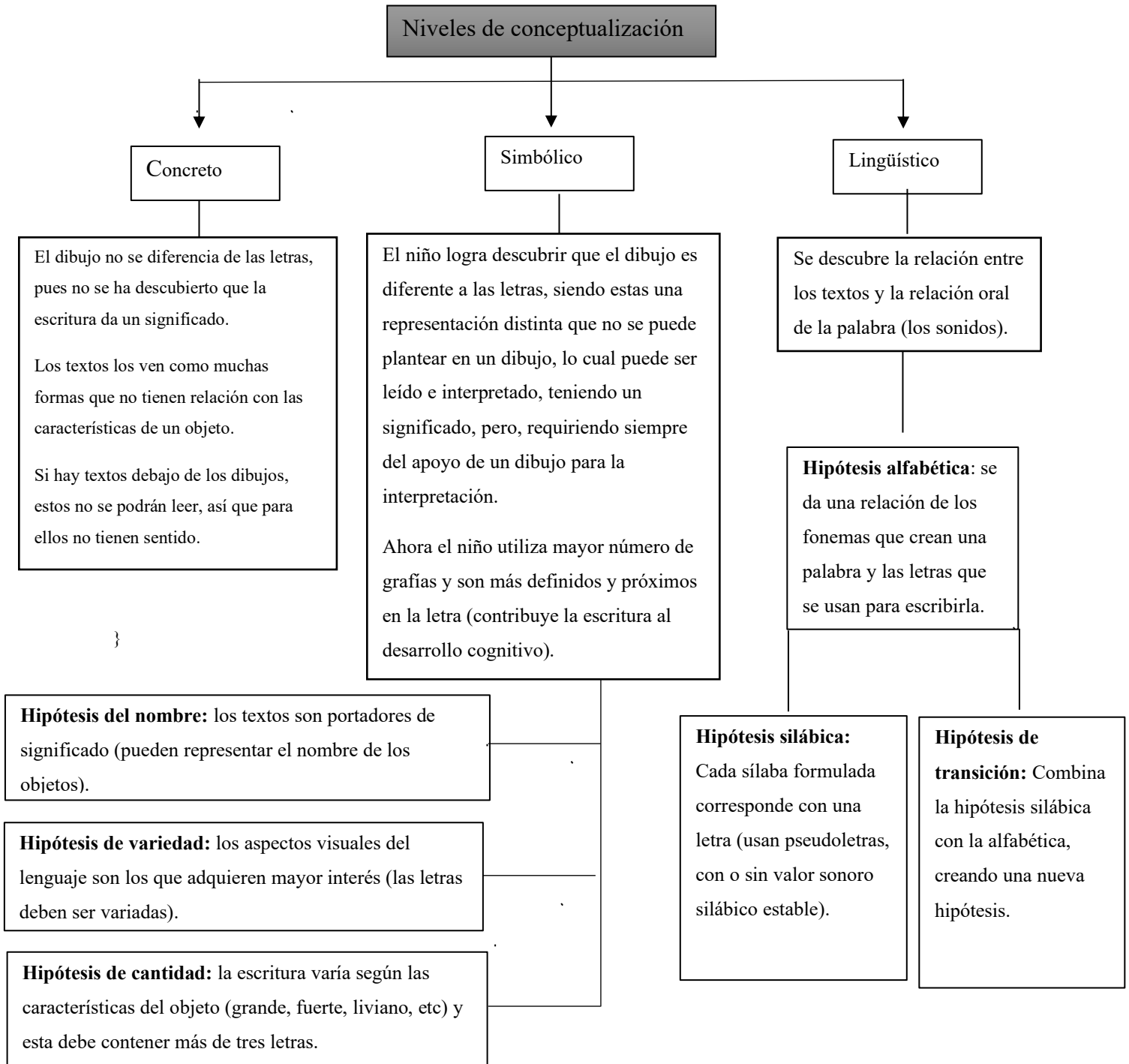
En ciertos casos, la falta de una motivación educativa temprana en lectoescritura se debe a factores económicos de los padres, madres o cuidadores, la poca disponibilidad de tiempo, el analfabetismo o incluso ciertas costumbres ancestrales. Estas circunstancias limitan que las familias puedan ofrecer a sus hijos e hijas el acompañamiento necesario para acercarse a la lectoescritura desde que son pequeños. Tal como lo señala el MEP (2014, p.47), "la lectura comienza en el hogar y continúa en la Educación Preescolar". Sin embargo, es precisamente esta situación en el hogar, sumada a la vital importancia de que las familias mantengan como prioridad su lengua materna, lo que genera una barrera cuando las personas estudiantes indígenas se enfrentan a una enseñanza en español, repercutiendo negativamente en su rendimiento en grados escolares más avanzados.

Es por esto, que dentro del proyecto se busca generar conciencia sobre la importancia de la relación que existe entre las familias y la niñez, pues algunas veces se deja de lado que todos los factores del entorno que rodean al menor van a repercutir en su

vida adulta. Además, los docentes pueden influir significativamente orientando a las familias y brindándoles estrategias para mejorar los procesos de lectoescritura, con el fin de beneficiar el desarrollo de los estudiantes dentro de un trabajo colaborativo entre la escuela y el hogar.

Así mismo, se entiende que el ser humano desde su concepción pasa por una gran cantidad de cambios, pero es especialmente en los primeros años de vida donde se dan las mayores transformaciones en las diferentes áreas del desarrollo y en donde las interacciones que el niño tenga con su medio y con quienes les rodea tiene mayor impacto, por lo que desde estos primeros años de vida, el acercamiento que las familias le den a sus hijos e hijas hacia la lectura, marcará su aprendizaje cuando llegue a la educación formal.

El desarrollo en lectoescritura es un área muy importante en la vida de los niños y las niñas ya que esta, entre otros aspectos, es una herramienta que permite y facilita los procesos de comunicación con quienes los rodean, establecer relaciones con sus pares, expresar emociones, entre otros. En diferentes ocasiones el aprendizaje en esta área no es el más asertivo, y este proceso es aún más difícil si desde pequeños los niños no pasan por un proceso de expresión literaria creativa, desde garabateo, hasta lograr una representación lingüística, así como lo enseñan Ferreiro y Teberosky (1979) con los niveles de conceptualización.

**Figura 4***Niveles de conceptualización*

**Nota.** Adaptado de Ferreiro y Teberosky (1979)

Es aquí donde se puede ver afectado el aprendizaje si no se sigue o se respetan cada una de las etapas, por lo que, para lograr buenos resultados en la lectoescritura, se debe propiciar un disfrute de los aprendizajes, sin apresurar los procesos de cada persona en particular.

Aunado a esto, es necesario resaltar que la familia es un ente muy influyente en la vida de los niños y las niñas, tal como lo cita Suárez y Vélez (2018) “la familia es el primer espacio donde los niños se desarrollan socialmente a partir de un funcionamiento familiar determinado” (p. 173). Por ende, es necesario que desde este espacio se brinden insumos a la niñez, que sean acorde a su edad y que los acerquen y motiven a un proceso de alfabetización sano y responsable, permitiendo el disfrute pleno a lo largo del proceso de aprendizaje en la lectura y escritura de cada persona.

### **Aprendizaje contextualizado**

La educación siempre debe responder a las necesidades del contexto, adecuando las estrategias de mediación según cada población, buscando que haya una relación entre la lengua materna de los estudiantes y su cultura, con la lengua de instrucción. En el caso de Costa Rica, según la Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (2012) en el Proyecto de ley, sobre la Ley General De Derechos Lingüísticos De Los Pueblos Indígenas Costarricenses, en el Capítulo II sobre Derechos de los hablantes de lenguas indígenas, Artículo 11, se menciona que el MEP debe garantizar una educación bilingüe e intercultural a las poblaciones educativas indígenas:

El Ministerio de Educación Pública garantizará que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, de forma bilingüe e intercultural, y adoptará las

medidas necesarias para que en el Sistema Educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua. (p. 5)

En consecuencia, necesario que tanto los niños y las niñas, como los docentes conozcan diferentes historias de sus antepasados, con el fin de formar un acercamiento más real a su pueblo y de esta forma incentivar el interés lectoescritor, con la utilización de cuentos y leyendas cabécares, adaptadas previamente para la niñez. Al respecto, el National Museum of the American Indian. (2025) mencionan

Los pueblos indígenas tienen fuertes tradiciones narrativas. Historias, relatos y ritos religiosos se transmitían de generación en generación a través de la palabra hablada. La cosmovisión de los pueblos indígenas está intrincadamente entrelazada en la estructura del lenguaje y las formas de hablar. La tradición oral conecta el pasado, el presente y el futuro, y fortalece los lazos tribales y familiares. Estas tradiciones orales pueden brindar lecciones morales a los niños sobre cómo comportarse; pueden comunicar historias de la creación, creencias culturales, e historias y experiencias personales, familiares o tribales. (párr. 1)

Y más adelante el autor continúa mencionando que: “La narración de cuentos es parte integral de los sistemas educativos tradicionales de los indígenas. Los cuentos desarrollan la escucha, la memoria y la imaginación, y fomentan el aprendizaje socioemocional para el desarrollo integral del niño” (párr. 2), por lo que los cuentos se vuelven para el docente una herramienta de mucha utilidad para trabajar con estudiantes indígenas, porque ofrecen beneficios como la capacidad para preservar la cultura, fortalecer la identidad, fomentar el aprendizaje bilingüe y promover el respeto por la diversidad.

Para esto, es necesario que las familias y algunos miembros de la comunidad puedan ser agentes importantes a la hora de que la niñez conozca las historias, donde se les pida que cuenten tan valiosa información partiendo desde su propia experiencia, propiciando espacios de acercamiento familiar, donde los niños y niñas puedan aprender sobre su cultura desde la visión y experiencias de sus propios padres, así como lo menciona Bermúdez y Quiceno (2020) “el rompimiento de la tradición oral, como medio de herencia cultural y territorial entre generaciones, sobre todo en la ciudad es un problema en crecimiento; pero, en algunas familias aún se mantiene, más con la presencia de abuelos o personas que comparten relatos”. (p. 19)

De esta forma, se pueden aprovechar las historias en las que los niños no tenían conocimiento, para que así puedan dar su opinión e incluso, dejen volar su imaginación y reconstruyan algunas historias a partir de los conocimientos que tienen sobre su propio pueblo indígena, logrando trabajar la lectura y escritura de cuentos contextualizados, donde se evidencie sus aprendizajes más significativos y a la vez puedan divertirse y compartir por medio del arte de leer, pensar y escribir, según lo recomiendan Watson y Camacho (2015): “La oralidad representa otra fuente de aprendizaje muy importante para la niñez cabécar, es a través de las historias que se interiorizan las normas de convivencia entre las personas y de éstas con el entorno” (p.25).

Por otra parte, es necesario evidenciar que el papel de la persona docente es fundamental a la hora de motivar a los niños y niñas durante el proceso de lectoescritura, con el fin de que no tengan temor a equivocarse, sino que disfruten del aprendizaje. Por esto, es necesario que el docente sea quien los motive a continuar, sabiendo que el aprendizaje debe ser un proceso que les llame su atención y que no los frustre.

### Capítulo III: Procedimiento metodológico

#### Ruta Metodológica

Dentro de este capítulo se muestra la ruta metodológica que se desarrolló a lo largo de este proyecto, desde un paradigma interpretativo en el que su base epistemológica afirma que:

la persona aprende por medio de su interacción con el mundo físico, social y cultural en el que está inmerso. Así que el conocimiento será el producto del trabajo intelectual propio y resultado de las vivencias del individuo desde que nace. (Martínez, 2013, p. 4).

Esta perspectiva, al centrarse en la construcción de conocimiento a partir de la experiencia y el contexto cultural, constituyó el fundamento de la investigación. Por ello, con base en este enfoque, el objetivo principal fue crear una herramienta didáctica que responda precisamente a las necesidades contextuales de la niñez indígena, buscando favorecer sus procesos de lectoescritura en español.

El paradigma interpretativo en la investigación buscó como objetivo desarrollar conceptos con el fin de llegar a una comprensión de los fenómenos, por lo que las intenciones, experiencias y opiniones de todos los participantes se volvieron necesarias dentro del estudio, según lo sigue mencionando Martínez (2013). Por consiguiente, este proyecto se centró en crear un material de apoyo para la lectoescritura, favoreciendo las necesidades e intereses que se encuentren según los participantes.

Siendo así que, durante el inicio del proceso del proyecto pedagógico se tuvo un acercamiento con la niñez con la cual se trabajó, con el fin de conocer su realidad a

profundidad, la visión que tienen sobre sí mismos y el nivel de lectura y escritura que presentan, para tener un punto de partida donde se pueda dar un aporte desde su visión personal, su contexto familiar, su realidad social y su nivel académico, donde se favorezca su confianza y sus valores, trabajados desde entornos educativos y familiares saludables.

En los siguientes apartados se exponen los diferentes aspectos de la metodología dentro de este proyecto de investigación.

### **Enfoque Metodológico**

El presente proyecto se desarrolló dentro de un enfoque metodológico cualitativo, donde se tuvo contacto directo con la población, ya que según Córdoba (2017) “El desarrollar procesos investigativos desde un enfoque cualitativo, permite al investigador rescatar de la población sus experiencias, sus opiniones, su sentir, sus hábitos, sus costumbres, su cultura, maneras de pensar y proceder con respecto a lo que se investiga” (p.18), por lo que para el caso preciso de este proyecto y siguiendo este enfoque metodológico, se tuvo un acercamiento tanto a la niñez indígena, como a los docentes de la comunidad, con el fin de conocer cuál ha sido su experiencia en cuanto a los procesos de enseñanza de la lectoescritura en español.

La naturaleza del problema, centrado en la desarticulación lingüística y la pérdida cultural, exigía que la investigación se desarrollara bajo el Paradigma Interpretativo. Este enfoque no busca medir o generalizar, sino comprender a profundidad el significado que la barrera entre el cabécar y el español tiene para la vida cotidiana, las experiencias de aprendizaje y las intenciones del estudiantado y docentes.

Al adoptar esta postura, el estudio honra la voz de la comunidad y reconoce la complejidad social, lingüística y cultural del fenómeno, siendo la única vía para generar una solución (la herramienta didáctica) que sea verdaderamente pertinente y contextualizada a la realidad de Nimarí-Ñak.

### **Método de Investigación**

Esta investigación se llevó a cabo con el método de investigación-acción, el cual “es una forma de búsqueda auto reflexiva para perfeccionar la lógica y la equidad de las propias prácticas sociales o educativas, comprensión de estas prácticas y las situaciones en las que se efectúan” (Guerrero, 2016, p. 5). Siendo así que esta investigación se centró en recopilar todo tipo de información que se exprese del entorno directo y natural de los participantes, específicamente sobre los procesos de lectoescritura en español, siendo esta su segunda lengua, con el fin de buscar un accionar que permitiera la mejora de estos procesos alfabéticos.

El método de Investigación-Acción fue seleccionado como el diseño más coherente y ético para este proyecto. Su elección responde directamente al objetivo general: la creación de un producto tangible y la intervención práctica en el proceso de lectoescritura. La investigación- acción permite un proceso de búsqueda autorreflexiva en el cual el diagnóstico de las necesidades de la niñez y docentes (Fase de Investigación) se convierte de forma inmediata en el diseño y validación de la herramienta didáctica (Fase de Acción).

Esta articulación garantiza la coherencia vertical del proyecto, puesto que cada ciclo de recolección de información se utilizó directamente para perfeccionar el contenido, el formato y la pertinencia cultural de los cuentos bilingües, asegurando que el producto final sea la respuesta operativa y efectiva a la problemática identificada en el planteamiento.

## **Estrategia metodológica**

Como se mencionó en el apartado anterior, el presente estudio se rigió por las características propuestas desde la metodología de la investigación-acción, las cuales dieron mayor amplitud de conocimientos y herramientas a partir de la investigación teórica y las prácticas que suceden dentro del campo de estudio; es decir la acción.

Según Latorre (2005) la investigación acción consiste en:

Una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión...de los docentes de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas. (p.24).

Desde el accionar en los procesos de lectoescritura, es necesario que como docentes se tenga espacios de reflexión acerca de los retos que se pueden enfrentar los niños y las niñas en su proceso de aprendizaje en lectura y escritura, en relación con las habilidades y destrezas cognitivas propias de cada uno. Es por esto, que constantemente se debe hacer un ejercicio de reconocimiento y reflexión acerca de las diversas problemáticas presentadas en las prácticas que se han desarrollado al momento de enseñar o aprender a leer y escribir, para de esta manera, poder modificar las estrategias de enseñanza y lograr que mejore el aprendizaje de las personas estudiantes.

Además de esto, es fundamental reconocer que la investigación-acción “Es participativa. Las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas. La investigación sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.” (Latorre, 2005, p. 25). Siendo por esto, que como resultado final

se elaboró un material que los participantes de la investigación (niños, niñas y docentes) puedan utilizar para mejorar sus propias prácticas pedagógicas, y este es, un apoyo que fue desarrollado a partir de los retos y los conocimientos previos que estos mencionan, lo que lo convierte en un proceso personal y que puede favorecer al crecimiento profesional de los maestros en la enseñanza de la lectoescritura, y un crecimiento en los estudiantes en su aprender.

A continuación, se plantean las estrategias metodológicas que se desarrollaron a lo largo del proyecto, primeramente detallando las partes de la investigación cualitativa según Guerrero (2016, p.5).

1. Definición del problema.- Ninguna investigación puede empezar a desarrollarse sino conocemos el tema o problema a tratarse, de manera concreta, en el caso de las investigaciones cualitativas esta definición es provisional debido a que una de las tareas de la investigación es precisamente averiguar si la definición del problema es la correcta. En estos casos entonces definir significa orientar el problema.
2. Diseño de Trabajo.- En esta etapa se desarrolla un plan de trabajo, que va a incluir detalles como cronogramas de actividades y presupuestos, tareas y un esquema teórico explicativo. El diseño establecido también debe ser lo suficientemente flexible como para adaptarse a los posibles cambios que se puedan presentar en el transcurso de la investigación.
3. Recogida de datos.- Se encontraron diferentes técnicas que se aplicaron en este tipo de investigación para la recogida de datos. El principio que rige esta fase es el de inspección, es decir que el investigador debe buscar la mayor proximidad a la

situación, evidenciando el foco descriptivo con el fin de analizar a cada persona con el fenómeno de estudio.

4. Análisis de datos.- Después de recoger los datos con la técnica escogida, se analizarán los resultados obtenidos, en algunos casos se reorganizará la información antes de interpretarla. Esta etapa consiste en desentrañar las estructuras de significación y determinar su campo social y alcance.

5. Informe y validación de la información.- Uno de los puntos más importantes y delicados de cualquier tipo de investigación es garantizar su validez. Por esta razón, se busca desarrollar interpretaciones conceptuales de los hechos que están a mano, teniendo cuidado de no proyectar resultados de posibles manipulaciones de la información obtenida. El trabajo cualitativo consiste en inscribir y especificar, es decir establecer el significado que determinados actos sociales tienen para sus actores y enunciar lo que este hallazgo muestra de su sociedad, y en general de toda la sociedad.

### ***Proceso de Análisis de Datos***

El análisis de los datos cualitativos obtenidos a través de las entrevistas, observaciones de campo y pruebas diagnósticas se realizó mediante el Análisis de Contenido Temático. Este procedimiento sistemático se orientó a la interpretación de los significados, percepciones y experiencias de los participantes, y se ejecutó en tres etapas inductivas para garantizar la profundidad en la comprensión del fenómeno:

#### **Preparación y Codificación Abierta.**

Inicialmente, se procedió a la transcripción literal de las entrevistas y la digitalización de las notas de campo. Posteriormente, se realizó una lectura exhaustiva del

material textual para la codificación abierta, que implicó asignar códigos descriptivos a segmentos de texto relevantes.

### **Agrupación y Desarrollo de Categorías.**

Los códigos similares y recurrentes se agruparon en categorías temáticas que respondían directamente a los objetivos de investigación. Estas categorías sirvieron como estructura analítica para organizar los resultados.

### **Interpretación.**

La etapa final consistió en vincular las categorías emergentes con el marco teórico y la problemática inicial, asegurando que el diseño de la herramienta didáctica fuera la respuesta operativa y científicamente fundamentada a las necesidades detectadas.

### ***Procedimiento de Triangulación***

Para garantizar la rigurosidad y la credibilidad de los hallazgos, un requerimiento fundamental en el método de Investigación-Acción, se implementó un Procedimiento de Triangulación de Fuentes y de Métodos. Este procedimiento es esencial para contrastar y validar la información, minimizando cualquier posible sesgo interpretativo:

### **Triangulación de Fuentes de Datos.**

Consistió en contrastar la información obtenida de las voces de los estudiantes (a través de pruebas de lectoescritura y observaciones participativas) con las perspectivas de los docentes (mediante entrevistas semiestructuradas). Esta verificación cruzada aseguró que las percepciones de los maestros sobre las dificultades coincidieran con el desempeño y las preferencias conductuales reales de los estudiantes en el Centro de Cuido.

### **Triangulación Metodológica.**

Se compararon los hallazgos derivados de los diferentes instrumentos aplicados: el diagnóstico formal (datos de rendimiento), las entrevistas (datos narrativos) y las observaciones sistemáticas (datos conductuales).

La convergencia de los datos entre estas diversas fuentes y métodos permitió generar conclusiones robustas y, de manera crítica, validar la pertinencia cultural y la funcionalidad del diseño de la herramienta didáctica bilingüe como la solución adecuada a la problemática multifacética de la comunidad.

Por otra parte, para efectos de este proyecto, se desarrolló tres fases a nivel metodológico las cuales serán detalladas a continuación:

#### ***Fases metodológicas del proyecto***

##### **Primera Fase Entrada al campo.**

En esta primera fase se tuvo el primer acercamiento a la población, por lo que se solicitaron los permisos necesarios para el ingreso a las instituciones, así como el permiso a las familias para que los niños y niñas pudieran ser parte del proceso investigativo.

Posterior a esto, se le hizo la invitación a los docentes y estudiantes a participar de la investigación, donde se tomaron los acuerdos iniciales.

##### **Segunda Fase Recolección de Datos.**

Seguidamente de la entrada al campo, se aplicaron las entrevistas necesarias a docentes y estudiantes, para iniciar a recolectar la información. Estas entrevistas fueron grabadas en formato de audio, para facilitar su sinterización.

Así mismo, se tomaron videos y fotografías con el previo consentimiento de los participantes, para respaldar la información recolectada. En estos recursos visuales no se expuso la identidad de ningún participante.

### **Tercera Fase Análisis de Datos.**

Esta última fase consistió en realizar la transcripción de todas las entrevistas. Posteriormente, se revisó la información recolectada para categorizarla y hacer la codificación de la información recogida, donde se separaron por colores las preguntas estructuradas, las preguntas emergentes y las unidades de significado según las respuestas dadas por los participantes.

Posterior a esto, en algunos casos se reorganizó la información antes de interpretarla, mediante tablas o gráficos, con el fin de encontrar temas claves o relevantes que surgieron del proyecto investigativo.

### **Cuarta Fase Producto Final.**

Para finalizar, al tener toda la información clara, se pasó a crear un producto final para el favorecimiento de los procesos de lectoescritura en la niñez indígena cabécar, el cual será entregado a los docentes para que puedan utilizar dentro de su dinámica educativa.

Seguidamente, se detallarán los pasos seguidos de la investigadora, para la recolección de los datos.

### **Recolección de Datos:**

Para efectos de este proyecto, es fundamental detallar las circunstancias en las que se desarrolló el acceso al campo investigativo, la recolección de datos y la participación de

los docentes y las personas estudiantes, manteniendo un enfoque ético y respetuoso hacia la población participante y su contexto.

Esta investigación se basa en analizar tanto la experiencia de los docentes en torno a los procesos de enseñanza de lectoescritura, así como los conocimientos propios de los niños y las niñas en la lectura y escritura en español.

Es importante recalcar que ninguno de los docentes o estudiantes fue forzado a ser parte de esta investigación. Además, cada entrevista fue voluntaria para todos los participantes, donde se les aseguró que en todo momento se resguardaría su identidad y si lo desearan podrían retirarse de la investigación en cualquier momento, sin consecuencia alguna o penalización.

Siguiendo el proceso, antes de aplicar las entrevistas, se les dio a los participantes los permisos y consentimientos con información relevante (Apéndice A y Apéndice C) con el fin de que las personas participantes conocieran las condiciones del estudio y sus derechos, buscando permitir que la investigadora accediera a los docentes y estudiantes para realizar las entrevistas en persona.

Gracias a este proceso, se logró un acceso al campo respetuoso, transparente y realizado con los permisos necesarios de cada docente y familia. Así mismo, los rostros de los participantes no fueron revelados en las fotografías, ni videos y se utilizaron seudónimos para proteger la identidad de cada persona, asegurando que no pudieran ser reconocidos. Además, se excluyó de la investigación a todas aquellas personas que no desearan participar.

Posteriormente, tras completar el primer acercamiento al campo y obtener los permisos necesarios, la investigadora acordó una fecha y hora con los docentes y estudiantes para cada una de las entrevistas del estudio, teniendo en cuenta que se aplicaron de manera presencial e individual.

Las primeras entrevistas se llevaron a cabo entre julio y noviembre del 2024, utilizando una guía semiestructurada. Todas las entrevistas fueron grabadas en formato de audio para su posterior transcripción y su duración promedio fue de entre 30 minutos y 1 hora.

Para identificar a cada participante y resguardar su identidad se utilizó un código único donde la letra “D” significaba “Docente”, con el número uno o dos, los cuales correspondían al número de participante, y la letra “E” significaba “Estudiante”, utilizando de la misma forma números del uno al seis, según el número del estudiante participante.

Así mismo, se utilizó la letra “F” para referirse al docente o los estudiantes que están “Fuera de zona indígena” y la letra “A” para referirse a la población que se encuentra en la institución que está “Adentro de zona indígena”. Como resultado, los participantes son mencionadas como D1F, D2A, E1F, E2F, E3F, E4A, E5A, E6A. Los archivos de audio de las entrevistas se almacenaron en dispositivos de la investigadora, utilizando estos códigos para su identificación.

Posterior a las grabaciones con los participantes, la investigadora utilizó el programa TurboScribe para iniciar el proceso de transcripción. Para esto, se adjuntó el tiempo exacto en que los participantes hablaban, lo que facilitó separar las voces de la persona participante y la investigadora en la transcripción.

Seguidamente, se muestran las técnicas e instrumentos que se utilizaron dentro del proyecto.

### **Técnicas e instrumentos de investigación**

En esta investigación se utilizaron técnicas e instrumentos que permitieron a la investigadora recolectar la información necesaria sobre su objeto de estudio. Siendo así que, la técnica seleccionada fue la entrevista a docentes y a estudiantes como registro de información.

#### ***Entrevista individual semiestructurada a estudiantes.***

Entrevista semiestructurada a estudiantes del Centro de Cuido y Atención Integral Semillitas del Saber de forma individual.

#### **Intencionalidad de la entrevista.**

Esta entrevista se realizó con el fin de que la persona investigadora pudiera tener un acercamiento real con la población estudiantil participante, conociendo aspectos de sus dinámicas familiares y culturales, así como de la educación y los procesos de lectoescritura que habían pasado en su vida escolar.

#### **Tabla 4**

*Estructura para la aplicación del primer instrumento para estudiantes*

<b>Instrumento:</b> <b>Entrevista semiestructurada a estudiantes del Centro de Cuido Semillitas del Saber, entre los 10 y 11 años.</b>	<b>Se aplica por medio de la presencialidad</b>
	<b>Hora de inicio:</b> Escogencia de la docente participante.
	Tiempo de entrevista: 10 minutos.
	Cantidad de preguntas: 10 preguntas.

	<b>Datos de los estudiantes:</b> Los datos personales de los participantes, se comentarán antes de iniciar la entrevista.
<b>Actividades</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saludo</li> <li>2. Presentación de la docente entrevistadora.</li> <li>3. Presentación de la investigación de la cual el niño o la niña va a participar.</li> <li>4. Inicio con preguntas de datos personales.</li> <li>5. Inicio de entrevista con las preguntas construidas.</li> <li>6. Cierre de la entrevista, apertura de espacio de comentarios que los niños deseen realizar.</li> <li>7. Agradecimiento por la participación y disposición durante la entrevista.</li> <li>8. Despedida</li> <li>9. Transcripción de la entrevista</li> </ol>	
<p><b>Información que deseo recoger de la entrevista:</b>          La entrevista buscó obtener información detallada sobre la alfabetización bilingüe de los niños y las niñas indígenas, incluyendo el proceso de aprendizaje, las preferencias y la facilidad de uso de ambos idiomas en la lectura y la escritura.</p>	

### *Entrevista semiestructurada a docentes*

La entrevista tuvo como objetivo abordar las categorías de análisis a priori propuestas en el estudio, con el fin de conocer la experiencia de los docentes en ámbitos de la enseñanza lectoescritora en español, con estudiantes cuya lengua materna es el cabécar.

### **Tabla 5**

#### *Estructura para la aplicación de la entrevista a docentes*

<b>Instrumento:</b> <b>Entrevista semiestructurada a docentes</b>	<b>Se aplica por medio de la presencialidad</b>
	<b>Hora de inicio:</b> Escogencia a convenir con los participantes y la entrevistadora.
	Tiempo de entrevista: 45 minutos.
	Cantidad de preguntas: 9 preguntas abiertas.
	<b>Datos del docente:</b> Los datos personales de los participantes, se comentarán antes de iniciar la entrevista.
<b>Actividades</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saludo.</li> <li>2. Presentación de la docente entrevistadora.</li> <li>3. Presentación de la investigación de la cual el docente va a participar.</li> </ol>	

4. Inicio con preguntas de datos personales.
5. Inicio de entrevista con las preguntas abiertas, promoviendo el conversatorio.
6. Cierre de la entrevista, apertura de espacio de comentarios que los docentes deseen realizar.
7. Agradecimiento por la participación y disposición durante la entrevista.
8. Despedida
9. Transcripción de la entrevista

**Información que deseo recoger de la entrevista:**

La información que se desea recolectar en la entrevista se basa en conocer a los docentes, así como su experiencia en la enseñanza de lectoescritura a estudiantes indígenas cabécar.

## **Capítulo IV: Descripción de la propuesta**

### **Cuentos Bilingües Realizados para el Fomento de la Lectoescritura en niños y niñas indígenas Cabécar**

Como producto final de esta investigación, se ha desarrollado una herramienta pedagógica centrada en una serie de cuentos bilingües (cabécar y español) de autoría propia, los cuales se basan en la teoría de que el aprendizaje de lectura y escritura debe ser un proceso agradable para la niñez, el cual debe estar vinculado con la realidad cultural de la población estudiantil.

De esta forma, se diseñaron cuatro cuentos basados en historias propias de la población, los cuales en un inicio fueron escritos en español y posteriormente se realizó un proceso de traducción con la colaboración de Vladimir Martínez Mora, quien es hablante nativo de la lengua cabécar y durante ese periodo trabajaba como profesor del CAI, asegurando que la traducción respondiera al nivel educativo de los niños y las niñas, utilizando las palabras adecuadas para su mejor comprensión.

Estos cuentos fueron diseñados específicamente para mejorar los procesos de lectoescritura en español de la niñez indígena cabécar, atendidos en el Centro de Cuido y Atención Integral Semillitas del Saber. Este material responde de manera directa y tangible

a las necesidades y desafíos identificados a lo largo del estudio, tales como la barrera lingüística entre el cabécar y el español, ya que se utiliza un lenguaje sencillo y tienen una extensión corta.

Así mismo, los cuentos fueron escritos pensando en la realidad contextual de la población estudiantil y tienen una ilustración realizada por la Licenciada en Pedagogía con Énfasis en Educación Preescolar y Primera Infancia Melissa Palma Fernández, con el objetivo de hacer el material visiblemente más atractivo para las y los estudiantes.

Con este material, se pretende dar un aporte a los docentes que atiendan población indígena cabécar, ya que dentro de las entrevistas un tema muy mencionado fue la escasez de materiales didácticos culturalmente relevantes, por lo que con estos cuentos se podrá mostrar a los niños y niñas un recurso pedagógico cercano a su contexto, el cual puedan visualizar de manera física y auditiva, pues el material cuenta con una versión en audio, que se puede compartir por medio de la plataforma YouTube, dando un aporte para fortalecer la necesidad de fomentar un bilingüismo en las instituciones, que respete la lengua materna.

La implementación de este material, que se diseñó, se concibe bajo un enfoque que prioriza la lengua materna (cabécar) como un punto de partida fundamental para la adquisición del español como segunda lengua. La descripción detallada a continuación busca que cualquier persona interesada pueda comprender a cabalidad cómo este material fue concebido para ser utilizado y el razonamiento detrás de su diseño.

Por otra parte, en contextos indígenas, el material didáctico no es solo un soporte de información, sino un "puente" que conecta la cultura escolar con la comunitaria. Según Moya (1995), el material debe ser un reflejo de la cosmovisión del estudiante para evitar que la escuela sea percibida como un espacio de aculturación. Cuando el recurso

pedagógico utiliza elementos del entorno, permite que el niño o la niña desarrolle una identidad positiva y una mayor disposición hacia el aprendizaje.

La base de los materiales bilingües debe evitar el "bilingüismo sustractivo", donde la lengua mayoritaria reemplaza a la materna. Cummins (1981) plantea la Hipótesis de la Interdependencia Lingüística, la cual sostiene que el desarrollo de la lengua materna proporciona la base cognitiva necesaria para el aprendizaje de una segunda lengua. Por lo tanto, un material que inicia en Cabécar fortalece las habilidades que luego se transferirán al español, ya que como menciona el autor, las competencias en una segunda lengua dependen, del nivel de desarrollo que el niño o la niña haya alcanzado en su primera lengua, cuando inicia a la exposición intensiva a la segunda.

Dado que muchas culturas indígenas poseen una fuerte base de transmisión oral, el material didáctico debe ser multimodal. Kress (2010) argumenta que el aprendizaje no ocurre solo a través del texto escrito, sino de la combinación de modos (imagen, audio y texto). En poblaciones con tradiciones orales vivas, el uso de recursos auditivos no es un complemento, sino una necesidad para respetar las formas de aprendizaje propias de la cultura.

Connell (1997) introduce el concepto de justicia curricular, señalando que el currículo y sus materiales deben atender a los intereses de los sectores menos favorecidos. En comunidades indígenas, esto se traduce en la creación de materiales "contextualizados". Un material es pertinente cuando respeta los saberes locales y los pone en diálogo con los conocimientos globales, permitiendo una educación verdaderamente intercultural.

***Producto Específico Elaborado por la Investigadora:***

El producto central de esta propuesta, ya concretado por la investigadora, es una colección de cuatro cuentos cortos bilingües (cabécar y español). Estos cuentos han sido creados con el propósito de abordar temáticas ligadas a la cultura cabécar, permitiendo que los estudiantes se sientan familiarizados y conectados con las historias que se relatan, lo cual es crucial para facilitar su proceso de aprendizaje de lectura y escritura. El diseño de los cuentos incluye ilustraciones que acompañan el texto para enriquecer la experiencia y apoyar la comprensión.

***Fundamentos y Uso de los Materiales:***

La concepción de estos cuentos bilingües se basó en un proceso de investigación por medio de entrevistas a dos docentes y a seis estudiantes, que reveló las siguientes necesidades y que los materiales buscan abordar:

**Aprovechamiento del Conocimiento Lingüístico y Cultural Existente.**

La investigación evidenció como una necesidad, que la lengua materna cabécar sea fundamental para el desarrollo cognitivo y la socialización de la población infantil. Se observó que los estudiantes de la escuela en zona indígena (EA) tenían dificultades con la lectoescritura en español, a diferencia de aquellos en zona no indígena (EF). El docente D2A, al ser hablante de cabécar, destacó la ventaja de poder comprender y comunicarse en la lengua materna de los estudiantes para la enseñanza.

Siendo así, que los cuentos fueron elaborados como una respuesta de material pedagógico, para ser expuestos a los estudiantes primeramente en cabécar. Al permitirles familiarizarse con la historia en su lengua materna, donde se aprovecha su conocimiento

lingüístico y cultural, haciendo el contenido más accesible para los fines educativos. Esto facilita una comprensión inicial profunda antes de introducir el español.

### **Facilitación de la Adquisición de Vocabulario en Español.**

Se detectó que la enseñanza del español como si fuera la lengua materna de los niños indígenas era un factor negativo en su aprendizaje. Además, la estructura fonética del cabécar, con más vocales, presentaba un desafío adicional en la escritura del español.

Por lo que una vez que los estudiantes se familiarizan con la historia en cabécar, los cuentos están diseñados para que se proceda a estudiar dichas historias en español, buscando que los estudiantes aprendan el vocabulario nuevo. Este método permite la adquisición del español como segunda lengua, de una manera significativa y contextualizada, integrando nuevas palabras y estructuras gramaticales en un contexto narrativo que ya les es conocido y significativo.

### **Promoción de un Bilingüismo.**

Se identificó que existía una desarticulación entre la lengua materna de los niños cabécares y la lengua de instrucción y alfabetización impuesta por el sistema educativo (el español). El estudio también encontró que algunos estudiantes en la zona indígena no estaban aprendiendo a leer y escribir en su lengua materna, lo que representa un desafío para la preservación del cabécar. El MEP enfatiza que el aprendizaje en dos lenguas conduce a un bilingüismo aditivo y estable.

El formato bilingüe de los cuentos apoya activamente el objetivo de lograr un bilingüismo respetuoso y estable. Al presentar ambas lenguas de forma simultánea, los

cuentos buscan la adquisición del español sin la pérdida o debilitamiento del cabécar, contribuyendo así a la preservación del idioma indígena.

### **Contextualización y Relevancia Cultural del Aprendizaje.**

Se resaltó la importancia de que la educación responda a las necesidades del contexto y que las metodologías pedagógicas consideren la diversidad lingüística de los estudiantes. También se mencionó que las historias y leyendas tradicionales promueven la creatividad y la culturalización del pueblo originario, por lo que para este proyecto es imprescindible el uso de historias que hablen sobre el pueblo cabécar, su forma de vida y tradiciones, para incentivar la lectoescritura.

Por ello, los cuatro cuentos cortos fueron creados explícitamente para relatar historias relacionadas a la cultura cabécar, lo que permite que los estudiantes se sientan familiarizados y conectados con el contenido. Este enfoque integra las tradiciones orales, ayudando a los niños a percibir la lectoescritura como algo positivo y relevante para su propia identidad.

### **Utilización del material en audio.**

La grabación de los cuentos en audio y su disponibilidad en YouTube como parte de la propuesta, es un elemento de suma importancia ya que potencian el impacto y la accesibilidad del material bilingüe ya desarrollado, donde se promueve la oralidad en la lectoescritura. Esta es una de las características de población indígena, por una fuerte tradición de comunicación oral. La grabación de los cuentos en audio respeta y se alinea con esta característica cultural, ofreciendo una forma de articulación entre la parte oral y la parte escrita, entendiendo que ambas son fundamentales para un aprendizaje integral.

Al escuchar los cuentos en cabécar, los estudiantes pueden familiarizarse con la historia y su significado en su lengua materna antes de abordar la versión escrita en español. Esto es crucial para quienes aún están desarrollando sus habilidades de lectoescritura en español o en cabécar, como se observa en la escuela EA, donde muchos estudiantes aún tienen dificultades con la lectoescritura en ambos idiomas a edades más avanzadas.

Por lo que, la disponibilidad en audio permite que los estudiantes escuchen el idioma español en un contexto significativo y ya conocido, facilitando la adquisición de nuevo vocabulario y la comprensión de la fonética del español, que es diferente a la del cabécar. Esto aborda directamente la problemática de enseñar español como si fuera la lengua materna, sin una verdadera educación intercultural.

La grabación y difusión de los cuentos en audio a través de YouTube no solo es un material complementario, sino una estrategia pedagógica innovadora y crucial que amplifica la efectividad de la propuesta, haciendo el aprendizaje de la lectoescritura más inclusivo, culturalmente pertinente y accesible para la niñez indígena cabécar.

### **Provisión de Material Didáctico Específico y Necesario.**

Los docentes, en particular DIF, expresaron una clara necesidad de "materiales didácticos específicos" y recursos económicos para enriquecer sus clases, señalando que la falta de estos limita una enseñanza significativa.

Los cuentos bilingües creados abordan directamente la necesidad de "materiales didácticos específicos". Al proporcionar un recurso concreto y culturalmente relevante, se busca dar un aporte, por la falta de materiales útiles para su contexto. Este material es una

herramienta práctica ya desarrollada que puede integrarse en la dinámica educativa del aula.

Así mismo, este es un recurso didáctico versátil y flexible que funciona como un apoyo a docentes, incluso para aquellos que no hablan cabécar (como D1F), ya que con la versión en audio se benefician al tener una herramienta de apoyo para la pronunciación y la comprensión de los cuentos en la lengua materna de los estudiantes. Esto les permite ofrecer una enseñanza más variada y adaptada, lo que es clave en un contexto diverso.

En resumen, los cuentos bilingües constituyen un producto final directamente alineado con las necesidades identificadas en la investigación. Han sido concebidos para superar las barreras lingüísticas mediante un enfoque bilingüe, para contextualizar el aprendizaje en la cultura cabécar, y para proporcionar un recurso didáctico específico y muy necesario para los docentes. Al hacer esto, la propuesta busca no solo mejorar la lectoescritura en español, sino también contribuir activamente a la preservación y valoración de la lengua y cultura cabécar en el ámbito educativo.

De esta forma, se insta a que los docentes busquen la información pertinente y se acerquen al contexto de su población estudiantil, con el fin de que puedan crear sus propios cuentos, junto a los estudiantes, buscando que estos respondan directamente a realidades contextuales de los niños y las niñas, y para continuar el proceso, que se puedan apoyar en los docente de lengua cabécar, para la traducción de los cuentos y que de esta forma, se responda a todas las necesidades encontradas a partir de la investigación y que se cumpla con un material adecuado para el fomento de lectura y escritura, mediante un trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes.

## Capítulo V Informe de resultados

### Resultados

Para este informe de datos de las entrevistas aplicadas a docentes, a través de las transcripciones se revisó el contenido y se eliminaron aquellos elementos que no aportan relevancia al proyecto, creando de esta forma unidades de significado que dejen en evidencia los temas más notables dentro de la investigación.

La tabla 6 presenta una organización temática de las unidades finales de significado identificadas y ordenadas por pregunta. La primera columna indica la pregunta de acuerdo con la entrevista. En la segunda columna se detallan las unidades finales de significado según la frecuencia de respuestas mencionadas por los docentes. Finalmente, la tercera columna indica la persona participante que dio la respuesta.

**Tabla 6**

*Unidades finales de significado*

Preguntas	Unidades de significado	D1F	D2A
1. ¿Qué entiende usted por “procesos de lectoescritura”?	Que el niño tenga una lectura concreta, una lectura real, no solamente la decodificación, sino la comprensión de lo que está leyendo	X	

	Es cuando los niños ya entran de transición a primero y empiezan a leer y a escribir.		X
2. Desde su experiencia docente ¿qué estrategias utiliza para enseñarle a sus estudiantes a leer y escribir?	El método silábico	X	X
	Una inmersión de diferentes técnicas para poder alcanzar el nivel de lectura y escritura, incluyendo la parte fonética, la parte gráfica y la parte escrita.	X	
	El método fonético.		X
3. ¿Cuáles son los principales retos que enfrenta usted como docente en los procesos de lectoescritura?	La parte idiomática/ Barreras por el idioma.	X	X
	La distancia de los estudiantes al centro educativo.	X	
4. Desde su experiencia docente ¿cómo el ambiente de aula que usted	Con trabajo colaborativo entre los estudiantes.	X	

organiza contribuye al aprendizaje de sus estudiantes?	Que el ambiente de aula sea el más propicio para el estudiantado, para que ellos se sientan bien y así puedan ellos ir aprendiendo.	X
5.¿Cómo ha influido la lengua materna de sus estudiantes en el aprendizaje lectoescritor en español?	Entre más roce tenga los chicos con la cultura no indígena, especialmente en la parte idiomática, eso se ve reflejado en la parte de escritura.	X
6.¿Habla usted la lengua cabécar? ¿Considera que esto es una ventaja o desventaja a la hora de trabajar con niños indígenas?	No lo hablo y sí es una desventaja. Sí, lo hablo y es mucha ventaja, ya que, al entender y comprender el idioma cabécar, se le facilita un montón el poder dar las clases.	X  X

7. ¿Cuál es el perfil educativo, social y cultural de la población indígena con la que labora?	La mayoría de los padres son bilingües, viven en pobreza o pobreza extrema, no están como muy acostumbrados a compartir con otras familias, lo que dificulta la socialización. Algunas familias no tienen acceso a los servicios básicos.	X
	El perfil educativo que a veces uno se encuentra es con padres que no han estudiado, son analfabetos, entonces eso influye mucho también en el estudiante porque no le dan el interés que se requiere.	X
	Materiales.	X
8. ¿Qué necesidades percibe para mejorar su rol docente en materia de	Recursos económicos.	X
lectoescritura (capacitación, dominio del idioma cabécar, materiales didácticos	Mayor acompañamiento de las familias.	X
específicos, etc)?	Capacitaciones.	X
	Dominio de la lengua cabécar.	X

---

9.¿Qué aspectos considera que deben cambiar dentro del sistema	La parte idiomática.	X	
educativo costarricense para la educación lectoescritora de niños y niñas de pueblos indígenas?	La malla curricular.	X	X

---

## **Análisis de datos**

### *Análisis de los datos recolectados con los docentes*

Este análisis busca compartir una reflexión sobre las experiencias y desafíos que enfrentan dos docentes (D1F y D2A) en su trabajo con niños y niñas cuya lengua materna es el cabécar, específicamente en lo que se refiere a la enseñanza de la lectoescritura en español. A través de las entrevistas realizadas, se ha podido identificar tanto las estrategias que utilizan como los obstáculos que encuentran en su labor cotidiana.

Así mismo, se indaga con diversos autores sobre una comparativa entre lo que dice la teoría, con lo que mencionan los docentes.

#### 1. ¿Qué entiende usted por “procesos de lectoescritura”?

Las respuestas de los docentes muestran dos enfoques complementarios. D1F destaca la importancia de que los niños no solo sepan leer las palabras, sino que entiendan lo que están leyendo. No es solo decodificar, sino comprender. Por otro lado, D2A ve la lectoescritura como un proceso de transición, especialmente cuando los niños pasan de la etapa de preescolar a los primeros grados de primaria y comienzan a leer y escribir.

Ante esto, las autoras Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1990) mencionan que “El aprendizaje de lectura y escritura es una cuestión mecánica; se trata de adquirir la técnica del descifrado del texto. Porque la escritura se concibe como la transcripción gráfica de lenguaje oral, como su imagen (imagen más o menos fiel según los casos particulares), leer equivale a decodificar lo escrito en sonido” (p.19) por lo que es necesario, que los niños y niñas logren adquirir bien estas habilidades, con el fin de que puedan tanto descifrar los textos, como entenderlos.

## 2. ¿Qué estrategias utiliza para enseñarles a leer y escribir?

Los docentes coinciden en que el método silábico es uno de los que más utilizan para que los niños se inicien en la lectoescritura. Sin embargo, D2A también menciona que utiliza una combinación de técnicas que incluyen lo fonético, gráfico y escrito, lo que muestra un enfoque más integral. Además, D2A también emplea el método fonético, donde se enfatiza cómo los sonidos y las letras se relacionan.

De esta forma, se entiende que los docentes buscan ofrecer una enseñanza variada, que adapte las estrategias al nivel y ritmo de los niños, lo que es clave en un contexto tan diverso, haciendo énfasis en la importancia de que se vea la lectoescritura como una necesidad comunicativa y no como una obligación más de la escuela, tal y como lo menciona Vigil (2011):

Normalmente se enseña a leer y escribir en la escuela con la idea de que estas habilidades servirán en la vida, fuera de la escuela. Para los pueblos indígenas, que no tienen una tradición escritural; escribir es importante para elaborar textos para la escuela. Lo que revela esta afirmación es que la escritura no es asumida como una práctica cultural de los pueblos indígenas. Al respecto, hay que señalar que si bien

los pueblos indígenas no tienen una tradición escrital, eso no quiere decir que no puedan incorporar la escritura a sus culturas. Así, es necesario que se reconozca el valor social de la escritura y se deje de asumirla como un hecho escolar. Debe entenderse que la escritura es el resultado de las necesidades, propósitos e intereses de los hablantes y que por ello, los estilos y contenidos deben ser planteados desde y por los hablantes. Lo que debemos buscar con la escritura es que las personas se comuniquen por escrito y no que escriban “bonito.” (p. 2)

### **Figura 5**

*Escuela Fuera de zona indígena*



*Nota:* Ambiente de aprendizaje en contexto rural de DIF.

Se refleja que dentro de la educación lo importante no es la utilización de un método específico de enseñanza en lectoescritura, sino, la concientización de que el

aprender a leer y escribir les abrirá un sinfín de posibilidades de comunicación, en donde los niños y las niñas puedan apropiarse y disfrutar más de sus procesos de alfabetización.

3. ¿Cuáles son los principales retos que enfrenta usted en los procesos de lectoescritura?

Los dos docentes mencionan que la barrera idiomática es uno de los principales retos a los que se ven expuestos trabajando dentro de un contexto indígena, ya que la lengua cabécar influye directamente en cómo la niñez se acerca a la lectoescritura en español, evidenciando que esto docentes enfrentan desafíos significativos debido a las diferencias de lengua, por lo cual, un estudio de Villanueva et al (2020) señala que:

Hacer que un niño o niña aprenda variedad de disciplinas en un idioma que no es de su dominio, es muy complicado, especialmente si las estrategias metodológicas no son las más pertinentes pues al final, se trata de una doble tarea: comprender el contenido y decodificar el lenguaje en el que se le enseña por eso se debe conocer su idioma y a partir de ahí plantear las acciones para el proceso pedagógico. (p. 14)

Este es uno de los mayores retos a los que se ven expuestos los docentes que están inmersos en estos contextos, donde la falta de capacitación en didácticas de idiomas indígenas limita la implementación de procesos metodológicos en cabécar, por lo que los autores Villanueva et al (2020) continúan expresando:

Se debe considerar que a la vez que se implementan estrategias de mediación acorde con la población indígena, este debe a su vez ir trabajando el idioma español, pero

sin caer en el atropello de los hablantes de ninguno de los dos idiomas, tomando en consideración el dominio del idioma que posee cada uno. (p. 14)

Además, D1F señala la distancia física de los estudiantes a la escuela como una dificultad adicional, lo que afecta el tiempo y los recursos disponibles para el aprendizaje. Matamoros (2024) menciona sobre el caso de zonas indígenas que “Según detalla el octavo informe del Estado de la Educación, muchos centros educativos se encuentran sumamente lejos de los hogares donde provienen los alumnos, y esto hace que muchos deban cruzar hasta ríos para lograr llegar hasta la escuela” (párr. 11), por lo que se refuerza lo mencionado por D1F, ya que al laborar en instituciones cuya población vive en hogares geográficamente muy distantes, los estudiantes deben recorrer a pie largas distancias en vías de comunicación de difícil acceso, como trillos, ríos, quebradas, caminos de tierra, entre otros.

### **Figura 6**

*Estudiante de primaria camino a la escuela*



*Nota.* Se muestra parte del recorrido que pasan algunos estudiantes indígenas para llegar a sus centros educativos.

4. ¿Cómo el ambiente de aula que organiza contribuye al aprendizaje de los estudiantes?

DIF destaca la importancia del trabajo colaborativo, donde los niños aprenden unos de otros, mientras que D2A subraya la necesidad de crear un ambiente cómodo y seguro, en el que los niños se sientan bien para aprender.

### **Figura 7**

*Estructura física del ambiente de aprendizaje de D2A*



Se puede entender que el ambiente de aula al que los estudiantes se vean expuestos tiene cierta influencia en su aprendizaje, por ende, influye en sus procesos iniciales de lectura y escritura como lo menciona Robledo (2021) “Por ser tan importante la

lectoescritura, por ejemplo, los docentes de básica primaria deben profundizar y crear un ambiente donde el niño aprenda de forma abierta y espontánea; donde se desenvuelva y se sienta cómodo en su aprendizaje.” (p.19) por lo que para los docentes la organización de aula debe hacerse en un ambiente emocionalmente seguro, ya que este es un factor fundamental para que los estudiantes se sientan motivados y dispuestos a aprender.

5. ¿Cómo ha influido la lengua materna de los estudiantes en el aprendizaje de la lectoescritura en español?

D1F comenta que cuando los niños tienen más contacto con la cultura no indígena, especialmente con el idioma español, esto tiene un impacto positivo en su escritura en español. D2A, por su parte, menciona que la lengua cabécar tiene una estructura fonética distinta, con más vocales que el español, lo que provoca ciertos cambios cuando los niños y las niñas inician a leer y escribir en español, siendo este un desafío adicional para los procesos de enseñanza, los cuales deben ser pertinentes en su metodología dando respuesta a las necesidades de las personas estudiantes.

Es por esto que, los estudiantes al verse expuestos ante una educación en un idioma diferente a su lengua materna pueden tener mayores complicaciones en su aprendizaje, así como lo menciona la UNESCO (2022) “En la mayoría de los países, la mayor parte de los alumnos recibe una enseñanza en una lengua diferente a su lengua materna, algo que pone en riesgo la capacidad para un aprendizaje eficaz” (párr. 3), siendo así, que se vuelve un reto para los docentes que sus estudiantes tengan un aprendizaje en lectoescritura oportuno, de acuerdo a sus necesidades lingüísticas.

6. ¿Habla usted la lengua cabécar? ¿Es esto una ventaja o desventaja para enseñar a niños indígenas?

D1F señala que para él el no hablar cabécar es una desventaja, ya que dificulta la comprensión profunda de los estudiantes dentro de los procesos de enseñanza. En cambio, D2A, que sí habla la lengua, considera que esto es una gran ventaja, pues le facilita la enseñanza y le permite conectarse mejor con sus estudiantes.

Dentro de este tema, la UNESCO (2022) menciona:

La UNESCO abrió el camino y abogó por una educación multilingüe en la lengua materna desde los primeros años de escolaridad. Las investigaciones demuestran que la educación en la lengua materna es un factor clave para la inclusión y un aprendizaje de calidad, y que también mejora los resultados del aprendizaje y el rendimiento escolar. Esto resulta crucial, en particular durante la educación primaria pues evita lagunas en los conocimientos y aumenta la rapidez del aprendizaje y la comprensión. Y más importante aún, la educación multilingüe en lengua materna permite que todos los educandos participen plenamente en la sociedad al propiciar la comprensión y el respeto mutuos y contribuir a preservar la riqueza del patrimonio cultural y tradicional arraigado en todas las lenguas del mundo. (párr. 2)

Siendo así que, hablar la lengua materna de los estudiantes, el cabécar, parece ser una ventaja significativa para los docentes, ya que les ayuda a comprender mejor las necesidades y dificultades de los niños.

7. ¿Cuál es el perfil educativo, social y cultural de la población indígena con la que trabaja?

Los docentes coinciden en que muchos padres de los estudiantes viven en condiciones de pobreza, y esto influye en el apoyo que los niños reciben en casa, ya que las

familias no cuentan con los recursos económicos, ni los materiales suficientes para cubrir las necesidades educativas de sus hijos e hijas. Mora (2024) menciona en un comunicado de prensa de las Naciones Unidas que:

En Costa Rica residen más de 104 mil personas indígenas, pertenecientes a 8 pueblos. Según datos de INEC, el 70% de hogares indígenas presentan necesidades básicas insatisfechas en temas imprescindibles como salud, educación y vivienda, mientras que el promedio nacional llega apenas al 24%. En Costa Rica la pobreza alcanza al 23% de los hogares, sin embargo, en el caso de los pueblos indígenas, las cifras son desproporcionadas: en el pueblo cabécar es del 94%. (párr. 3)

### **Figura 8**

*Hogar dentro del territorio indígena*



Por otra parte, DIF menciona que algunas familias generalmente no tienen muchas interacciones sociales, lo que puede dificultar la socialización de los niños. D2A, por su parte, observa que los padres de algunos estudiantes no tuvieron la oportunidad de alfabetizarse, lo que también afecta el interés y el apoyo brindado en el proceso educativo

De esta forma, se entiende que las condiciones sociales y educativas de las familias son un factor importante en el aprendizaje. La falta de recursos y el analfabetismo de algunos padres son barreras adicionales que los docentes enfrentan dentro de las aulas.

8. ¿Qué necesidades percibe para mejorar su rol docente en materia de lectoescritura?

D1F menciona que las mayores necesidades para mejorar su rol en la enseñanza de lectoescritura se deben a la falta de materiales didácticos y recursos económicos. Sobre este tema, Sanchim (2011) recalca que “La actividad pedagógica del maestro al no disponer de material didácticos, para la enseñanza de la lectura y la escritura principalmente, no permite desarrollar los contenidos de manera significativa” (p. 1).

Por otra parte, D2A destaca la necesidad de una capacitación continua y el dominio del cabécar como áreas que pueden mejorar la enseñanza de la lectoescritura.

De este modo, se destaca que el rol de los docentes juega un papel fundamental dentro de la educación, sin embargo, se perciben algunas necesidades para mejorar este rol, como mayores recursos y capacitación para optimizar los procesos de enseñanza. Esto incluye el desarrollo de competencias en la lengua cabécar y el acceso a materiales específicos para trabajar con los niños.

9. ¿Qué aspectos considera que deben cambiar dentro del sistema educativo costarricense para mejorar la educación de los niños indígenas?

Como mejoras dentro del sistema educativo, D1F sugiere que se debe prestar más atención al área lingüística, ya que la barrera de la lengua genera bastantes dificultades para la enseñanza lectoescritora del español.

Seguidamente, ambos docentes coinciden en que la malla curricular debería adaptarse para incluir las particularidades de los estudiantes indígenas. De esta forma, se recalca la necesidad de elaborar currículos interculturales bilingües dentro de las escuelas con población indígena, para lo que Guevara y Solano (2017) mencionan:

La participación activa de los pueblos indígenas en la formulación y administración de un currículo intercultural bilingüe debe facilitarse desde las autoridades educativas. El currículo intercultural bilingüe, con pertinencia cultural y contextualizado a las diferentes realidades indígenas del país, debe partir de la propia cultura de los niños y niñas, sus idiomas y cosmovisión. (p. 55)

Siendo así que se necesita que el sistema educativo sea más inclusivo y flexible para atender las necesidades de los estudiantes indígenas, lo que implica revisar tanto la malla curricular, como los enfoques pedagógicos utilizados.

### ***Análisis de los datos recolectados con los estudiantes***

En este apartado se realiza un análisis más profundo y detallado de los datos recolectados por las entrevistas a los estudiantes, destacando las tendencias y relaciones entre las respuestas. Este análisis abarcará la totalidad de los aspectos que se encontraron de la escuela fuera de zona indígena, para la cual se utilizará el símbolo EF, en comparación de la escuela adentro de zona indígena la cual se representará con EA, observando posibles patrones, relaciones entre las variables y posibles explicaciones. Así mismo, se debe recalcar que todos los estudiantes provienen de la misma comunidad indígena, por lo que poseen situaciones socioculturales en común, a pesar de que la mitad asiste a una escuela dentro de la zona indígena y la otra mitad asiste a una escuela fuera de la zona indígena.

1. ¿Sabe usted leer y escribir en español?

- **Escuela fuera de zona indígena (EF):** Todos los estudiantes (3) saben leer en español.
- Escuela adentro de zona indígena (EA): 1 no sabe leer, 2 saben muy poco.

Análisis:

En ambas escuelas se logran ver diferencias claras en habilidades que tiene los estudiantes en el uso de la lectura y la escritura en español. En la escuela que se encuentra fuera de la comunidad indígena, todos los estudiantes dominan la lectura y escritura en español, lo que podría reflejar un entorno educativo donde el español es enseñado de manera efectiva desde temprana edad. En cambio, en la escuela dentro de la zona indígena, la mayoría de los estudiantes tiene dificultades con la lectura y la escritura en español. Esto puede ser debido a una falta de recursos o a un acceso más limitado de la enseñanza formal del idioma.

Así mismo, esta diferencia puede ocurrir debido a que los estudiantes de la escuela EF han tenido más tiempo de exposición al español, ya que su docente no es hablante del cabécar, mientras que en la escuela EA el docente sí maneja la lengua cabécar.

Por otra parte, los estudiantes de la escuela dentro de zona indígena podrían estar enfrentando limitaciones en cuanto a la calidad de la enseñanza del español como su segunda lengua, lo cual afecta su dominio del idioma.

Sin embargo, entendiendo que esta es una población diversa lingüísticamente, es comprensible que haya un retraso del dominio del español, ya que, al haber una mayor diversidad cultural y lingüística, es probable que los estudiantes dentro de su núcleo

familiar y antes de verse expuestos a la educación formal, usen casi en su totalidad la lengua materna, por lo que es necesario que desde que ingresan a un centro educativo se tenga una enseñanza multilingüe, por lo que se vuelve necesario que los docentes tengan la capacidad de hablar la lengua materna de los estudiantes, al menos en un nivel inicial, pero a su vez que se dé la enseñanza del español de forma pertinente, como una segunda lengua, para que los estudiantes adquiera el dominio de ambas lenguas.

2. ¿Sabe leer y escribir en cabécar?

- **Escuela EF:** Todos los estudiantes (3) saben leer en cabécar.
- **Escuela EA:** 1 estudiante sabe leer, 2 no saben leer ni escribir en cabécar.

Análisis:

Estas escuelas son unidocentes y cuentan con un docente de lengua cabécar y uno de cultura. Siendo así, que los estudiantes reciben estas asignaturas una vez por semana (2 lecciones de cultura y 3 de lengua). Es importante resaltar que la mayoría de estos maestros que imparten lengua y cultura cabécar, son aspirantes, por lo que no cuentan con estudios pedagógicos o bien, están a penas en un proceso de formación, tal y como lo menciona Guevara et al (2015):

En su gran mayoría, este personal no posee preparación profesional, salvo contadas excepciones. Según una investigación del Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2006) para el año 2005 el 90% de estos docentes solo tenían el 6º año aprobado de primaria. Para el año 2010 se contabilizaban 124 docentes de lengua y cultura en todo el país, de los cuales el 96% están catalogados como “aspirantes” (es decir, personas que aún no tienen un título profesional en educación), y el 74% eran varones (UNICEF, 2012).

(párr. 22)

Sin embargo, a pesar de que ambas instituciones se encuentran en igualdad de condiciones al momento de referirnos a que los dos grupos de estudiantes reciben la misma cantidad de clases de lengua y cultura, pero se evidencia una clara diferencia en el conocimiento de la lectura y la escritura en cabécar, ya que en la escuela EF, todos los estudiantes saben leer cabécar, lo que sugiere que probablemente hay una enseñanza más robusta de esta lengua. Mientras que en la escuela EA, la mayoría no sabe leer cabécar, lo que puede indicar que no se ha puesto suficiente énfasis en su enseñanza.

Ante esta situación, el Ministerio de Educación Pública (2020) menciona que

El desarrollo cognitivo de los niños y niñas se da sobre la base de la lengua materna, que juega un papel decisivo en el proceso de la socialización y desarrollo del pensamiento. Para los niños, niñas y adolescentes indígenas, se hace necesario, enseñar el español como segunda lengua, con los procedimientos y métodos adecuados. El aprendizaje en dos lenguas (materna y español), al mismo tiempo que contribuye a lograr un bilingüismo aditivo y estable, desarrolla las potencialidades cognitivas, afectivas y psicomotoras de los educandos. (p. 5)

Sin embargo, al encontrar resultados de que los niños y niñas de EA que ya se encuentran cursando sus últimos grados de educación primaria no han aprendido a leer y escribir en su lengua materna, esto se convierte en un desafío por la preservación de la lengua cabécar, ya que es posible que los estudiantes de esta escuela no se les da la oportunidad o las herramientas necesarias para tener una conexión con la lectura o escritura de su propia lengua o el acceso a su enseñanza, lo cual está ocurriendo en muchas comunidades donde las lenguas indígenas enfrentan desafíos para mantenerse vivas.

3. ¿A qué edad aproximadamente aprendió a leer y escribir en español?

- **Escuela EF:** Los estudiantes aprendieron a leer y escribir en español entre los 6 y 8 años, a inicios de su ciclo escolar.
- **Escuela EA:** Los estudiantes apenas están aprendiendo a leer y escribir en español a sus 10 y 11 años.

Análisis:

Los estudiantes de la escuela EF comienzan a leer y escribir en español a una edad mucho más temprana, lo que puede haber influido directamente en su dominio del idioma. En comparación, los estudiantes de la escuela EA tienen un desfase significativo, aprendiendo español a los 10 y 11 años, lo que podría dificultar la fluidez y el dominio de la lengua.

Retrasar el aprendizaje de la lectura y la escritura en los niños puede atraer diversos problemas que afectan su desarrollo académico y personal, por lo que los niños con dificultades en el aprendizaje del alfabeto, la rima de palabras o la conexión entre letras y sonidos pueden enfrentar desafíos significativos dentro de su vida escolar y socialización.

Esto puede influir en el entorno educativo al que estén expuestos los niños y las niñas, ya que, según los resultados obtenidos por las entrevistas, la enseñanza en la escuela EF parece estar bien estructurada desde etapas tempranas, mientras que los estudiantes de la escuela EA podrían no haber tenido acceso a la educación formal en español hasta una edad más avanzada o donde no se les ha dado mucho énfasis a la lectoescritura en español, a lo largo de su vida escolar.

Los estudiantes, cuando se les limita el aprendizaje o no se da una enseñanza significativa según sus necesidades, pueden enfrentarse a problemas como errores al leer en voz alta, dificultades para comprender lo que leen o problemas con la ortografía. Además,

pueden tener dificultades para expresar sus ideas por escrito y presentar un vocabulario limitado, constituyendo estas algunas de las consecuencias que puede enfrentar la niñez indígena, cuando no se les haya dado buenas herramientas para que aprendan a leer y escribir correctamente, en un entorno respetuoso por su nivel, contexto y necesidades.

4. ¿A qué edad aproximadamente aprendió a leer y escribir en cabécar?

- **Escuela EF:** Los estudiantes aprendieron a leer y escribir en cabécar entre los 6 y 8 años.
- **Escuela EA:** Los estudiantes están aprendiendo cabécar a los 11 años.

Análisis:

Al igual que en el caso del español, los estudiantes de la escuela EF muestran un adelanto significativo al haber aprendido los procesos de lectoescritura en cabécar desde edades tempranas, lo que permite que el conocimiento de la lengua escrita esté más integrado en su vida cotidiana.

Sin embargo, en la escuela EA, el aprendizaje del cabécar ha sido más tardado, lo que podría implicar una falta de programas educativos específicos para la lengua, o bien un enfoque tardío en su enseñanza dentro de la institución. Esta situación puede deberse a lo expresado por Guevara et al (2015): “Entre las principales limitaciones, se debe reconocer que una educación que solo dispone de tres lecciones semanales para clases en lengua indígena no puede considerarse un sistema educativo que estimule el bilingüismo aditivo” (párr. 23), por lo que el enseñar a leer y escribir en cabécar se vuelve un reto para los docentes, pues la cantidad de lecciones que tienen por semana no permite que el aprendizaje sea continuo.

El Ministerio de Educación Pública (2020) menciona que “Aprender a leer y escribir en lengua materna favorece el desarrollo lingüístico de otras lenguas, influye positivamente en el proceso cognitivo del niño y la niña, en su desarrollo afectivo y psicomotor, en su autoestima personal y grupal” (p. 5), por lo que se evidencia que el aprendizaje lectoescritor en cabécar dentro de los primeros años escolares favorece el desarrollo de los estudiantes, evidenciando que para un niño o niña al que se le haya enseñado a leer y escribir en su propia lengua es posible que se le haga más sencillo aprender también en otras lenguas, como lo sería en este caso el español.

Por otra parte, la escuela EF parece tener una mayor conexión con las tradiciones lingüísticas locales, mientras que en la escuela EA esto podría no ser tan prioritario. Esto también podría reflejar la dinámica cultural y educativa en la comunidad.

##### 5. ¿Quién le enseñó a leer y escribir en español?

- **Escuela EF:** Docente, Mamá.
- **Escuela EA:** Centro de cuidado, Hermana, Yo misma.

##### Análisis:

En este punto, se han encontrado fuentes de enseñanza variadas entre los niños y las niñas, ya que se ha evidenciado que los estudiantes de la escuela EF han pasado sus procesos de lectura y escritura con un mayor acceso a la educación formal (docentes) y también reciben apoyo familiar (mamá). Por otra parte, en la escuela EA, la enseñanza es más variada y menos formal: algunos estudiantes fueron enseñados en el centro de cuidado, otros por su hermana o incluso aprendieron de manera autodidacta.

Por otra parte, es evidente que el aprendizaje se puede dar en cualquier contexto o ambiente, ya sea dentro de un centro educativo formal o informal, o bien, desde el hogar, sin embargo, sigue siendo responsabilidad de la escuela garantizar que este aprendizaje se brinde al estudiante dándole las herramientas necesarias para lograr el éxito deseado según sus posibilidades, así como lo menciona Fe y alegría, (2004):

En el mundo actual la capacidad para aprender a lo largo de toda la vida es no sólo una necesidad, por la velocidad con que avanza la ciencia y la tecnología, sino que es también un derecho de todos, que tiene que ver con la equidad que tanto necesitamos para acortar las brechas que existen en nuestro país. Garantizar estos aprendizajes en todos los alumnos de nuestras escuelas se convierte en un compromiso sociopolítico y ético primordial, que estamos en obligación de cumplir.  
(p. 7)

Alguna posible razón de esta diferencia en la estructura educativa se puede deber a que la escuela EF parece tener un sistema educativo más formalizado, mientras que en EA los estudiantes dependen más de la familia o de espacios no institucionalizados para aprender a leer y escribir, lo que podría afectar la calidad de la enseñanza.

6. ¿Quién le enseñó a leer y escribir en cabécar?

- **Escuela EF:** Mamá, Docentes, Maestro de cultura.
- **Escuela EA:** Mamá, Maestro de cultura.

Análisis:

Dentro de esta pregunta, se encuentra una similitud entre la enseñanza de la lectoescritura del cabécar, ya que, en ambas escuelas, la mamá y los maestros de cultura

son las fuentes principales de enseñanza del cabécar. Es por esto, que se evidencia la importancia de que a nivel de sistema educativo se tome en cuenta las clases de lengua y cultura para los estudiantes indígenas, ya que de esta forma se pretende preservar su cultura y habla, así como lo mencionan Villanueva et al (2020) “las instituciones educativas se han visto como entidades que pueden mantener y fortalecer el uso de los idiomas ancestrales, ya que han logrado incorporar nombramientos de docentes para que impartan clases de Idioma y Cultura” (p.2), por ello, los docentes tienen un papel más destacado en la enseñanza de lectoescritura, como principal figura educativa en lo que respecta al cabécar.

7. ¿Le gusta la lectura y escritura?

- **Respuestas:** 5 estudiantes indicaron que sí, y 1 dijo que "más o menos".

Análisis:

Se ha encontrado un interés generalizado por la lectura y escritura, ya que la mayoría de los estudiantes muestra una actitud positiva hacia la lectura y escritura, lo que es un buen indicador de su motivación y actitud hacia el aprendizaje en general. Sin embargo, la respuesta "más o menos" podría señalar que uno de los estudiantes no se siente completamente conectado con estas actividades, tal vez por dificultades en el aprendizaje.

En edades tempranas tiene un alto potencial motivador hacia el aprendizaje de la escritura. Es por medio del acercamiento a las bibliotecas de aula y utilizando los materiales que en ellas se hallan de forma positiva como se le permite al alumnado un más grande y mejor aprendizaje de la lengua escrita y la adquisición de nuevos aprendizajes. (Rodríguez, 2022. p. 6)

Siendo de esta forma que se resalta la importancia de que se les propicie a los estudiantes espacios y materiales adecuados para el disfrute de sus aprendizajes, buscando aprovechar el interés que ellos mencionan tener por la lectoescritura, el cual se tiene mayormente en edades tempranas, tal y como lo menciona la autora.

8. ¿Tienes un libro preferido? ¿Cuál?

- **Respuestas:** Tres estudiantes dijeron que no tienen libros favoritos, uno mencionó un libro de matemáticas, y dos más dijeron que no tienen libros favoritos.

Análisis:

Dentro de los niños y las niñas se ha evidenciado un interés limitado por libros específicos. La falta de un libro preferido en la mayoría de los estudiantes sugiere que puede haber una desconexión con los libros tradicionales o que no tienen acceso regular a ellos. El niño que menciona un libro de matemáticas podría indicar que los intereses académicos son más prácticos o utilitarios que literarios.

De esta forma, se puede notar que la limitación que tienen los niños y las niñas en gran parte se debe a la poca exposición que estos tienen a libros en sus hogares y en las escuelas, ya que como lo menciona Lara (2016) “la presencia de los libros en casa influye de forma directa en el rendimiento académico de los niños” (p. 15)

9. ¿Qué le gusta hacer cuando va a la escuela? ¿Cómo le gusta aprender/estudiar?

- **Respuestas:** Los estudiantes disfrutaban de actividades creativas como pintar, dibujar y jugar. Algunos también mencionan trabajar en computadoras.

Análisis:

Los estudiantes muestran una preferencia por el aprendizaje lúdico y visual, tal como las actividades de tipo creativo como pintar, dibujar y jugar sugieren que los estudiantes aprenden mejor cuando la enseñanza incluye elementos visuales y lúdicos. La inclusión de computadoras también indica un interés por el aprendizaje tecnológico.

De esta forma, se pueden rescatar las palabras de Robledo (2021)

Con el pasar del tiempo, el juego dejó de ser solo una actividad solo de disfrute, sino también se ha convertido en una gran herramienta para los educadores y para los padres. En la actualidad y con las tecnologías floreciendo e innovando a la humanidad, se han abierto las posibilidades para el niño y los jóvenes de tener un aprendizaje por medio de metodologías lúdicas, donde se puede interactuar con los conceptos y se adquiere un aprendizaje significativo; los niños aprenden más rápido y entienden los conceptos cuando pasa por sus sentidos o cuando se interactúa con el otro. (p. 20)

10. ¿Cómo se le facilita más leer y escribir en español o en cabécar?

- **Respuestas:** 4 estudiantes dicen que se les facilita más el español, y 2 el cabécar.

Análisis:

Es evidente que entre los estudiantes se ha encontrado un dominio superior del español, pues la mayoría encuentra más fácil leer y escribir en español, lo cual no es sorprendente dado que el español es el idioma dominante en la educación formal en Costa Rica. Sin embargo, los dos estudiantes que mencionan que les es más fácil el cabécar podrían tener una mayor inmersión cultural en su hogar o comunidad y una conexión más fuerte con la lengua cabécar.

## **Producto final**

Posterior al análisis de los datos se pone en evidencia la necesidad de iniciar los procesos de lectoescritura incluyendo la lengua materna de los estudiantes, con el fin de hacer la enseñanza más pertinente y adecuada a sus necesidades culturales y de lengua, por lo que dentro de este proyecto de investigación se realizó una serie de cuentos cortos los cuales puedan ser expuestos a los estudiantes primeramente en cabécar, buscando que los estudiantes se familiaricen con la historia que el docente les pretende contar, buscando una mayor comprensión y posteriormente, estudiar dichos cuentos en español, buscando que los estudiantes aprendan el vocabulario nuevo.

Siendo así que se detalla cómo los cuentos bilingües, como producto final de esta investigación, responden directamente a las necesidades críticas identificadas a través de entrevistas con docentes y estudiantes, en relación con el desarrollo de la lectoescritura en niños y niñas indígenas cabécar.

En este tema, la investigación identificó de manera prominente la barrera lingüística entre el cabécar (lengua materna de los estudiantes) y el español (lengua de instrucción), como un desafío significativo. El docente D1F afirmó que el no hablar cabécar es una desventaja, mientras que D2A, quien domina el cabécar, destacó que es una gran ventaja para la enseñanza.

El estudio también señaló que el idioma cabécar tiene una estructura fonética diferente al español, lo que representa un desafío adicional para la adquisición de la lectoescritura en español. Además, los estudiantes de la escuela dentro de la zona indígena (EA) mostraron dificultades con la lectoescritura en español, con algunos apenas

aprendiendo a leer y escribir a los 10 y 11 años, a diferencia de sus compañeros en la zona no indígena (EF) que aprendieron entre los 6 y 8 años.

Siendo esta la razón por la que los cuentos bilingües abordan esto directamente presentando narrativas tanto en cabécar como en español en forma escrita o auditiva. Este enfoque está diseñado para:

**Aprovechar el conocimiento lingüístico existente.**

Al exponer primero a los estudiantes las historias en cabécar, el material aprovecha su conocimiento lingüístico y cultural existente, haciendo el contenido más accesible y menos intimidante. Esto se alinea con el énfasis del Ministerio de Educación Pública (MEP) en la lengua materna como fundamental para el desarrollo cognitivo y la socialización.

**Facilitar la adquisición de vocabulario en español en contexto.**

Una vez familiarizados con la historia en cabécar, los estudiantes pueden estudiar dichos cuentos en español, con el fin de que puedan aprender la lectura y escritura del vocabulario nuevo. Este método apoya la adquisición del español como segunda lengua de una manera significativa y contextualizada, evitando la problemática imposición del español como si fuera su lengua materna.

**Promover el bilingüismo.**

El MEP (2020) enfatiza que "el aprendizaje en dos lenguas (materna y español), al mismo tiempo que contribuye a lograr un bilingüismo aditivo y estable, desarrolla las potencialidades cognitivas, afectivas y psicomotoras de los educandos" (p.5). El formato bilingüe de los cuentos apoya activamente este objetivo, buscando la adquisición del

español sin la pérdida o debilitamiento del cabécar, una preocupación planteada por Cummins (2007). Esto también aborda el hallazgo de que algunos estudiantes en la zona indígena (EA) no estaban aprendiendo a leer y escribir en su lengua materna, lo que podría afectar la preservación del idioma cabécar.

Por otra parte, la investigación subrayó la importancia de un aprendizaje contextualizado que se alinee con las necesidades y realidades culturales de los estudiantes indígenas. Se señaló que los modelos educativos tradicionales no consideran la diversidad lingüística de los estudiantes indígenas, priorizando el español y llevando a una desarticulación entre la lengua materna y el español, siendo así que los cuentos están diseñados para contrarrestar esto mediante la incorporación de la cultura.

El proyecto establece explícitamente que los cuatro cuentos cortos hablan sobre historias relacionadas a la cultura cabécar, donde los estudiantes podrán sentirse familiarizados. Esto aborda directamente la necesidad de materiales culturalmente significativos para los niños y las niñas, como se describe en los objetivos específicos de la investigación.

Así mismo, se da un aprovechamiento de las tradiciones orales, ya que el estudio destaca que los pueblos indígenas se caracterizan por la comunicación oral y que las historias y leyendas tradicionales promueven la creatividad y son parte de la culturalización del pueblo originario. Por lo que en la investigación se utiliza como producto final cuentos y leyendas para incentivar la lectoescritura. Este enfoque ayuda a integrar la forma escrita en una cultura donde las tradiciones orales son primordiales, buscando un equilibrio entre las formas oral y escrita, como lo sugiere Vigil (2011).

Por otra parte, se reconoce la importancia de la promoción de la participación familiar, siendo el papel de las familias crucial en el desarrollo de un niño y sugiere que las familias y los miembros de la comunidad pueden ser agentes importantes en la transmisión de historias. Al abordar temas culturales, los cuentos pueden fomentar la participación familiar y proporcionar una experiencia de aprendizaje compartida que refuerza la identidad cultural, especialmente dado que, en algunos hogares, los padres pueden carecer de un perfil educativo formal o habilidades de lectoescritura en español.

Por otra parte, los docentes, en particular D1F, expresaron la necesidad de más materiales y recursos, tanto didácticos, como económicos para la enseñanza en lectura y escritura en español en estudiantes indígenas. Por tal motivo, estos cuentos pretenden ser un apoyo para la niñez en su aprendizaje y para los docentes, quienes sufren la falta de recursos pertinentes, que respondan a las necesidades específicas de la población cabécar.

En conclusión, los cuentos bilingües son una respuesta directa y relevante a las necesidades identificadas en esta investigación. Abordan la barrera lingüística al promover el bilingüismo, ofrecen contenido culturalmente contextualizado y proporcionan materiales didácticos muy necesarios, apoyando así la mejora de la lectoescritura en español mientras se preserva la lengua y cultura cabécar.

## **Capítulo VI Conclusiones y recomendaciones**

Con la presente investigación se concluye que no se ha evidenciado una educación multilingüe que respete el cabécar como lengua materna de los estudiantes y el español como su segunda lengua, lo que ha generado que en los procesos de aprendizaje de lectura

y escritura, el idioma se vea como una barrera. Siendo así que los docentes resaltan que las diferencias entre el cabécar y el español suponen un reto para ellos en el proceso de lectoescritura. Por tanto, se hace necesario un enfoque que reconozca y utilice la lengua materna de los niños y las niñas.

Así mismo, se debe procurar que el ambiente de aula sea un entorno respetuoso con la cultura y el contexto de la comunidad educativa, siendo este un factor clave para el aprendizaje lectoescritor, por lo que se debe buscar crear un ambiente que fomente la colaboración y el bienestar de los estudiantes, ya que este es esencial para un aprendizaje efectivo y acorde a las necesidades.

Por otra parte, se concluye que la desigualdad socioeconómica, las condiciones de pobreza y el analfabetismo en las familias sí son factores que dificultan el apoyo de los padres en el proceso educativo de sus hijos e hijas, en la mayoría de los casos, no porque no haya un interés de superación, sino por la falta de herramientas y conocimientos.

Seguido a esto, se demuestra la necesidad que presenta el personal docente en términos de capacitación y recursos, ya que se han identificado carencias en formación docente y en materiales educativos, lo que subraya la importancia de invertir en estas áreas para mejorar la enseñanza de la lectoescritura.

Con la misma importancia, se vuelve necesario que haya un cambio curricular, en donde se dé un enfoque dirigido especialmente a la educación para niños y niñas cuya lengua materna no sea el español, asegurando que los docentes tengan las herramientas suficientes para generar un proceso de enseñanza que responda a la población específica con la que laboran, buscando que los estudiantes logren aprender a leer y escribir sin que esto sugiera que dejen de lado su lengua materna dentro de la escuela, sino que esto se vea

como algo integral, donde estos aprendizajes se den en las edades adecuadas para los estudiantes, al inicio de su ciclo escolar y no al finalizar este.

En otro tema, se ha concluido que los estudiantes tienen una gran desigualdad en el acceso a la educación de lectoescritura, ya que los estudiantes de la escuela EF tienen un dominio superior tanto del español como del cabécar, lo que sugiere que reciben una educación más estructurada y bilingüe desde una edad temprana. Es posible que el estudiantado de la escuela EA no desarrollase de forma correcta las habilidades lingüísticas, reflejando escasos recursos o ausencia de enfoques pedagógicos pertinentes.

A pesar de lo dicho anteriormente, se muestra un interés y motivación general entre los estudiantes para el aprendizaje de lectoescritura, ya que, a pesar de las diferencias en el dominio de las lenguas, la mayoría de los estudiantes muestra una actitud positiva hacia la lectura y escritura, lo que sugiere que hay un interés general por aprender, especialmente cuando se integran actividades lúdicas y creativas, según lo que mencionaron en las entrevistas.

Por consiguiente, dentro de la investigación se concluye que el enfoque educativo y contexto cultural de ambas escuelas es diferente, a pesar de tener estudiantes que provienen de la misma comunidad, ya que se mostró que la escuela EF parece tener un enfoque más formal y completo en la enseñanza de ambas lenguas, mientras que la escuela EA depende más de recursos familiares y no institucionalizados. También, la falta de libros preferidos sugiere que la niñez no tiene acceso o motivación suficiente por la lectura tradicional, aunque algunos se sienten más cómodos con otros métodos de aprendizaje.

Por otro lado, la investigación realizada permite concluir que el éxito de la alfabetización en contextos indígenas está intrínsecamente ligado al reconocimiento de la

lengua materna como base cognitiva, logrando así una respuesta integral a las metas planteadas en este estudio.

En relación con el primer objetivo, el análisis del perfil poblacional determinó que los estudiantes poseen una identidad cultural con una fuerte raíz en la oralidad y enfrentan condiciones de vulnerabilidad socioeconómica y analfabetismo familiar que dificultan el acompañamiento educativo formal en el hogar.

En cuanto al segundo objetivo, se identificó que la principal barrera percibida por los docentes es la desarticulación entre el cabécar y el español, la cual se manifiesta en desafíos fonéticos y sintácticos específicos que no son atendidos por el modelo educativo tradicional y monolingüe del país.

Finalmente, en cumplimiento del tercer objetivo, el diseño y validación de la colección de cuentos bilingües demostró ser la estrategia de intervención más pertinente, ya que al integrar ilustraciones y audio, se logra potenciar el interés lúdico de la niñez, facilitar la transferencia de habilidades del cabécar al español y proveer un recurso didáctico específico que mitiga la histórica carencia de materiales contextualizados en la zona de Nimarí-Ñak.

En fin, este proyecto de investigación destaca que, para mejorar la lectoescritura en la niñez cabécar, es fundamental un enfoque integral que considere tanto las barreras lingüísticas como las culturales. Además, se debe asegurar que las personas docentes tengan los recursos y la capacitación adecuada para trabajar con estos estudiantes.

## **Recomendaciones**

En este apartado, con base en las conclusiones que se generaron en esta investigación, se pretende dar una serie de recomendaciones al Ministerio de Educación Pública, a los docentes, a las familias y a la Universidad Nacional, con el fin de aportar a la mejora de los procesos de aprendizaje de lectura y escritura de estudiantes indígenas cabécar. Enseguida se detallan las recomendaciones sugeridas:

### ***Ministerio de Educación Pública:***

- Revisión del sistema educativo: Es urgente que el sistema educativo costarricense revise su currículum para ser más inclusivo y adaptado a las características del estudiantado indígena.
- Capacitación al personal docente: se recomienda implementar capacitaciones para los docentes que trabajan con poblaciones indígenas, con el fin de que puedan implementar estrategias que mejoren la enseñanza en lectoescritura.
- Modelos de educación multilingüe: Se recomienda que haya un modelo de educación multilingüe, que resalte la lengua materna de la población estudiantil.
- Proveer los recursos y materiales necesarios y pertinentes a las instituciones, para el aprendizaje de la lectura y escritura de la comunidad educativa y para el buen ejercicio docente.

### ***Universidad Nacional:***

- Fortalecer los programas de formación para docentes en contextos indígenas.
- Promover activamente y brindar oportunidades para que los docentes aprendan las lenguas indígenas que se hablan en sus áreas de enseñanza, como el cabécar.

- Continuar y expandir el desarrollo de materiales bilingües, similares a los cuentos creados en este proyecto, con el fin de brindarle a los docentes en formación más herramientas útiles para su trabajo de campo.
- Involucrar en los planes de estudio el uso de la tecnología para crear y difundir recursos educativos, como las versiones de audio de los cuentos bilingües (como se hizo con el componente de YouTube en este proyecto). Esto puede mejorar la accesibilidad y alinearse con las preferencias de los estudiantes por el aprendizaje lúdico y visual.

***Docentes:***

- Promover el aprendizaje desde un marco de respeto por la lengua materna de los estudiantes.
- Hacer un trabajo colaborativo entre los distintos profesionales de la institución, buscando apoyo entre los docentes de lengua y cultura cabécar para construir ambientes de aprendizaje más propicios según las necesidades de los estudiantes.
- Mantener una formación continua en términos de enseñanza de lectoescritura y aprendizaje del cabécar.
- Involucrar a las familias dentro de los procesos de lectura y escritura

***Familias:***

- Incentivar a sus hijos e hijas a mantener su lengua, tradiciones y cultura.
- Involucrarse dentro de la institución, con el fin de brindar sus propios conocimientos como gestores importantes que transmiten la cultura mediante

cuentos y leyendas en cabécar, que buscando fortalecer la lectura y escritura de los niños, desde sus propias raíces.

- Brindar apoyo a los niños y las niñas desde sus hogares, ayudándoles a practicar la lectura y la escritura.

### **Alcances y limitaciones de la investigación**

#### **Alcances de la Investigación**

- **Transformación de la Praxis en Educación Rural Intercultural:** El alcance principal radica en la transición de un diagnóstico teórico a una solución tangible, logrando que la investigación-acción no solo identifique barreras, sino que entregue una herramienta pedagógica pertinente. Este trabajo aporta un modelo de equidad al demostrar que es posible enseñar español como segunda lengua sin desplazar la lengua materna, estableciendo un precedente metodológico sobre cómo debe abordarse la lectoescritura en contextos de bilingüismo emergente en zonas rurales e indígenas.
- **Fortalecimiento de los Ejes de la MERC:** Esta investigación se posiciona como un aporte directo a la Maestría en Educación Rural Centroamericana al materializar el concepto de interculturalidad. El alcance del proyecto demuestra que la formación de posgrado en la MERC faculta al docente para actuar como un investigador social que rescata la epistemología indígena (sus historias y cosmovisión) y la integra en recursos educativos valiosos.
- **Proyección Pedagógica y Adaptabilidad de los Recursos:** Si bien el estudio se centró en la comunidad de Nimarí-Ñak, el diseño de materiales multimodales (audio-cuentos bilingües) posee un alcance transferible a otros territorios indígenas

de Costa Rica y la región centroamericana. El trabajo sirve como hoja de ruta para la creación de "Textos de Identidad", probando que la educación rural puede integrar tecnologías de acceso abierto (como YouTube) de forma culturalmente pertinente para superar la histórica carencia de materiales específicos en las escuelas unidocentes.

- **Empoderamiento y Validación Cultural:** La investigación alcanzó la integración de los saberes locales en el currículo formal del Centro de Cuido y Atención Integral Semillitas del Saber. Al validar el cabécar como base del aprendizaje, el alcance del proyecto se extiende a la autoidentidad de los estudiantes, quienes pasan de ser vistos desde una "carencia lingüística" a ser reconocidos como sujetos bilingües con un capital cultural valioso para el sistema educativo nacional.

### **Limitaciones de la Investigación**

- **Brecha Digital y Conectividad:** Una limitación crítica para la implementación operativa de los recursos en YouTube es la inestabilidad de la conexión a internet y el acceso limitado a dispositivos tecnológicos en los hogares y centros educativos rurales, lo que condiciona la frecuencia de uso de los materiales audiovisuales.
- **Muestra y Contextualización Específica:** Al ser una investigación-acción situada, los hallazgos lingüísticos están estrechamente ligados al contexto de Nimarí-Ñak, por lo que su réplica en otros territorios cabécares requeriría ajustes menores de léxico para mantener la pertinencia.
- **Factores Externos Socioeconómicos:** Las condiciones de vulnerabilidad extrema, la falta de mobiliario básico en el hogar y las distancias de traslado representan variables externas que la investigación no puede modificar, pero que siguen

influyendo en el ritmo de aprendizaje de la lectoescritura independientemente de la calidad del material didáctico diseñado.

## Referencias

- Alvarado, R., Rivera, J. y Granados, R. (2022). *La práctica pedagógica en seis escuelas unidocentes indígenas de la región Chirripó-Cabécar en Costa Rica*. Repositorio UNA. <https://repositorio.una.ac.cr/items/0bc9988c-e08d-48cc-879c-2c2d8d854a4e>
- Araya, E. y Díaz, F. (2025). *Aspectos pedagógicos, metodológicos y evaluativos en el primer año escolar*. Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/2025-06/AspectosPedagogicosMetodologicos-IC.pdf>
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (2012). *Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas costarricenses*. INEC. <https://inec.cr/wwwisis/documentos/Gaceta/Ley%20general%20de%20derechos%20ling%20sticos%20de%20los%20pueblos%20ind%20genas%20costarricenses.pdf>
- Bermúdez, A., y Quiceno, W. (2020). *Las leyendas como herramienta para potenciar las identidades culturales*. Repositorio UNIMINUTO. [https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/10457/T.EA\\_Berm%C3%BAdez\\_Angie-QuicenoWanda\\_2020-10.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/10457/T.EA_Berm%C3%BAdez_Angie-QuicenoWanda_2020-10.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Blancas, E. (2017). *La alfabetización en español: los niños indígenas en la escuela general*. SlideShare. <https://es.slideshare.net/monkeyjacielin/la-alfabetizacion-en-espanol-los-ninos-indigenas>
- Camacho, C., y Durocher, B. (2022). El Mundo Indígena 2022: Costa Rica. En *El mundo indígena 2022*. IWGIA - Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas. <https://iwgia.org/es/costa-rica/4785-mi-2022-costa-rica.html>

- Camacho, L., y Watson, H. (2010). *La educación tradicional de la comunidad cabécar de Chirripó: algunas consideraciones*. Universidad de Costa Rica.  
<https://www.redalyc.org/pdf/666/66619992008.pdf>
- Castillo, I., Salazar, L., y Llorent, V. (2014). Alfabetización en segunda lengua en las escuelas indígenas Wayuu del Estado Zulia: Currículum, políticas educativas y prácticas docentes. *Omnia*, 20(2), 71-85. <https://www.redalyc.org/pdf/737/73735396003.pdf>
- Cordero, M. (2018). Indígenas: una población en el olvido. *Semanario Universidad*.  
<https://semanariouniversidad.com/suplementos/indigenas-una-poblacion-en-el-olvido/>
- Córdoba, H. (2017). *Investigación cualitativa*. Digitk Areandina.  
<https://digitk.areandina.edu.co/server/api/core/bitstreams/67a2a708-f74f-4f7d-97b4-602e33426956/content>
- Cummins, J. (2017). Teaching minoritized students: are additive approaches legitimate? *Harvard Educational Review*.
- Cummins, J. (2007). Rethinking minority language education. En J. Cenoz & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (2nd ed., Vol. 5, pp. 157-172). Springer.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. California State Department of Education.
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Morata.

- Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector: últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. Siglo Veintiuno Editores.
- Fe y Alegría. (2004). *El aprendizaje de la lectoescritura*. Recuperado de <https://www.calameo.com/read/005374460bff8c50ecac5>
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1990). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.  
[https://www.google.co.cr/books/edition/Los\\_sistemas\\_de\\_escritura\\_en\\_el\\_desarrol/wHFXcQcPvr4C?hl=es-419&gbpv=1&dq=Los+sistemas+de+escritura+en+desarrollo%22+de+Emilia+Ferreiro+y+Ana+Teberosky.&printsec=frontcover](https://www.google.co.cr/books/edition/Los_sistemas_de_escritura_en_el_desarrol/wHFXcQcPvr4C?hl=es-419&gbpv=1&dq=Los+sistemas+de+escritura+en+desarrollo%22+de+Emilia+Ferreiro+y+Ana+Teberosky.&printsec=frontcover)
- Gamboa, M., Briceño, J., y Camacho, J. (2015). Caracterización de estilos de aprendizaje y canales de percepción de estudiantes universitarios. *Opción*, 31(3), 509-527.  
<https://www.redalyc.org/pdf/310/31045567026.pdf>
- García, O., y Kleyn, T. (2016). *A translanguaging education policy: disruptions and creating spaces of possibility*. Routledge.
- Guerrero, M. (2016). *La investigación cualitativa*. Dialnet. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5920538.pdf>
- Guevara, F., Brenes, G., y Morales, G. (2015). Los docentes de lengua y cultura: Una mirada reflexiva y crítica de la educación indígena costarricense. *Revista Electrónica Educare*, 19(2). [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-42582015000200018](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582015000200018)

- Guevara, F., y Solano, J. (2017). La escuela y los pueblos indígenas de Costa Rica: políticas, indicadores educativos y planificación. Universidad Nacional. CIDE. División de Educación Rural. <https://www.cide-rural.una.ac.cr/index.php/documentos/publicaciones?download=15:escuela-pueblos-indigenas-cr>
- Hornberger, N. H. (2002). Multilingual language policies and the continua of biliteracy: an ecological approach. *Language Policy*, 1(1), 27-51.  
<https://doi.org/10.1023/A:1014548611951>
- Ivers, L. (2023). *Pueblos indígenas*. Banco Mundial.  
<https://www.bancomundial.org/es/topic/indigenouspeoples>
- Jiménez, M., y Méndez, G. (2012). *Estadísticas relevantes de Turrialba situación del cantón al 2012*. Kerwa UCR.  
<https://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/13746/Estad%C3%ADsticas%20relevantes%20de%20Turrialba.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Lara, S. (2016). *El valor de la lectura en el hogar*. (Trabajo final de grado, Universidad de Granada, Granada, España).  
[https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/46299/LARA\\_C%C3%93RDOBA\\_SARA\\_MAR%C3%8DA.pdf](https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/46299/LARA_C%C3%93RDOBA_SARA_MAR%C3%8DA.pdf)

- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. GRAO.  
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- López, M., Bermúdez, M., y Chaves, M. (2006). *Estrategias de vida en comunidades indígenas cabécares de Alto Chirripó, Costa Rica*. Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza, CATIE Departamento de Recursos Naturales y Ambiente.  
[https://docs.google.com/document/d/1V0mhkfgqW\\_V-6xmifpvjMSaTb7u1cFOK/edit](https://docs.google.com/document/d/1V0mhkfgqW_V-6xmifpvjMSaTb7u1cFOK/edit)
- Marie, J. (2011). *Ambientes de aprendizaje intercultural bilingüe de calidad: cuatro estudios de caso*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Universidad Iberoamericana.  
[https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_12/0887.pdf](https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/0887.pdf)
- Martínez, F., y Ríos, M. (2008). Madres y padres de familia sumu – tuahka, en las actividades escolares de sexto grado, escuela bilingüe: “Ronas Dolores”, comunidad de Wasakin, primer cuatrimestre del 2008. Dialnet.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6576499.pdf>
- Martínez, V. (2013). *Paradigmas de investigación*. PICS UNISON. [https://pics.unison.mx/wp-content/uploads/2013/10/7\\_Paradigmas\\_de\\_investigacion\\_2013.pdf](https://pics.unison.mx/wp-content/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf)
- Matamoros, R. (2024). Profesor de escuela indígena: "Si ya tenemos carencias, serán más si recortan el presupuesto". *CRHoy.com*. <https://crhoy.com/profesor-de-escuela-indigena-si-ya-tenemos-carencias-seran-mas-si-recortan-el-presupuesto/>
- Ministerio de Educación Pública. (2014). *Programa de estudio educación preescolar: ciclo materno infantil (grupo interactivo ii) y ciclo de transición*. San José, Costa Rica.  
[https://www.mep.go.cr/sites/default/files/media/educacion\\_preescolar.pdf](https://www.mep.go.cr/sites/default/files/media/educacion_preescolar.pdf)

Ministerio de Educación Pública. (2020). *Programa de estudio cosmovisión cabécar, Talamanca*.  
<https://www.mep.go.cr/sites/default/files/media/cosmovision-cabecar-talamanca-IIIciclo-diversificada.pdf>

Mora, D. (2024). ONU reconoce a Costa Rica por avances en restitución de tierras y pide mayores esfuerzos para enfrentar la discriminación y violencia que enfrentan los pueblos y las personas indígenas. *Naciones Unidas Costa Rica*. <https://costarica.un.org/es/276138-onu-reconoce-costa-rica-por-avances-en-restituci%C3%B3n-de-tierras-y-pide-mayores-esfuerzos-para#:~:text=En%20Costa%20Rica%20la%20pobreza,%25%3B%20por%20citar%20solo%20algunos.>

Morocho, T. (2021). *Elaboración de material didáctico interactivo para mejorar la lecto-escritura de los estudiantes de quinto año de educación general básica de la unidad educativa particular Carlos Crespi II, año lectivo 2019-2020*.  
<https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/20220>

Moya, R. (1995). *Desde el aula: bilingüismo, interculturalidad y educación popular*. Abya-Yala.

Municipalidad de Turrialba. (2016). *Plan cantonal de desarrollo humano local (PCDHL) 2016-2026*.  
<https://muniturrialba.go.cr/docs/planificacion/Plan%20Cantonal%20DHL%20Turrialba.pdf>

Muñoz, L., y Muñoz, J. (2020). *Estrategias metodológicas empleadas por educadores y educadoras de los centros educativos Seliko y Duchari que impactan en el mantenimiento de la lengua cabécar en el contexto de la zona de Chirripó*. Repositorio UNA.

<https://repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/19008/TFG%20Luis%20Mu%c3%blorz%20y%20Jorge%20M%c3%ba%c3%blorz-DER.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

National Museum of the American Indian. (2025). *Celebrating native cultures through words: storytelling and oral traditions*.

<https://americanindian.si.edu/nk360/informational/storytelling-and-oral-traditions>

Robledo, Y. (2021). *La lúdica en los procesos de lectoescritura*. (Monografía de licenciatura). Universidad de San Buenaventura Colombia.

<https://bibliotecadigital.usb.edu.co/server/api/core/bitstreams/69db57a9-2ae0-401d-aba4-ea4d637ef9fe/content>

Rodríguez, S. (2022). *La importancia de la lectura en educación infantil*. (Trabajo final de grado, Universidad de La Laguna, La Laguna, España).

Ruiz, J., Brenes, G., y Solano, J. (2017). *Poblaciones excluidas en Costa Rica*. UNDP.

<https://www.undp.org/es/costa-rica/publicaciones/poblaciones-excluidas-en-costa-rica>

Sánchez, A. (2017). Elementos de la cultura cabécar relacionados con nociones matemáticas que se estudian a nivel de educación primaria en Costa Rica. *Innovaciones Educativas*, 19(26).

<https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/1851/2068>

Sanchim, O. (2011). Recursos didácticos para mejorar la lecto- escritura en los estudiantes del segundo año de educación general básica del Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe (CECIB) “Soldado German Pituir”, año lectivo 2010-2011.

<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/13166/1/UPS-CT006813.pdf>

- Suárez, P., y Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Revista Psicoespacios*, 12(20), 173-198. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6573534.pdf>
- Torres, R., Morales, J., y Ovares, S. (2007). La pedagogía intercultural en los territorios indígenas de Costa Rica. *Revista EDUCARE*, 2, 195-206.  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/download/1392/15729/43050>
- UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa)
- UNESCO. (2022). *Por qué la educación en la lengua materna es esencial*.  
<https://www.unesco.org/es/articles/por-que-la-educacion-en-la-lengua-materna-es-esencial>
- Valenzuela, J., y Flores, C. (2017). *Inequidad en los logros de aprendizaje entre estudiantes indígenas en América Latina: ¿Qué nos dice TERCE?* UNESCO Office Santiago y Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean (OREALC/UNESCO Santiago). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260858>
- Vigil, N. (2011). *Acciones para desarrollar la escritura en lenguas indígenas*. RIDEI PUCP.  
<https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/912.pdf>
- Vigil, N. (2011). *Pueblos indígenas y escritura*. RIDEI PUCP.  
<https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/1911.pdf>
- Villanueva, G., Obando, M., Ríos, R., y Castro, H. (2020). *Aspectos que influyen en el desplazamiento de la lengua indígena cabécar en la comunidad educativa de San Vicente de Ujarrás: algunas sugerencias para el ámbito escolar*. Repositorio UNA.

<https://repositorio.una.ac.cr/server/api/core/bitstreams/82a2956f-7a7e-4e4a-9e33-26e496558abf/content>

Viniachi, M. y Visarrea, O. (2013). *Estrategias de estimulación del desarrollo de la conciencia fonológica para el proceso de la lectoescritura de los niños/as del primer año de educación básica 31 de octubre de la ciudad de Otavalo, provincia de Imbabura, periodo lectivo 2012 – 2013.*

<https://repositorio.utn.edu.ec/bitstream/123456789/2548/1/05%20FECYT%201823.pdf>

Viramontes, A., Castillo, J., y Valdés, C. (2011). Aprendizaje de la escritura en lengua no materna: Casos de niños tarahumaras. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 223-241.

<https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804018.pdf>

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh, *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Watson, H. y Camacho, L. (2015). *Acercamiento al proceso de socialización de la población infantil cabécar de Chirripó.* <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v15n2/a01v15n2.pdf>

Zúñiga, I., Ríos, F., y Ortiz, J. (2020). *Estrategias metodológicas para el proceso inicial de lectoescritura cabécar con niñas y niños de primer ciclo de las escuelas El Carmen y Santa Rosa de Ujarrás del Circuito 10 de la Dirección Regional Educativa Grande de Térraba.*

Repositorio UNA. <https://repositorio.una.ac.cr/items/f32ef854-3ca5-4b33-9eeb-2aac7ce88fdd>

## Apéndices

### Apéndice A

Consentimiento informado a docentes

Universidad Nacional

Centro de Investigación y Docencia en Educación

División de Educación Rural

Maestría en Educación Rural Centroamericana

Investigadora: Karen Solís Chaves



#### FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título de la investigación: Proyecto para el mejoramiento de los procesos de lectoescritura en español de los niños y las niñas indígenas cabécar, entre los 10 y 11 años de edad, del Centro de Cuido y Atención Integral Semillitas del Saber.

Nombre de la investigadora: \_\_\_\_\_

Nombre del participante: \_\_\_\_\_

Número de teléfono del participante:

---

Correo electrónico del participante:

---

## INTRODUCCIÓN

El presente consentimiento informado se enmarca en la investigación titulada “Proyecto para el mejoramiento de los procesos de lectoescritura en español de los niños y las niñas indígenas cabécar, entre los 10 y 11 años de edad, del Centro de Cuido y Atención Integral Semillitas del Saber.”. La persona responsable de la investigación es estudiante de la Maestría en Educación Rural Centroamericana de la Universidad Nacional. El principal objetivo de la investigación es: Brindar apoyo educativo en los procesos de lectoescritura de la niñez indígena de la comunidad de Nimarí-Ñak, Chirripó, Turrialba, Cartago, entre los 10 y 11 años de edad, tomando el español como segunda lengua.

El propósito de este documento es brindar información sobre la investigación e invitarle a dar su consentimiento para participar en la misma.

## DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Este es un estudio que busca dar un aporte a los procesos de lectoescritura de niños y niñas indígenas cabécar. Si usted decide participar, se le solicitará ser parte de al menos dos entrevistas: una entrevista individual de tipo semiestructurada y una entrevista individual de seguimiento, para validar el proceso de investigación. Las entrevistas tendrán una duración máxima de una hora en un periodo entre marzo, abril y mayo del 2024 y en fechas y horario a convenir con la investigadora y se realizarán en modalidad presencial.

**A) RIESGOS**

No se han identificado posibles riesgos por participar en esta investigación porque los relatos de sus experiencias serán registrados de forma anónima. No se recopilará información sensible que le permita a usted ser identificada.

**B) BENEFICIOS**

El principal beneficio por participar en este estudio es el aporte que usted realiza en torno al campo de estudio de la educación y los procesos lectoescritores, retomando experiencias que permitan tanto la posible mejora de la enseñanza y el aprendizaje, como la reflexión en el ámbito pedagógico. También es posible que sus propios aportes la inviten a reflexionar sobre una experiencia que puede beneficiar su crecimiento y desarrollo profesional.

**C) FINANCIAMIENTO Y PAGOS**

La investigadora desea que su decisión de participar en este estudio sea absolutamente voluntaria y no pueden darle ningún pago por participar en este estudio.

**D) CONFIDENCIALIDAD**

Toda la información que usted aporte a este estudio es estrictamente confidencial, a menos que la ley exija su divulgación. Los resultados de este estudio pueden usarse en informes, presentaciones y publicaciones, pero las investigadoras no la identificarán.

**E) VOLUNTARIEDAD**

La participación en esta investigación es voluntaria y usted puede negarse a participar o retirarse en cualquier momento. No será castigada de ninguna forma por su retiro o falta de participación.

**F) REGISTROS AUDIOVISUALES**

Como parte de mi Trabajo Final de Graduación, es posible que requiera tomar fotografías, audios y videos sin embargo, se protegerá la identidad de los niños, niñas y

adultos no mostrando sus rostros ni registrando información que pueda de alguna manera contribuir con su identificación. Ningún tipo de registro audiovisual en el que usted aparezca será publicado sin su autorización explícita por escrito.

#### G) INFORMACIÓN

Antes de dar su consentimiento, la investigadora responsable de la investigación hablará con usted sobre el estudio y contestará todas sus preguntas. Cualquier consulta adicional puede comunicarse con el tutor de la investigación Juan Zamora Ureña, al correo [juan.zamora.urena@una.cr](mailto:juan.zamora.urena@una.cr), en horario laboral.

#### CONTACTO DE LAS INVESTIGADORA:

- Karen Solís Chaves, [karen.solis.chaves@est.una.ac.cr](mailto:karen.solis.chaves@est.una.ac.cr), 8647-5083

**NOTA:** La persona participante NO perderá ningún derecho por firmar este documento y recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal.

#### CONSENTIMIENTO

He leído toda la información descrita en esta fórmula antes de firmar. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido contestadas de forma satisfactoria. Por lo tanto, declaro que entiendo de qué se trata la investigación, las condiciones de mi participación y accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio.

Este documento tendrá validez a partir de la firma de la persona participante.

---

Nombre, firma y cédula de la participante

---

Lugar, fecha y hora

---

Nombre, firma y cédula de la investigadora que solicita el consentimiento

---

Lugar, fecha y hora

## **Apéndice B**

Entrevista Semiestructurada a docentes

Universidad Nacional

Centro de Investigación y Docencia en Educación

División de Educación Rural

Maestría en Educación Rural Centroamericana

Investigadora: Karen Dayana Solís Chaves

Entrevista semiestructurada para docentes

Esta es una entrevista semiestructurada con preguntas abiertas en el marco del seminario de investigación “Proyecto para el mejoramiento de los procesos de lectoescritura en español de los niños y las niñas indígenas cabécar, entre los 10 y 11 años de edad, del Centro de Cuido y Atención Integral Semillitas del Saber.”

**Objetivo de la entrevista:** Conocer su experiencia docente en torno a los procesos de lectoescritura con niños y niñas hablantes del cabécar como lengua materna.

**Instrucciones:** Las entrevistas serán realizadas por la investigadora, a docentes de educación media en dos instituciones a las cuales asisten los niños y niñas que participarán del proceso investigativo. A partir de la firma de un consentimiento informado, los docentes accederán a ser grabadas en audio mediante un encuentro presencial en fecha y hora acordados.

#### SECCIÓN I. DATOS PERSONALES DE LOS DOCENTES PARTICIPANTES

Nombre del docente entrevistado:

\_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Fecha de la aplicación:

\_\_\_\_\_

Años de experiencia laboral: \_\_\_\_\_ Edades de los niños con los que labora:

\_\_\_\_\_

Lugar donde se encuentra el centro educativo donde labora:

\_\_\_\_\_

Formación académica: \_\_\_\_\_

## SECCIÓN II. PREGUNTAS ABIERTAS

1. ¿Qué entiende usted por “procesos de lectoescritura”?
2. Desde su experiencia docente ¿qué estrategias utiliza para enseñarle a sus estudiantes a leer y escribir?
3. ¿Cuáles son los principales retos que enfrenta usted como docente en los procesos de lectoescritura?
4. Desde su experiencia docente ¿cómo el ambiente de aula que usted organiza contribuye al aprendizaje de sus estudiantes?
5. ¿Cómo ha influido la lengua materna de sus estudiantes en el aprendizaje lectoescritor en español?
6. ¿Habla usted la lengua cabécar? ¿Considera que esto es una ventaja o desventaja a la hora de trabajar con niños indígenas?
7. ¿Cuál es el perfil educativo, social y cultural de la población indígena con la que labora?
8. ¿Qué necesidades percibe para mejorar su rol docente en materia de lectoescritura (capacitación, dominio del idioma cabécar, materiales didácticos específicos, etc)?
9. ¿Qué aspectos considera que deben cambiar dentro del sistema educativo costarricense para la educación lectoescritora de niños y niñas de pueblos indígenas?

### Apéndice C

Consentimiento informado a familias

Universidad Nacional

Centro de Investigación y Docencia en Educación

División de Educación Rural

Maestría en Educación Rural Centroamericana

Investigadora: Karen Solís Chaves



FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título de la investigación: Proyecto para el mejoramiento de los procesos de lectoescritura en español de los niños y las niñas indígenas cabécar, entre los 10 y 11 años de edad, del Centro de Cuido y Atención Integral Semillitas del Saber.

Nombre de la investigadora: \_\_\_\_\_

Nombre del participante: \_\_\_\_\_

Nombre del padre, madre o encargado: \_\_\_\_\_

Número de teléfono del padre, madre o encargado:

\_\_\_\_\_

## INTRODUCCIÓN

El presente consentimiento informado se enmarca en la investigación titulada “Proyecto para el mejoramiento de la calidad educativa en los procesos de lectoescritura de los niños y las niñas indígenas cabécar y de zonas rurales, entre los 10 y 11 años de edad, dentro del Centro de Cuido y Atención Integral Semillitas del Saber.”. La persona responsable de la investigación es estudiante de la Maestría en Educación Rural Centroamericana de la Universidad Nacional. El principal objetivo de la investigación es: Brindar apoyo educativo en los procesos de lectoescritura de la niñez indígena de la comunidad de Nimarí-Ñak, Chirripó, Turrialba, Cartago, entre los 10 y 11 años de edad, tomando el español como segunda lengua.

El propósito de este documento es brindar información a la familia sobre la investigación e invitarle a dar su consentimiento para que su hijo o hija pueda participar en la misma.

## DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Este es un estudio que busca dar un aporte a los procesos de lectoescritura de niños y niñas indígenas cabécar. Si usted decide que su hijo o hija pueda participar, se le solicitará ser parte de al menos una entrevista, para validar el proceso de investigación. Las entrevistas tendrán una duración máxima de veinte minutos en un periodo entre marzo, abril y mayo del 2024 y en fechas y horario a convenir con la investigadora y se realizarán en modalidad presencial.

### **H) RIESGOS**

No se han identificado posibles riesgos por participar en esta investigación porque los relatos de sus hijos e hijas serán registrados de forma anónima. No se recopilará información sensible que le permita a usted o a sus hijos ser identificados.

### **I) BENEFICIOS**

El principal beneficio por participar en este estudio es el aporte que se realiza en torno al campo de estudio de la educación y los procesos lectoescritores, retomando experiencias que permitan tanto la posible mejora de la enseñanza y el aprendizaje, como la reflexión en el ámbito pedagógico.

## FINANCIAMIENTO Y PAGOS

La investigadora desea que su decisión de participar en este estudio sea absolutamente voluntaria y no pueden darle ningún pago por participar en este estudio.

### **J) CONFIDENCIALIDAD**

Toda la información que su hijo o hija aporte a este estudio es estrictamente confidencial, a menos que la ley exija su divulgación. Los resultados de este estudio pueden usarse en informes, presentaciones y publicaciones, pero las investigadoras no la identificarán.

**K) VOLUNTARIEDAD**

La participación en esta investigación es voluntaria y usted o su hijo/a pueden negarse a participar o retirarse en cualquier momento. No serán castigados de ninguna forma por su retiro o falta de participación.

**L) REGISTROS AUDIOVISUALES**

Como parte de mi Trabajo Final de Graduación, es posible que requiera tomar fotografías, audios y videos sin embargo, se protegerá la identidad de los niños, niñas y adultos no mostrando sus rostros ni registrando información que pueda de alguna manera contribuir con su identificación. Ningún tipo de registro audiovisual en el que usted o su hijo/a aparezca será publicado sin su autorización explícita por escrito.

**M) INFORMACIÓN**

Antes de dar su consentimiento, la investigadora responsable de la investigación hablará con usted sobre el estudio y contestará todas sus preguntas. Cualquier consulta adicional puede comunicarse con el tutor de la investigación Juan Zamora Urena, al correo [juan.zamora.urena@una.cr](mailto:juan.zamora.urena@una.cr), en horario laboral.

**CONTACTO DE LAS INVESTIGADORA:**

- Karen Solís Chaves, [karen.solis.chaves@est.una.ac.cr](mailto:karen.solis.chaves@est.una.ac.cr), 8647-5083

**NOTA:** La persona participante NO perderá ningún derecho por firmar este documento y recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal.

**CONSENTIMIENTO**

He leído toda la información descrita en esta fórmula antes de firmar. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido contestadas de forma

satisfactoria. Por lo tanto, declaro que entiendo de qué se trata la investigación, las condiciones de mi participación y la de mi hijo o hijo y accedo a que él o ella pueda participar como sujeto de investigación en este estudio.

Este documento tendrá validez a partir de la firma de la persona participante.

---

Nombre, firma y cédula de la participante

---

Lugar, fecha y hora

---

Nombre, firma y cédula de la investigadora que solicita el consentimiento

---

Lugar, fecha y hora

## **Apéndice D**

Entrevista Semiestructurada a estudiantes

Universidad Nacional

Centro de Investigación y Docencia en Educación

División de Educación Rural

Maestría en Educación Rural Centroamericana

Investigadora: Karen Dayana Solís Chaves

### Entrevista semiestructurada para estudiantes

Esta es una entrevista semiestructurada en el marco del seminario de investigación “Proyecto para el mejoramiento de los procesos de lectoescritura en español de los niños y las niñas indígenas cabécar, entre los 10 y 11 años de edad, del Centro de Cuido y Atención Integral Semillitas del Saber.”

**Objetivo de la entrevista:** la entrevista busca obtener información detallada sobre la alfabetización bilingüe los niños y las niñas, incluyendo el proceso de aprendizaje, las preferencias y la facilidad de uso de ambos idiomas en la lectura y la escritura.

**Instrucciones:** Las entrevistas serán realizadas por la investigadora, a niños y niñas indígenas cabécar, entre 10 y 11 años. A partir de la firma de un consentimiento informado dirigido a los padres, madres o encargados de los menores, accederán a ser grabados en audio mediante un encuentro presencial en fecha y hora acordados.

### SECCIÓN I. DATOS PERSONALES DE LOS PARTICIPANTES

Nombre del niño o niña entrevistado:

---

Edad: \_\_\_\_\_

Fecha de la aplicación:

---

Grado académico: \_\_\_\_\_

Nombre de la institución:

---

### SECCIÓN II. PREGUNTAS

1. ¿Sabe usted leer y escribir en español?
2. ¿Sabe leer y escribir en cabécar?

3. ¿A qué edad aproximadamente aprendió a leer y escribir en español?
4. ¿A qué edad aproximadamente aprendió a leer y escribir en cabécar?
5. ¿Quién le enseñó a leer y escribir en español?
6. ¿Quién le enseñó a leer y escribir en cabécar?
7. ¿Le gusta la lectura y escritura?
8. ¿Tienes un libro preferido? ¿Cuál?
9. ¿Qué le gusta hacer cuando va a la escuela? ¿Cómo le gusta aprender/estudiar?
10. ¿Cómo se le facilita más leer y escribir en español o en cabécar?

## Apéndice E

Preguntas estructuradas

Preguntas emergentes

Unidades de significado

Transcripción Entrevista a Docentes D1F

Fecha: Jueves 01 de agosto del 2024

Hora: 1:00 pm

[Investigadora] (0:00 - 1:09)

Primero agradecerle por este espacio, no sé si tiene alguna duda con el consentimiento, ¿lo pudo leer? Mi proyecto es de maestría, no es una tesis, sino es un proyecto de investigación, donde se pretende poner en marcha un plan piloto, y que luego ya se pueda ir pues reforzando, pero este proyecto es como una etapa inicial. El interés es poder conocer su experiencia, en el aula, y enfocado en los procesos de lectura, y de escritura con los chicos indígenas, entendiendo que ellos, su lengua materna es el cabécar, pero a nivel de MEP se les enseña en español. Se les enseña a leer y escribir en español, ya tienen sus clases particulares de lengua y todo, pero en el aula como tal es en español, entonces ¿qué tanto interfiere eso? Usted me regalaría, ¿cuántos años de experiencia laboral tiene?

[D1F] (1:11 – 1:14) Bueno, actualmente tengo 23 años.

[Investigadora] (1:15 – 1:18) ¿Y edades de los niños con los que labora?

[D1F] (1:20 – 1:25) Acá en esta escuela, la edad sería digamos de 6 a 12 años.

[Investigadora] (1:26 – 1:27) ¿Formación académica?

[D1F] (1:30 – 1:32) Licenciado

[Investigadora] (1:40 – 1:47)

Bueno, estas próximas preguntas son abiertas, usted puede contestar lo que quiera, ¿verdad? Y la extensión va a depender pues de lo que usted guste.

Primero, ¿qué entiende usted por procesos de lectoescritura?

[D1F] (1:49 – 3:28)

Bueno, el proceso de lectoescritura, como el programa lo indica, es un proceso, no es a mediano plazo. De hecho, en el programa está contemplado de primero hasta sexto, En estos procesos siempre se busca, ¿verdad? Que el niño tenga una lectura concreta, una lectura real, ¿verdad? No solamente la decodificación, sino la comprensión de lo que está leyendo. En este caso particular, siento yo que los procesos son un poquito difíciles, porque hay una parte idiomática que sí influye.

Sin embargo, estos procesos de lectoescritura, como usted bien lo dice, son parte de la malla curricular. Como observación personal, aunque el programa no ha cambiado en el área español, hace un tiempo, después de la pandemia, se hablaba de que tenía chance el chiquito de manejar este proceso, por lo menos de decodificación hasta tercer grado, y ahora se asumió que no es factible. Eso lo hemos sabido siempre los docentes.

Pero ya ahora se está dando énfasis hasta primer grado. Entonces ahora, como se dice popularmente, si el chiquito en primer grado no lee, pues no va a poder pasar, sin embargo, el proceso como tal, digamos, en la malla curricular, que yo siento que es una debilidad, no está así como bien demarcado, no tiene una ruta, ahí queda mucho a criterio y al ingenio del docente para poder alcanzar este proceso de lectoescritura.

[Investigadora] (3:30- 3:34)

Y desde su experiencia, ¿qué estrategia se utiliza para enseñarle a leer a los estudiantes y a escribir?

[D1F] (3:35 – 5:07)

Bueno, particularmente en la experiencia como tal, cuando inicié como docente, se hablaba de los métodos, por las particularidades de la zona y por las experiencias que hemos tenido, el método que en muchos años se utilizó fue el silábico. Ese método fue el que más se empleó y personalmente, para mí, era uno de los que daba más frutos, sin embargo, ahora, por el modelo educativo, se ha abarcado, no se habla ya de un método como tal, sino que se hace una inmersión de diferentes técnicas para poder alcanzar el nivel de lectura y escritura en el chico, digamos, combinando lo que es como un todo, porque va inmerso la parte fonética, la parte gráfica y la parte escrita, entonces, se abarca todo como al mismo tiempo. Por el cambio, en los otros métodos, básicamente se agregaba en la parte de lectura, la parte de escritura se abarcaba, digamos, que un poquito más lento.

Ahora, ahí se trabaja de una forma de... prácticamente sin metodología, pero sí tomando en cuenta esos tres elementos y en este... en el desarrollo, digamos, del estudiante, donde él va incorporando los mismos conceptos,

[Investigadora) (5:08- 5:13)

¿Y cuáles son los principales retos que enfrenta usted como docente en estos procesos?

[D1F] (5:15 – 9:50)

Bueno, la parte idiomática, aquí en la zona, en la región, siempre ha sido uno de los factores que más influye. Bueno, yo he estado en diferentes escuelas a través de esos 23 años y sí he notado que, particularmente, las comunidades que tienen más contacto con la gente no indígena, como que la parte idiomática está más alimentada. Entonces, el chico ya reconoce algunos conceptos, y eso hace que también se facilite el proceso.

Cuando yo inicié, no todas las escuelas tenían preescolar. Entonces, el saber que ahora todas las escuelitas tienen preescolar, eso también, hace que el chico alcance ciertas habilidades para poder uno, ya en primer grado, arrancar con lo que le corresponde. La parte idiomática siempre, en esta región, siempre ha sido algo que le ha causado problemas.

Pero ese problema va a depender de cuánto estimulación al idioma español ha tenido el chico en casa. De hecho, nosotros acá, siempre tratamos de hablar en español, porque es el idioma oficial y también para que el chico se vaya acostumbrando a esos conceptos y vaya incorporando ese idioma. Creo que a la fecha nos hemos topado con chicos que sí, digamos, sí hablan, perdón, sí entienden el español, más no pueden hablarlo, eso es común en estas zonas.

La otra parte es, digamos, un poco el compromiso de los padres de familia con la institución y con los mismos estudiantes, porque algunos padres de familia que se han comprometido, que realmente uno ve que están al tanto de cómo va el chiquito, que cuánto avanza, ese niño va teniendo apoyo en la casa y entonces se le va ayudando y va adelantando. Mientras que otros, tal vez, es lo que se vaya haciendo en la escuela y punto. Entonces, esa parte hace que el estudiante no vaya logrando las habilidades que corresponden. Entonces, el compromiso de la casa es muy importante.

Yo, personalmente, como convicción tengo, que hay veces cuando veo a un papá, como que se me está desconectando, entonces trato de llamarlo y hablar con él, y explicarle un poco cómo va la situación con el estudiante, qué cosas se han visto, en qué ha mejorado, qué cosas hay que retomar. En la parte de la lectoescritura, la estimulación es importantísima, en la casa y poder ir logrando que los padres de familia participen, eso es fenomenal, es demasiada ayuda. Porque si bien es cierto, digamos, en la escuela no se trabaja solo el proceso de la lectoescritura.

Tenemos matemáticas, tenemos ciencias, tenemos estudios sociales y aunque a final de cuentas todo está inmerso, también tenemos que verlo por áreas, entonces, es un poco complejo en esa parte. Otra cosita que influye mucho es la distancia, la distancia de las casitas al centro educativo. No es lo mismo que el chico esté a diez minutos de la escuela, camino de piedra, que tenga que pasar trillos, montañas, quebradas, son condiciones de su ambiente que tampoco le favorecen.

Es muy usual que cuando hay épocas de lluvia, a veces la asistencia también baja un poquitito. Entonces, son cositas que aunque tal vez si se cuidan no van a afectar, pero si uno se descuida un poquitito, a final de cuentas sí le van a pasar la facturita, más ahora en este

proceso que tenemos que cobrar muchísimo. Como observación, bueno, yo este año no tengo primero, tengo un segundo repitente que inició como el primero, pero el proceso que se ha llevado con él es básicamente lo mismo que yo he venido practicando ya algunos años y creo que el avance ha sido bastante bueno, pero sí, definitivamente yo diría que si no hay compromiso, la parte idiomática y un poco lo que es la asistencia al centro educativo, o sea, si esos tres están ahí presentes, hay que esforzarse mucho uno como docente para poder sacar a ese chico

[Investigadora] (9:51 – 9:59)

Y desde su experiencia docente, ¿cómo el ambiente de aula que usted organiza, contribuye al aprendizaje de sus estudiantes?

[D1F] (10:00 – 13:40)

Sí, claro. Bueno, con respecto a la organización del aula, eso va a depender mucho de la cantidad de estudiantes que tenga. Como usted sabe, acá en Bajo Pacuare lo que tenemos son siete en primaria. Entonces, como usted puede ver, están colocados en media luna, digamos, en forma ascendente, segundo, cuarto, quinto y sexto. En el caso de nosotros, bueno, tenemos una adecuación, él está sentado estratégicamente en medio de esos estudiantes que tienen buen rendimiento, y precisamente también para que le brinden un apoyo a él. Él tiene su atención individualizada casi que 100%, sin embargo, él ha dado un buen rendimiento y va saliendo adelante. Con respecto a los otros chicos, hay algunos momentos donde hay que utilizar material fotocopiado, porque por ser diferentes niveles, o

sea, el tiempo en una universidad es muy corto, entonces tenemos que aprovechar al máximo.

Entonces, la verdad es que sí, realmente sé que no debería de hacerlo, pero utilizo copias, **El material fotocopiado es de muchísima ayuda**. Sin embargo, Según la malla curricular y según los indicadores que se vayan a desarrollar, se desarrollan según el proceso. Esto sí garantiza que los chicos, digamos, avancen, que realmente haya un avance, y que ellos puedan irse colaborando. En el ambiente de aula, yo trato de venderles a ellos siempre la idea de que no solamente yo soy el que sé, entonces que les podemos preguntar al compañero, o ahí está la niña de apoyo, o los compañeros de lengua y cultura, también. Entonces, generar ese ambiente de trabajo en equipo. De hecho, siempre que iniciamos el proceso de lecciones, la primera semanita yo trabajo mucho lo que son valores y lo que es el trabajo en equipo, porque en las escuelas no inocentes, la verdad es que se ocupa que los mismos chicos, entre ellos, se vayan ayudando mucho. Entonces, si yo no sé cómo desarrollar un trabajo, puedo preguntarle a mi compañero, y ya él me puede dar una luz, una guía.

Entonces, en ese ambiente de trabajo, yo trato de que el ambiente de trabajo sea tranquilo, que sea calmado, que no haya problemas, que sea colaborativo, que tenga una buena convivencia, y lo principal, de que podamos ir avanzando. También soy dado de que, hey, expliqué de una manera, si no se logró, explico de otra, y ahí voy hasta que logre ese proceso. Pero, sí, a veces en el ambiente de aula, nosotros los que hemos sido inocentes muchos años, lamentamos, lo digo así, lamentamos, no es que se esté perdiendo el tiempo, pero lamentamos que la parte administrativa nos esté consumiendo tanto y no nos permita

trabajar como deberíamos de trabajar, como aporte ahí, cuando empecé como un inocente, no habían tantos correos, no habían tantos programas, no había tanto papelerero. Entonces, realmente, cuando usted se sentaba a dar clases, usted estaba al 100% por los estudiantes. Ahora no, ahora estamos dando clases, atendiendo al chico con la necesidad especial, que hay que buscar esto en la parte administrativa, hay que hacer un form, hay que responder el correo.

Entonces, es un mundo muy agitado, que realmente no nos está permitiendo atender a los chicos que no corresponden.

[Investigadora] (13:41 – 13:47)

¿Y cómo ha influido la lengua materna de los estudiantes en el proceso de lectoescritura en español?

[D1F] (13:49 – 17:58)

Bueno, eso es un caso curioso, pero yo después de tantos años sí lo asocio de la siguiente manera, entre más roce tenga los chicos con la cultura no indígena, especialmente en la parte idiomática, eso se ve reflejado en la parte de escritura. No es porque no haya capacidad, es por lo habitual que se haga, porque no es lo mismo que un niño todos los días tenga que conversar con un blanco, porque, perdón el término, lo correcto no es blanco, lo correcto es no indígena.

Digamos que todos los días ha conversado una frase, una oración, un saludo en español, eso va alimentando esa parte idiomática. En cambio, si tiene poco roce con la parte

no indígena, como que arraiga más la parte léxica. Porque sabemos que el idioma cabécar funciona diferente que el de nosotros, ellos no tienen artículos, dependiendo de lo que quieran expresar, la construcción de la oración lleva a veces los verbos, los sustantivos, adelante o atrás, entonces, de hecho, cuando escriben en español suele suceder que hacen ese intercambio, entonces la oración o lo que quieran expresar suena un poco extraño. Sí, yo soy partidario de que el idioma, igual la escritura, es algo de práctica diaria, para que el chico pueda avanzar, tiene que ser algo de contacto diario. Yo soy partidario de que, por ejemplo, los de preescolar, los que vienen entrando, los pequeñitos, he visto situaciones donde, por ejemplo, un compañero dice, ¿usted pintará? No, díganle, vamos a ir a pintar, díganlo correctamente, porque eso se le va a ir quedando a él, va generando estructuras mentales y por lo tanto va a ir haciendo que se asiente el idioma español como tal, **de ninguna manera queremos que pierdan el Cabécar, pero sí sabemos que el manejo del idioma español es muy distinto, en su construcción al Cabécar.**

Entonces, la barrera idiomática siempre va a estar ahí, siempre va a haber algo ahí, porque dependiendo en cuánto contacto haya tenido ese niño, así va a ser el avance en el español, yo creo que, para los padres de familia, un consejo que yo siempre les he dado, porque sí me he topado con eso, chicos que llegan a primer grado pero en la casa siempre les han hablado solamente Cabécar, yo les digo, no, papitos, vean este, enséñenle el español, digan, esto se llama vaso, agua, árbol, casa, para que él vaya conceptualizando también esas palabras. De ninguna manera queremos afectar el funcionar del sistema familiar, pero, desgraciadamente, el idioma oficial es el español y hay que encaminarlos por esa parte. Entonces, de mi parte, yo siempre he tratado, que cuando me topo con familias que tal vez tienen poco uso español, yo les digo, vean, en algún momento del día, cuando están comiendo, o cuando van a jugar, o cuando van a ir a compartir en algún momento,

usen el español, para que el chiquito, el pequeñito, vaya y es que entre más pequeñitos... Entre más pequeñitos, sí. Hay que ser realistas, uno, pues yo ya tengo mis años y he trabajado un date, prácticamente toda la vida, acerca de la cultura cabécar. Y uno sabe que, legalmente, debiera uno ya manejar el cabécar. Lo que pasa es que ya a uno, a estas edades, es como que le cuesta un poco. Sin embargo, también por el roce, uno aprende cómo a interpretar.

[Investigadora] (18:00 –18:04)

Justo esa es la siguiente pregunta, que si ¿habla usted el cabécar y si considera que eso es una ventaja o una desventaja?

[D1F] (18:05 – 20:03)

Sí, precisamente, bueno, a eso iba, porque también, no necesariamente, a veces, como docentes, cometemos el error de tratar de que el chico se ajuste completamente al sistema educativo. Nosotros también tenemos que ser moldeables. Ahora, pues hay cosas que se me han olvidado, porque tal vez aquí no se usa tanto el cabécar, pero en otras instituciones que yo trabajé, me topaba con muchos chicos que llegaba a veces a decirle cosas y les decía ese montón de cosas en cabécar, y uno como que lo va sentando, entonces ya uno por lo menos se ubica en qué es lo que él le quería decir. No lo aprendí a hablar, o sea, el cabécar no lo aprendí a hablar, pero sí a veces cuando yo escucho a alguien hablando, por lo menos entiendo de qué están hablando. La parte idiomática no es la parte fuerte mía, no lo hablo. He trabajado con compañeros que ellos sí, ellos, rapidito aprendieron, estaban jóvenes, aprendieron cabécar, entonces ahí se pegaba a sus conversaciones con los chiquillos. Sin embargo, yo también, algunos conceptos, pinte, pachique, hulá, etc., jucá, o sea, cosillas conceptuales que a veces cuando uno está hablando

aquí en clase, y especialmente con los de primero, uno las usa, entonces eso hace también que genere una cercanía y una confianza con el chico.

Entonces, uno logra acercarse más a ellos, y eso hace también que el proceso como tal sea más efectivo, lo ideal sería hablar el cabécar, yo, la verdad, no pude aprenderlo, una vez intenté, y hasta me había hecho un libro y de todo ahí iba apuntando de estudiar, pero no es, es otro nivel, la verdad es que es complicado, pero sí trato por lo menos de buscar esa cercanía, un saludo, una despedida, acciones que hay que realizar, cositas muy sencillas, que yo pienso que eso, sí acerca al chico a uno y genera ese proceso,

[Investigadora] (20:05 - 20:09)

¿Cuál es el perfil educativo, social y cultural de la población indígena con la que labora?

[D1F] (20:10 – 24:39)

Bueno, actualmente, sí, podemos decir que la mayoría de los padres son bilingües, ellos, hablan los dos idiomas, acá tenemos algunos chicos que, especialmente en preescolar, que ellos sí no hablan el idioma español, pero sí ya están encaminados, entonces ya uno, a veces les dice algo en español y ellos, digamos, sí lo entienden. Entonces, estos chicos, en esta parte, ya uno ve que están teniendo un gran avance, y la población en general, se puede decir que es bilingüe, los padres de familia socialmente, en la parte económica, extrema pobreza o pobreza, no hay fuentes de empleo, definitivamente, empleos esporádicos, a veces, digamos, uno quisiera que tal vez fuera un poquito distinta esa parte, pero también la parte gubernamental como que no ha generado esos espacios para que ellos tengan mejorías. En la parte de socialización, ellos, hay algunos que tal vez en la parte de

socialización no están como muy acostumbrados a compartir con otras familias, entonces también eso se ve reflejado en los estudiantes, A veces se generan situaciones donde uno ubica que precisamente es por esa parte de socialización, y de ahí yo diría que en general es una población que sí necesita mucha atención, no solo en la parte educativa, sino en la parte de desarrollo social, que se yo, viviendas, acueductos, fuentes de empleo, porque uno sabe que si hubiera un mejor estadio económico, eso haría que las condiciones familiares de los chicos sean un poquito diferentes. Igual, digamos, por ejemplo, las casitas, uno se pone a ver que hay algunas que no tienen electricidad, entonces el día termina a las seis de la tarde, por ejemplo, estudiar, no es la hora correcta, pero si tuvieran que estudiar o si tuvieran que hacer una tarea o algo con respecto a la escuela, ya se complica un poquito más, a veces las condiciones hogareñas no son las ideales, hay algunas casas que no tienen agua, tal vez no tienen muebles, no tienen una mesita donde sentarse a hacer la tarea.

Y uno es consciente de todo eso, porque igual, yo aquí he recibido tareas que vienen con barro, con comida, pero es parte del, digamos, del trabajo que uno hace acá, y uno de eso lo comprende. En sí, a veces, cómo venga la tarea no interesa tanto, sino eso es lo que está aportando, y son cositas, que a veces, tal vez en otra comunidad educativa eso sí tendría mucho valor, sin embargo también uno entiende dónde está, que eso es muy importante, y eso le permite a uno poderse desarrollar con los chiquitos y con los padres de familia, ¿verdad? Porque a veces se hacen exigencias desde los centros educativos sin tomar en cuenta las condiciones sociales o económicas, los chiquitos tratar de amoldarse a la comunidad donde uno está, conocerlo, yo creo que es fundamental, pero también sin caer en ese estadio de, ¿cómo le diría yo? De... De tranquilidad, conformismo.

Y decir, ah, no, es que donde yo trabajo no hay ni bus, los chiquitos ya andan por trillos, ¿no? O sea, no es eso. Entonces, igual, yo siempre soy partidario de que lo que se enseña acá igual se enseña en San Francisco, en la Suiza, en las mismas escuelas de San José, el programa es el mismo.

Y ellos van a competir con esos niños en algún momento, entonces de la calidad educativa tiene que ser lo máximo. Sabemos que hay condiciones y hay que tomar esas condiciones también, digamos, como parte del proceso.

[Investigadora] (24:40 - 24:45)

¿Y qué necesidades percibe para mejorar su rol docente en materia de lectoescritura?

[D1F] (24:46 – 29:43)

Bueno, en materia de lectoescritura, yo, personalmente, siempre yo he dicho que el MEP realmente debería tener un material con respecto a eso. Con respecto al desarrollo de lectoescritura. Y no solamente con respecto a lectoescritura, sino tener ya material propio, que realmente sea rico, encaminado por lo que ellos quieren realmente, para poder trabajarlos, para poder lograr lo que ellos quieren. Sin embargo, bueno, la malla curricular es el programa, y es lo que tenemos. Ahora, bueno, en estos tiempos, sinceramente, nos está afectando mucho la parte presupuestaria, no hay recurso económico casi.

Tenemos que ingeniarlas, porque se necesita mucho material. Se necesita mucho material. Cuando estamos en los procesos de lectoescritura, yo personalmente, una de las técnicas que uso en primer grado, es un folder.

En ese foldercito, yo voy haciendo practiquitas, vamos admitiendo cosas que son trabajos de casa, porque se trabaja en clase, pero el chiquito todos los días se lleva algo para la casa. Y vuelvo a lo que mencionaba hace un ratito, el acompañamiento del padre de familia. Entonces, ha habido momentos donde ese padre de familia se me desconecta, entonces, como que ese proceso se corta.

Entonces hay que volver a reactivar, hablar con el padre de familia, y poder tomar otra vez las riendas sobre lo que estamos haciendo. La parte presupuestaria, como le digo, porque materiales sí hay. Hay mucho material para estimular, hay mucho material alusivo, creativo, para estos procesos.

**Pero a veces la adquisición por la parte económica es un poco difícil.** Entonces, yo he sabido lo que es trabajar nada más con tiza y pizarra. Es complicado, muy complicado. Sin embargo, también depende mucho de la disposición del niño.

Si él viene con buena motivación, con buena disposición, el proceso se logra, con tiza y pizarra. Pero no hay que negarlo, si yo tuviera un audiovisual, una pantalla, bueno, ahora que hay acceso a internet en todas las escuelas, todos esos materiales son importantísimos. Bueno, acá teníamos el programa de la Fundación Omar Dengo. Personalmente, yo usaba mucho el monosílabo.

Para mí ese material es muy llamativo, tengo chicos en quinto, chicos que ya han salido y están en el colegio y hay veces los he escuchado con comentarios de ese monosílabo. Entonces, el material es bueno y da buenos resultados. Además de que permite que en casa también lo pudieran trabajar. Como le digo, a veces tenemos que cambiar algunas rutas porque va a depender mucho de los chicos.

Pero en general, el primer grado para mí es de mucho **acompañamiento con los padres de familia**. Entre más recursos haya, audiovisuales, material fotocopiado, material que despierte ese interés, pues, obvio que sería muchísimo mejor. Pero sí, ahorita la parte económica es la que no nos permite, tal vez, desarrollar todo ese proceso como corresponde.

Sin embargo, como le digo, creo que hasta la fecha he hecho un trabajo bueno y los chiquitos que han estado conmigo han alcanzado un nivel de lectura bueno. No voy a decir que excelentísimo, porque siempre es algo constante, eso no es que ya aprendieron a leer y ya terminé. O sea, siempre es de todos los días. Aquí en clase, en los diferentes niveles, no solo el primer grado, todos los días se practica la lectura en el mismo material que se les da o sacamos un spaciecito.

Yo trabajo, tal vez como de la vieja escuela, pero **trabajo las redacciones de lunes**. **En primer grado iniciamos con palabritas y ellos tienen que leerlas, compartimos, hacemos dibujos. Entonces, es una parte como de esparcimiento, pero es constructiva.**

Entonces, yo veo que eso me da buen resultado y me permite revisar lo que es la parte, porque se genera como un conversatorio. Entonces, también trabajo lo que es la parte de expresión oral y estímulo a los chicos que tal vez no tienen tanto manejo idiomático a que ellos expresen. Porque yo digo que **el proceso de la escritura no es solamente leer y escribir, es un proceso muy grande, donde va la parte de expresión oral, la parte de convertir esos sonidos en letras, una parte de codificación, porque en realidad la escritura es eso, es un código**. Tenemos que aprender ese código y a veces si lo hacemos tan memorístico no va a ser tan funcional, a veces tiene que ser un poquito más lúdico.

[Investigadora] (29:44 - 29:53)

Y para finalizar, ¿qué aspectos considera que deben cambiar dentro del sistema educativo costarricense para la educación en lectoescritura de niños y niñas y pueblos indígenas?

[D1F] (29:55 – 41:08)

Bueno, creo que ya están caminando a esta parte, porque sí, tenemos maestros de lengua y cultura. Esta parte ha venido a ayudar mucho. Ellos también, dentro del proceso educativo, como ellos están en las instituciones, muchas veces se utilizan como traductores, entonces facilitan este proceso también.

La parte idiomática yo diría que sí, pues hay que trabajarla. Lástima porque ahora no solamente es en territorios indígenas, también hay muchas escuelitas fuera del territorio que tienen chicos. Lo que pasa es que hay escuelas muy céntricas, por ejemplo, no sé, Juan Viñas, yo sé que ahí trabaja un compañero, pero porque la compañera gestionó, no sé cuántos estudiantes habrán, pero me imagino que no hay muchos.

Y hay otras instituciones que yo sé que actualmente tienen población indígena, pero no han gestionado. Entonces, esa parte de acompañamiento de los maestros de lengua y cultura ha venido a mejorar mucho. Con respecto a la malla curricular, la primera queja que yo tengo es que no existe un programa para un docente.

El programa es general, y este programa está hecho para escuelas grandes donde hay un docente con solamente un grado. Y esos grados no son tan grandes, ni hay adecuaciones. Sin embargo, sabemos que el mismo proceso educativo ha llevado a un montón de cosas.

Entonces, vuelvo a lo mismo, ya cuando hay muchas situaciones, en una unidad docente, primero los seis grados, tal vez que una o dos adecuaciones, situaciones de conducta, de convivencia. Entonces, todo eso hace que el proceso también se vaya atrasando un poco, porque no permite un desarrollo fluido, un desarrollo continuo. Entonces, el programa yo diría que es lo primero que hay que cambiar.

Yo tengo muchos años que he estudiado en planeamientos, a nivel de Turrialba, y siempre fue algo que comenté. De hecho, hubieron situaciones porque yo le decía a los asesores, me extraña que los catedráticos no puedan unificar esto, y nos mandan a nosotros, que somos el peldaño más bajo, que tenemos mucho trabajo, a juntar esto y trabajarlo todo como una unidad. O sea, yo siento que en esa parte el MEP sí nos ha desfasado, o sea, no nos ha acompañado.

Porque las escuelas universitarias tienen particularidades muy distintas a las escuelas donde hay un docente por grado, o inclusive un docente que nada más da ciencias y español, el otro da estudios sociales y matemáticas. Pero en esa parte sí, yo siento que los programas son los que no nos han asentado todavía para... O sea, no existe el programa de universitarios.

Sin embargo, nosotros trabajamos con lo que hay y se hace el esfuerzo y se va sacando a los chicos. Las escuelas universitarias siempre han tenido la particularidad de que como somos una unidad, muchas veces uno se topa con chicos que son, o retienen mucho, o prestan mucha atención, y tal vez usted le está explicando algo a los de quinto, y resulta que el chiquito de tercero está ahí, entonces ya capta. De hecho, yo me he topado con situaciones donde tal vez voy a tocar un temita o trabajar un indicador, y si me dicen, ah sí, yo me acuerdo, el año pasado usted dijo esto y esto, se lo dijo a los compañeros.

Entonces, ya como que está adelantado eso, y es precisamente por eso, porque estamos en un ambiente conjunto. Pero a la hora de trabajar ya como materia, con indicadores, con una parte evaluativa, ahí es donde se paran todos.

Y yo digo que eso es lo que está mal, para mí, personalmente, sí tiene que haber un cambio en esa parte, y sería lo más sustancial. Y después, los materiales de acompañamiento en un unidocente.

Un unidocente sí necesita mucho material de acompañamiento, y es precisamente por eso. ¿Por qué? Porque hay un unidocentes que tiene unos seis niveles y tienen 27 estudiantes, 28 estudiantes, todos al mismo tiempo, y más si hay dos o tres un poquillo inquietos, entonces la verdad es que sí se ocupa, digamos, un material que le permita a usted ir trabajando más fluidamente, que el chico realmente se mantenga ocupado, pero no ocupado por tenerlo ocupado, sino ocupado en construcción de su propio conocimiento. Entonces, vea, yo he tenido muchas experiencias, y recuerdo un grupo que yo tuve, donde ese grupo era muy autosuficiente, que eso es lo que buscábamos en los unidocentes. De hecho, yo usaba una pizarra donde estaba, le llamábamos minuta,

Yo usaba la minuta, donde estaban los temitas que íbamos a trabajar, y sí, trabajábamos con libros, entonces, de una vez directo al libro. Y recuerdo una vez que yo viajé en moto, llegué tarde, y los chicos ya tenían como 40 minutos ya trabajando. Entonces, ¿eso qué es? Autosuficiencia, Porque eso es lo que queremos, queremos chicos que sean autosuficientes. En la escuela unidocente debe trabajarse mucho esa parte, donde el niño no tiene que esperar a que le den el conocimiento, sino el mismo libro generando, y no es porque el docente no quiera, es porque muchas veces estamos con un sexto, y resulta

que tal vez quinto o cuarto ya está desocupado. Profe, ya terminé, ¿ahora qué hago, qué sigue? “Deme un momentito, porque estoy esperando a su compañero”.

Más si se presentó una situación de que tal vez el estudiante no logró adquirir el conocimiento que no tal. Entonces, yo digo que esa parte de la programación, del programa, de la malla curricular, sí debe ser diferente en escuelas unidocentes. No con los indicadores, ni con los temas a trabajar, sino con el desarrollo.

No porque, no es que no queramos, pero muchas veces nos limitan algunas cosas. Y conozco de muchas situaciones de compañeros unidocentes que han generado propuestas de trabajo muy buenas, pero al final llegan tal vez algunas personas ahí con cierto nivel, ¿verdad? De jerarquía con respecto a ello, y le dicen que eso no es así, porque el MEP no lo admite.

Pero yo soy partidario. Si yo tengo una meta con un estudiante, y esto me funciona, pues lo aplico. Pues si yo estoy caminando por ahí, y eso me está funcionando, pues cambio la línea.

Pero la meta va a seguir siendo la misma, ¿verdad? Y en este proceso de lectoescritura, la verdad es que hay que ingeniárselas, porque va a depender mucho de la motivación que tenga el estudiante, del acompañamiento del hogar, y de la parte, digamos, de disposición que él tenga en aprender. Y también en que la persona docente pueda buscar estrategias diferentes para poder lograr eso.

Entonces yo diría que en esa partecita, la malla curricular, la otra parte sería también lo de la parte del espacio físico, hay compañeros de que las aulas son muy pequeñas o no tienen las condiciones, o ya son muy viejas.

Entonces todo eso también influye. El ambiente de aprendizaje es muy importante, yo le digo, por ejemplo, a los chicos míos acá, ¡ay, qué dicha todo!

Fin de semana, limpiaron la escuela, ¡ay, qué rico! Se siente todo fresquito, se ve todo como así, ordenadito, lindo.

Entonces eso también genera una disposición, mientras que yo llego y la zona verde no se ve porque es un bosque, los pisos sucios, paredes manchadas, o sea, eso la verdad es que desmotiva, ¿verdad? Y en el niño también influye mucho esa parte, entonces yo diría que son algunos de los aspectos que hay que ir mejorando. Con respecto a la evaluación en primer grado, yo siempre he pensado que debe ser un poquito diferente y debe estar más, o sea, no te puedo decir cómo, pero no debería ser la que se está aplicando ahora porque finalmente el niño se está usando como un número, es una estadística.

Y en primer grado, digamos, es un grado muy sensible, es donde se van a sentar las bases del proceso educativo del chico. Entonces, en ese proceso de lectoescritura es el año más importante. Entonces yo digo que debería ser evaluado de una manera distinta, donde realmente se le permita al docente usar estrategias para que realmente ese chico aprenda a leer.

La lectura es curiosa porque yo le digo a mis estudiantes que la única forma de leer y leer bien es leyendo. No queda otra, hay que practicarla, y es algo de todos los días, porque también, digamos, a veces yo me he topado con algunas situaciones acá, donde los chicos, tal vez hay que, no sé, que tienen que copiar algo y no lo leen, sino que nada más transcriben los símbolos y uno lo nota, uno lo nota cuando ellos nada más están

transcribiendo, y me he topado con eso. Entonces son cositas también, que eso influye también, en la parte del proceso. Esa disposición que tenga el chiquito, esa disposición de trabajar, el poder esforzarse, que usted diga, se está esforzando, porque a veces nos topamos con chicos que están ahí un poco flojitos.

Entonces es una forma conjunta de poder ir sacándolo. La verdad es que es un proceso, porque no hay una receta tampoco, pero hay que ingeniárselas, ir probando una cosa y otra. Si esto no me sirve, lo cambio, pero hay que estar detrás de eso, todo el tiempo. Uno tiene que tratar de que ese chico vaya mejorando, de que vaya mejorando su lectura, que haya comprensión, que haya una mejor escritura, y eso se logra solamente practicando y haciendo algunas conexiones a veces, que esa es otra parte, que a veces es un poco complicado, porque hay chicos que no les gusta que uno les diga, mira, vamos a hacerlo de otra manera, porque es mejor. Pero, sin embargo, es un proceso, y hay que seguirlo llevando y la idea es que el chico tenga ese, o que alcance ese nivel de una lectura excelente para que tenga una buena comprensión y buena parte de escritura.

Sí, entonces, no sé, bueno, esa es mi perspectiva, con los años de servicio que tengo, sé que tal vez otros compañeros, tal vez tendrán algunas metodologías diferentes o trabajarán de una manera distinta, pero a los contextos donde yo he estado, es lo que me ha funcionado, es lo que me ha servido y creo que le he ayudado con muchos chicos de adelante. Entonces, creo que les han hecho bien las cosas.

[Investigadora] (41:10 – 41:21)

Nuevamente, muchas gracias por compartir conmigo toda su experiencia y todas esas cosas tan valiosas. Yo sé que van a ayudarme mucho para este proceso también que estoy de formación y le agradezco mucho por este espacio.

[D1F] (41:23 – 42:37)

No, agradecerle a ustedes más bien, Karen, que también me han dado la oportunidad, ¿verdad? Porque a veces es bonito también conversar sobre lo que uno ha visto. Yo tengo varios años y más bien ya dentro de unos añitos ya estaré fuera del sistema.

Me falta todavía bastante y yo sé que tengo mucho que dar todavía, pero ya estoy más para allá que para acá, me dicen. Entonces, es bueno también que cosillas, tips, que uno haya podido incorporar la experiencia y después compartirlo. Es un proceso difícil, no le dicen que no, porque a veces es muy complicado y van en muchas situaciones, pero sin embargo uno trata de ir sobrellevando y ir sacando adelante a esos chicos.

Yo aquí, bueno, siempre lo digo, el norte son los chicos y eso es lo que más me interesa. Sé que tal vez hay cosas que mejorar, cosas que cambiar, pero uno tiene que también tener esa apertura, porque muchas veces uno no puede acabar solamente a una cierta metodología, hay que estar incorporando, hay que estar renovando, todo el tiempo hay cosas nuevas, entonces hay que tener esa apertura para poder también ir aprendiendo y poder tener otras visiones.

[Investigadora] (42:38 – 42:39)

Muchas gracias.

## Apéndice F

Preguntas estructuradas

Preguntas emergentes

Unidades de significado

Transcripción Entrevista a Docentes D2A

Fecha: Jueves 29 de noviembre del 2024

Hora: 12:30 pm

[Investigadora] (0:03 - 0:20) Bueno, vamos a iniciar con los datos personales, ¿cuál es su nombre?

[D2A] (0:21 - 0:23) D2A

[Investigadora] (0:24 - 0:26) ¿Años de experiencia laboral?

[D2A] (0:27 - 0:29) Diez

[Investigadora] (0:30 - 1:33) ¿Edades con los niños en los que elabora actualmente?

[D2A] (0:34 - 0:40) Entre ocho y doce años, siete y doce

[Investigadora] (0:41 – 0:44) ¿Formación académica?

[D2A] (0:45 - 0:52) Mía, bueno todavía me falta, estoy terminando la licenciatura, tengo terminado el plan de licenciatura pero no he montado tesis, todavía me falta algo.

[Investigadora] (0:57 - 1:10) Bueno, vamos a pasar a una sección de preguntas abiertas, usted puede contestar lo que sea, desde su propia experiencia. La primera pregunta es ¿Qué entiende usted por procesos de lectoescritura?

[D2A] (1:12 - 1:26) Por procesos de lectoescritura, **es cuando ya entran de transición a primero y ya empiezan a leer y a escribir.**

[Investigadora] (1:29 - 1:34) Desde su experiencia docente, **¿Qué estrategias utiliza para enseñarle a sus estudiantes a leer y a escribir?**

[D2A] (1:36 - 1:45) Las estrategias que yo uso mucho es el **método silábico, en la montaña se adapta más, el fonético también a veces.**

[Investigadora] (0:03 - 1:27) **¿Cuáles son los principales retos que enfrenta usted como docente en los procesos de lectoescritura?**

[D2A] (1:55 - 2:19) Ahora, aquí en la zona indígena, lo que es, es por **el idioma**, el idioma que ellos, la mayoría hablan solo el idioma natal de ellos, y se les dificulta a uno como docente llevar un proceso de enseñanza eficaz por esa **barrera del idioma.**

[Investigadora] (2:22 - 2:28) Y desde su experiencia docente, **¿Cómo es el ambiente de aula que usted organiza? ¿Y cree que contribuye en el aprendizaje de sus estudiantes?**

[D2A] (3:31 - 2:28) Sí, claro, porque yo trato de que el **ambiente de aula sea el más propicio** para el estudiantado y para que ellos se sientan bien y así puedan ellos ir aprendiendo.

[Investigadora] (2:48 - 2:56) **¿Cómo ha influido la lengua materna de sus estudiantes en el aprendizaje de lectoescritura en español?**

[D2A] (2:58 - 3:10) Sí, en ese caso sí influye mucho porque el idioma de ellos, el cabécar, tiene más vocales que el idioma español y ellos también, **cambian mucho las letras**, pero no porque ellos quieren, sino porque en el idioma de ellos, el abecedario de ellos, las letras que tienen en el español algunas no las tienen, entonces ellos varían mucho.

[Investigadora] (3:33 - 3:34) ¿Habla usted la lengua cabécar?

[D2A] (3:35 - 3:36) Sí, algo que sí.

[Investigadora] (3:37 - 3:40) ¿Y considera que esto es una ventaja o desventaja a la hora de trabajar con los niños?

[D2A] (3:41 - 3:52) Sí, mucha ventaja, demasiado. Al entender y comprender el idioma cabécar, se le facilita un montón a uno para poder uno dar las clases.

[Investigadora] (3:54 - 4:00) ¿Y cuál es el perfil educativo, social y cultural de la población indígena con la que elabora?

[D2A] (4:04 - 4:45) Va a depender de las comunidades porque el perfil educativo a veces uno se encuentra con padres que no han estudiado, son analfabetos, entonces eso influye mucho también en el estudiante porque no le dan el interés que se requiere.

Los mandan a la escuela, pero cuando uno les manda a trabajar o que pasen a la casa, los papás no tienen ese interés para que ellos aprendan o para que ellos sigan adelante con la materia vista en clase.

[Investigadora] (4:47 - 4:52) ¿Y qué necesidades percibe para mejorar su rol docente en materia de lectoescritura?

[D2A] (4:55 - 5:15) Yo pienso que más capacitaciones por parte del MEP y también poder dominar el 100% del idioma cabécar para poder uno llevar una buena enseñanza para ellos y que ellos le comprendan a uno lo que uno está enseñando.

[Investigadora] (5:18 - 5:25) Y por último, para finalizar, ¿qué aspectos considera que deben cambiar dentro del sistema educativo costarricense para la educación de lectoescritura en niños y niñas de pueblos indígenas?

[D2A] (5:31 - 5:54) Yo siempre he dicho que se debería de adecuar el currículum para las zonas indígenas, no solo en lo español, sino en otras materias básicas, estudios, ciencias, matemáticas, para que sea un poco más accesible para ellos y para el docente que está en ese momento.

[Investigadora] (5:56 - 6:02)

Esto sería todo por las preguntas. Muchas gracias por su tiempo. Yo sé que están muy ocupados haciendo bastantes cosas, pero muchas gracias por este espacio.

## Apéndice G

Preguntas estructuradas Preguntas emergentes Unidades de significado

Transcripción Entrevista a Estudiantes E1F

Fecha: Viernes 30 de noviembre del 2024

Hora: 10:30 am

[Investigadora] (0:03 - 0:22) La primera pregunta es, ¿sabe usted leer y escribir en español?

[E1F] (0:23 - 0:24) Si

[Investigadora] (0:25 - 0:27) Ok. ¿Sabe leer y escribir en cabécar?

[E1F] (0:28 - 0:29) No.

[Investigadora] (0:31 - 0:39) ¿A qué edad aproximadamente aprendió a leer y escribir en español?

[E1F] (0:40 - 0:41) A los 8 años.

[Investigadora] (0:42 - 0:51) ¿Y en cabécar a qué edad como que le han enseñado un poquito? O nunca.

[E1F] (0:52 - 0:53) Desde los 6

[Investigadora] (0:55 - 1:00) ¿Desde los 6 años? Ah, ok. ¿Y quién le enseñó a leer y escribir en español?

[E1F] (1:03 - 1:06) La niña del kínder

[Investigadora] (1:10 - 1:15) ¿Y quién le enseñó a leer y escribir en cabécar?

[E1F] (1:17 - 1:20) Nunca.

[Investigadora] (1:21 - 1:25) ¿Pero quién te estuvo enseñando? Me dijiste que desde los 6 años te estuvieron ahí como que enseñando un poquito.

[E1F] (1:26 - 1:27) Mi mamá.

[Investigadora] (1:29 - 1:33) Tu mamá. ¿Y te gusta la lectura y la escritura o no te gusta?

[E1F] (1:34 - 1:34) Más o menos.

[Investigadora] (1:35 - 1:40) Más o menos, ok. ¿Tienes libros en tu casa? ¿Y tiene alguno preferido?

[E1F] (1:43 - 1:45) Matemáticas

[Investigadora] (1:46 - 2:10) ¿Te gustan los libros de matemática? Ok. ¿Qué le gusta hacer cuando va a la escuela? ¿Cómo le gusta aprender? ¿Qué le gusta que haga el maestro?

[E1F] (2:15 - 2:17) Pintar.

[Investigadora] (2:18 - 2:23) ¿Le gusta pintar? Sí. ¿Y cómo se le facilita más leer? ¿En español o en cabécar? ¿Qué es más fácil para usted?

[E1F] (2:26 - 2:28) En español es más fácil.

[Investigadora] (2:29 - 2:48) Listo. Eso fue todo por las preguntas. Muchas gracias por su ayuda.

## Apéndice H

Preguntas estructuradas

Preguntas emergentes

Unidades de significado

Transcripción Entrevista a Estudiantes E2F

Fecha: martes 11 de diciembre del 2024

Hora: 8:00 am

[Investigadora] (0:00 - 0:30) ¿Cuántos años tienes?

[E2F] (0:03 – 0:04) Once.

[Investigadora] (0:05 – 0:06) ¿Y en qué grado estás?

[E2F] (0:07 – 0:08) Sexto.

[Investigadora] (0:12 – 0:20) Voy a hacerte unas preguntas y me contestas tu propia experiencia, ¿verdad? ¿Sabe usted leer y escribir en español?

[E2F] (0:22 -0:23) Sí.

[Investigadora] (0:25 – 0:26) ¿Sabe leer y escribir en cabécar?

[E2F] (0:27 - 28) Sí, más o menos.

[Investigadora] (0:30 – 0:33) ¿A qué edad aproximadamente aprendió a leer y escribir en español?

[E2F] (0:34 – 0:35) Seis años.

[Investigadora] (0:36 – 0:39) ¿A qué edad aproximadamente aprendió a leer y escribir en cabécar?

[E2F] (0:41 - 0:44) A los siete años.

[Investigadora] (0:45 - 0:46) ¿Quién le enseñó a leer y escribir en español?

[E2F] (0:47 - 0:48) Mi mamá.

[Investigadora] (0:49 – 0:51) ¿Y quién le enseñó a leer y escribir en cabécar?

[E2F] (0:52 - 0:53) Mi mamá y los profesores.

[Investigadora] (0:54 - 0:58) Tu mamá y los profesores. ¿Le gusta la lectura y la escritura?

[E2F] (0:59 – 1:00) **Sí.**

[Investigadora] (1:01 -1:03) ¿Usted tiene algún libro preferido que le guste?

[E2F] (1:04 - 1:05) **No, ningún.**

[Investigadora] (1:08 - 1:10) ¿Tiene libros en su casa?

[E2F] (1:10 - 1:11) **No.**

[Investigadora] (1:12 - 1:16) ¿Qué le gusta hacer cuando va a la escuela? ¿Cómo le gusta aprender o cómo le gusta estudiar?

[E2F] (1:16 - 1:21) Pues, **jugar** con mis compañeros, ayudarlos con las tareas.

[Investigadora] (1:21 - 1:29) Ok. Muy bien. ¿Y cómo se le facilita más leer y escribir?

¿En español o en cabécar? ¿Qué cree que es más fácil?

[E2F] (1:30 – 1:31) **En español.**

[Investigadora] (1:32 -1:35) ¿En español te parece más fácil? Muchas gracias, E2F.

Eso es todo por la entrevista de hoy.

## Apéndice I

**Preguntas estructuradas**

**Preguntas emergentes**

**Unidades de significado**

Transcripción Entrevista a Estudiantes E3F

Fecha: martes 11 de diciembre del 2024

Hora: 10:00 am

[Investigadora] (0:00 - 0:07) Hola E3F, vamos a empezar. ¿Cuántos años tienes?

[E3F] (0:09 - 0:10) diez.

[Investigadora] (0:10 - 0:11) ¿Y en qué grado estás?

[E3F] (0:012 - 0:13) quinto.

[Investigadora] (0:03 - 0:18) Voy a hacerte unas preguntas y me contestas tu propia experiencia, ¿está bien?

[Investigadora] (0:18 - 0:21) ¿Sabe usted leer y escribir en español?

[E3F] (0:21 - 0:22) Sí.

[Investigadora] (0:22 - 0:25) ¿Sabe leer y escribir en cabécar?

[E3F] (0:26 - 0:27) Sí, también sé.

[Investigadora] (0:28 - 0:32) ¿A qué edad aproximadamente aprendió a leer y escribir en español?

[E3F] (0:32 - 0:35) Empecé a aprender como a los 6 años.

[Investigadora] (0:36 - 0:41) ¿A qué edad aproximadamente aprendió a leer y escribir en cabécar?

[E3F] (0:41 - 0:42) A los ocho.

[Investigadora] (0:43 - 0:44) ¿Quién le enseñó a leer y escribir en español?

[E3F] (0:45 - 0:46) El maestro.

[Investigadora] (0:47 - 0:50) ¿Y quién le enseñó a leer y escribir en cabécar?

[E3F] (0:51 - 0:54) El maestro de cultura.

[Investigadora] (0:54 - 1:04) ¿Le gusta la lectura y la escritura?

[E3F] (1:05 - 1:7) Sí, mucho.

[Investigadora] (1:08 - 1:12) ¿Usted tiene algún libro preferido que le guste?

[E3F] (1:13 - 1:15) No, no tengo ninguno.

[Investigadora] (1:16 - 1:21) ¿Qué le gusta hacer cuando va a la escuela? ¿Cómo le gusta aprender o cómo le gusta estudiar?

[E3F] (1:22 - 1:23) Me gusta jugar

[Investigadora] (1:24 - 1:31) Entiendo, jugar es muy divertido. ¿Y cómo se le facilita más leer y escribir? En español o en cabécar? ¿Qué cree que es más fácil?

[E3F] (1:32 - 1:33) Cabécar.

[Investigadora] (1:34 - 1:40) Bueno E3F ya terminamos esta entrevista, muchas gracias por tu ayuda.

## Apéndice J

Preguntas estructuradas

Preguntas emergentes

Unidades de significado

Transcripción Entrevista a Estudiantes E4A

Fecha: Lunes 05 de septiembre del 2024

Hora: 8:00 am

[Investigadora] (0:00 - 0:03) Hola, buenos días. ¿Cómo estás?

[E4A] (0:03- 0:04) Bien.

[Investigadora] (0:04- 0:05) ¿Cuál es tu nombre?

[E4A] (0:05- 0:06) E6A

[Investigadora] (0:7- 0:08) ¿Y cuántos años tienes?

[E4A] (0:08- 0:09) 11.

[Investigadora] (0:10- 0:11) ¿En qué grado está?

[E4A] (0:11- 0:12) Quinto.

[Investigadora] (0:13-18) En quinto, ok. Voy a hacerte unas preguntas, ¿está bien?

¿Sabe usted leer y escribir en español?

[E4A] (0:19- 21) No.

[Investigadora] (0:22- 0:24) No, ok. ¿Sabe leer y escribir en cabécar?

[E4A] (0:25- 0:26) No.

[Investigadora] (0:27 – 0:40) ¿En la escuela a qué edad aproximadamente te empezaron a enseñar algunas letras o nunca te han enseñado?

[E4A] (0:42- 0:50) Este año.

[Investigadora] (0:55- 1:14) Este año, ok. ¿Y en cabécar te han enseñado algunas letras en cabécar? ¿Y a qué edad?

[E4A] (1:16- 1:17) **Este año.**

[Investigadora] (1:18- 1:27) Este año también, ok. **¿Quién te está enseñando a leer y escribir en español?**

[E4A] (1:29- 1:31) **En centro de cuidado me están enseñando**

[Investigadora] (1:32-1:36) **¿Y en cabécar, quién te está enseñando?**

[E4A] (1:37- 1:39) **El maestro de cultura**

[Investigadora] (1:41- 1:43) **¿A usted le gusta leer y escribir o no le gusta?**

[E4A] (1:44- 1:45) **Sí.**

[Investigadora] (1:46- 1:54) Sí, ok. **¿Y usted tiene algún libro preferido?** ¿hay alguno que te guste?

[E4A] (1:55- 1:56) **No.**

[Investigadora] (1:58- 2:06) **¿y qué te gusta hacer cuando vas a la escuela?** ¿Cómo te gusta aprender o cómo te gusta estudiar?

[E4A] (2:08- 2:14) **Dibujar.**

[Investigadora] (2:16- 2:23) ¿Te gusta dibujar? Ok. **¿Y cómo se le facilita más leer y escribir, en español o en cabécar?** ¿Qué sientes que es más fácil?

[E4A] (2:24- 2:26) **El cabécar.**

[Investigadora] (2:28-2:35) El cabécar sientes que es más fácil. Eso es todo. Estas fueron todas las preguntas. Muchas gracias.

**Apéndice K****Preguntas estructuradas****Preguntas emergentes****Unidades de significado**

Transcripción Entrevista a estudiantes E6A

Fecha: Viernes 02 de septiembre del 2024

Hora: 2:00 pm

[Investigadora] (0:00 - 0:03)

Hola, buenas tardes. ¿Cómo estás?

[E6A] (0:04 – 0:04) Bien.

[Investigadora] (0:05 – 0:08) Necesito que me hable bien duro para poder escucharla aquí. ¿Cuántos años tienes?

[E6A] (0:10 - 0:11) Once.

[Investigadora] (0:11 – 0:012) ¿Y cómo te llamas?

[E6A] (0:13 - 0:14) E6A

[Investigadora] (0:14 - 0:20) Te voy a hacer unas preguntas y tú me vas a contestar con toda la sinceridad posible, ¿está bien?

[E6A] (0:20 – 0:21) Sí

[Investigadora] (0:22 – 0:38) ¿Usted sabe leer y escribir en español? ¿Sabes o no?

¿Me puedes contestar lo que sea?

[E6A] (0:39- 40) **Un poquito.**

[Investigadora] (0:40 – 0:43) Un poquito, ok. **¿Y en Cabécar sabes leer y escribir?**

[E6A] (0:44 - 0:45) **No, nada.**

[Investigadora] (0:48 - 1:05) **¿A qué edad aproximadamente aprendió a leer y escribir en español?** ¿A qué edad le enseñaron? Un poquito. ¿Te acuerdas a qué edad o en qué grado de la escuela le enseñaron?

[E6A] (1:07 - 1:10) **Un poquito. Como en quinto.**

[Investigadora] (1:11 - 1:13) **¿En qué grado estás ahorita?**

[E6A] (1:13 - 1:14) En quinto.

[Investigadora] (1:15 – 1:17) En quinto, ok. ¿Y este año has estado aprendiendo a leer y a escribir?

[E6A] (1:17 – 1:18) Sí.

(1:21 - 1:25) **¿Y en Cabécar te han enseñado a leer y a escribir en la escuela o no trabajan eso?**

[E6A] (1:26 - 1:27) **Sí, este año, pero me ha costado**

[Investigadora] (1:30 - 1:33)

**¿Y quién le enseñó en español a leer y a escribir?**

[E6A] (1:34 – 1:35) **Mi hermana.**

[Investigadora] (1:36 - 1:40) Tu hermana, tu hermana mayor. **¿Cuántos años tiene?**

[E6A] (1:41 - 1:42) **Quince. Quince años.**

[Investigadora] (1:43 - 1:44) **¿Y en Cabécar alguien te ha enseñado?**

[E6A](1:45 -1:46) **Sí.**

[Investigadora] (1:47 – 1:48) **¿Quién?**

[E6A] (1:49 – 1:50) También **mi hermana**

[Investigadora] (1:51 – 1:55) Ok. **¿A usted le gusta la lectura y la escritura o no le gusta?**

[E6A] (1:56-1:57) **Sí.**

[Investigadora] (2:02 - 2:07) Sí te gusta, ok. **¿Usted tiene un libro preferido en la casa o no tiene libros?**

[E6A] (2:08 – 2:10) **No tengo libros**

[Investigadora] (2:17 - 2:25) No, ok. **¿Qué le gusta hacer cuando va a la escuela? ¿Cómo le gusta aprender o cómo le gusta estudiar? ¿Qué le gusta que haga el maestro o la maestra?**

[E6A] (2:26- 2:27) **Estudiar.**

[Investigadora] (2:28 – 2:39) **¿Pero cómo? ¿Qué le gusta hacer en la escuela?**

[E6A] (2:40 – 2:41) **Jugar**

[Investigadora] (2:42 - 2:55)

Ok. Jugar. **¿Le gusta jugar? Ok. ¿Y cómo se le facilita más leer y escribir? ¿En español o en cabécar? ¿Qué es más fácil para usted?**

[E6A] (2:56 - 2:57) **Español.**

[Investigadora] (2:59 – 3:02) ¿Español es más fácil? Ok. Muchas gracias

Esto es todo por ahora. Muchas gracias.

## Apéndice L

**Preguntas estructuradas**    **Preguntas emergentes**    **Unidades de significado**

Transcripción Entrevista a Estudiantes E8A

Fecha: Viernes 02 de septiembre del 2024

Hora: 2:00 pm

[Investigadora] (0:00 - 0:04) Hola, ¿cómo estás?

[E8A] (0:05 -0:06) Bien

[Investigadora] (0:07 – 0:10) Necesito que me hables bien fuerte, ¿está bien? ¿Cuál es tu nombre?

[E8A] (0:11 - 0:12) E8A.

[Investigadora] (0:13 - 0:25) te voy a hacer unas preguntas y tú me vas a contestar con toda sinceridad, ¿está bien? **¿Usted sabe leer y escribir en español?**

[E8A] (0:27 - 0:31) **Leer sí, pero escribir bien no**

[Investigadora] (0:33 -0:37) **¿Sabe leer y escribir en Cabécar?**

[E8A] (0:38 -0:40) **En Cabécar sí**

[Investigadora] (0:41 – 0:48) ¿A qué edad aproximadamente usted aprendió a leer y a escribir en español? Un poquito, ¿cómo a qué edad?

[E8A] ( (0:51 - 0:53) **A los diez años.**

[Investigadora] (0:55 - 0:57) ¿Y en Cabécar a qué edad aproximadamente aprendió a leer y a escribir?

[E8A] (0:59 – 1:00) **A los once.**

[Investigadora] (1:00 – 1:02) ¿Quién le enseñó a leer y a escribir en español?

[E8A] (1:03 – 1:06) **Yo misma, solita.**

[Investigadora] (1:07 - 1:10) ¿Y en Cabécar quién le enseñó?

[E8A] (1:12 -1:14) **La maestra de cultura.**

[Investigadora] (1:15 – 1:17) ¿Le gusta la lectura y la escritura o no le gusta?

[E8A] (1:18 – 1:20) **Sí me gusta.**

[Investigadora] (1:21 – 1:24) ¿Tiene algún libro usted preferido en la casa o no tiene libros?

[E8A] (1:26 – 1:28) **No tiene libros.**

[Investigadora] (1:30 – 1:42) ¿Y qué le gusta hacer cuando va a la escuela? ¿Cómo le gusta aprender o cómo le gusta estudiar? ¿Qué le gusta que haga la maestra o usted qué le gusta?

[E8A] (1:48 - 1:59) **Pintar y trabajar en las computadoras**

[Investigadora] (2:03 - 2:13) ¿Cómo se le facilita más leer y escribir? ¿En español o en Cabécar? ¿Qué es más fácil para usted?

[E9A] (2:15 - 2:16) En Cabécar.

[Investigadora] (2:16 - 2:24) ¿En cabécar es más fácil? Ah, bueno. Muchas gracias.

Eso es todo por esta sección de preguntas.