

**Módulo didáctico con contenido cultural cabécar para la  
mediación pedagógica de la asignatura Español en II y III grados en la  
Escuela multigrado Moi,  
Circuito 05 de la Dirección Regional De Educación Sulá.**

**Trabajo Final de Graduación en la modalidad de producción didáctica  
Presentado en la División de Educación Rural  
Centro de Investigación y Docencia en Educación  
Universidad Nacional**

**Para optar por el grado de Licenciatura en  
Educación, con énfasis en Educación Rural I y II ciclos**

**Autoras:**

**Ailyn Álvarez Sandoval**

**Anelis Álvarez Sandoval**

**Keysil Álvarez Sandoval**

**2025**

*Módulo didáctico con contenido cultural cabécar para la mediación pedagógica de la  
asignatura Español en II y III grados en la Escuela multigrado Moi, Circuito 05 de la  
Dirección Regional Sulá*

Bach. Ailyn Cristina Álvarez Sandoval

Bach. Anelis Fernanda Álvarez Sandoval

Bach. Keysil Dayeli Álvarez Sandoval

**APROBADO POR:**

Tutora del TFG: *Dra. Vivian Carvajal Jiménez*

Asesor lector: *M.Sc Alex Zúñiga Morales*

Asesor lector: *M.Sc Tatiana Díaz Romero*

Representante de la Unidad Académica: *M.Sc Tatiana Díaz Romero*

Representante del Decanato: *M.Ed Kenneth Cubillo Jiménez*

## Tabla de contenido

<b>Tabla de contenido</b> .....	<b>3</b>
Índice de imágenes.....	6
Índice de tablas .....	7
Lista de abreviaturas .....	8
Resumen .....	9
<b>Capítulo I</b> .....	<b>11</b>
<b>Introducción</b> .....	12
Planteamiento del problema.....	12
Justificación .....	15
Objetivo general.....	21
Objetivos específicos: .....	21
Reseña comunitaria .....	22
Principales problemas que afectan a la población .....	22
Reseña institucional .....	23
Caracterización de la población estudiantil .....	24
Principales necesidades del centro educativo y de la población estudiantil.....	25
<b>Capítulo II</b> .....	<b>26</b>
<b>Marco conceptual</b> .....	¡Error! Marcador no definido.
2.1. Estado del arte.....	27
2.2 Fundamentación teórica .....	29
2.2.1 Cultura cabécar .....	29
2.2.2. Patrimonio cultural e indígena.....	30
2.2.3 Implementación y desafíos para un currículo pertinente .....	34
2.2.4 Aprendizaje de un segundo idioma .....	35

2.2.5. Enseñanza de los saberes ancestrales .....	36
2.2.6. Modulo didáctico .....	37
2.2.7 Implementación de módulos didácticos.....	39
2.4. El Programa de Español para I ciclo .....	40
2.5 La escuela multigrado y unidocente .....	41
<b>Capítulo III.....</b>	<b>43</b>
<b>Marco Metodológico .....</b>	<b>43</b>
3.1. Enfoque y tipo de investigación .....	44
3.1.1. Enfoque de investigación .....	44
3.1.2. Tipo de investigación .....	45
3.1.3 Participantes .....	46
3.2 Técnicas e instrumentos .....	47
3.2.1 Observación .....	48
3.2.3 Revisión documental.....	49
3.2.4 Entrevista en profundidad .....	49
3.2.4. Talleres.....	50
<b>Capítulo IV .....</b>	<b>52</b>
4.1 Competencias lingüísticas y culturales del docente cabécar .....	53
4.2 Contexto cultural y educativo de la comunidad cabécar.....	54
4.3 Necesidades pedagógicas desde la perspectiva del estudiante .....	57
<b>Capítulo V.....</b>	<b>59</b>
Ejemplar del módulo .....	60
<b>Capítulo VI:.....</b>	<b>122</b>
<b>Validación y lecciones aprendidas .....</b>	<b>122</b>
6.1 Procedimientos para la validación.....	123
6.2 Resultados de la validación de la Unidad 1 (Anexo, G) .....	123
6.3 Lecciones aprendidas Unidad 1 .....	126

6.4 Resultados de la validación de la Unidad 2 (Anexo, H) .....	127
6.5 Lecciones aprendidas Unidad 2 .....	130
6.6 Resultados de la validación de la Unidad 3 (Anexo, I) .....	132
6.7 Lecciones aprendidas Unidad 3 .....	135
<b>Capítulo VII .....</b>	<b>138</b>
7.1 Conclusiones .....	139
7.2 Recomendaciones .....	140
7.2.1 Recomendaciones para el uso de este módulo .....	140
7.2.2 Recomendaciones para quienes deseen construir un módulo para el abordaje de la escritura en español .....	141
7.2.3 Recomendaciones para docentes indígenas en contextos donde el español es segunda lengua .....	142
7.3 Referencias bibliográficas .....	143
<b>Anexo .....</b>	<b>158</b>
Anexo A .....	158
Anexo B .....	160
Anexo C .....	162
Anexo D .....	163
Anexo E .....	168
Anexo F .....	172
Anexo G .....	177
Anexo H .....	180
Anexo I .....	184
Anexo J .....	188
Anexo K .....	194
Anexo L .....	197
Anexo M .....	199

## Índice de imágenes

FIGURA 1.....	25
FIGURA 2.....	48
FIGURA 3.....	58
FIGURA 4.....	61
FIGURA 5.....	124
FIGURA 6.....	125
FIGURA 7.....	126
FIGURA 8.....	128
FIGURA 9.....	130
FIGURA 10 .....	134
FIGURA 11.....	135

## Índice de tablas

TABLA 1.....	50
TABLA 2.....	55

## **Lista de abreviaturas**

CDN Convención de los Derechos del Niño

DEI Departamento de Educación indígena

EBAIS Equipo Básico de Atención Integral en Salud

INEC Instituto Nacional de Estadística y Censos

MEP Ministerio de educación Pública

ONU Organización de los Estados Unidos

OIT Organización Mundial del Trabajo

SINAC Sistema Nacional de Áreas de Conservación

UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la  
Cultura

UNA Universidad Nacional de Costa Rica

## Resumen

El siguiente trabajo final de graduación presenta un módulo didáctico con contenido cultural cabécar para la mediación pedagógica de la asignatura Español en II y III grados la Escuela multigrado Moi, Circuito 05, de la Dirección Regional de Educación Sulá.

Esta investigación surge de una preocupación por mejorar el aprendizaje de la asignatura de Español, enfocándose en la escritura y utilizando métodos pedagógicos conectados con la contextualización de la cultura cabécar y diferentes elementos de su narrativa de cotidianidad, busca ser más dinámica y al mismo tiempo valora la cultura cabécar.

El objetivo se logra con la incorporación de un módulo didáctico para la asignatura Español, fundamentalmente en el área de lectoescritura, donde se le brindan a la población estudiantil distintas herramientas pedagógicas que permiten una escritura contextualizada con la cultura cabécar. Esto propicia la adquisición del conocimiento en forma significativa sin perder su identidad cultural y al mismo tiempo, desarrolla sus habilidades en el uso común para la elaboración de documentos. Además, este estudio se encuentra respaldado conceptual y metodológicamente, teniendo un enfoque cualitativo, y cuenta con el apoyo de los mayores de la comunidad y de los maestros de Cultura que aportan conocimientos para fortalecer la identidad cultural, ayudando así a la preservación del patrimonio inmaterial indígena de Costa Rica y de la humanidad.

De igual manera, este trabajo de graduación incluye el diseño y la validación, durante 14 lecciones (alrededor de 10 horas y media) del módulo didáctico “Raíces y Letras: Explorando la escritura a través de la cultura cabécar,” con 23 estudiantes del primer ciclo de Escuela multigrado Moi, Circuito 05 de la Dirección Regional de Educación Sula en la comunidad cabécar. Dicha validación se efectúa entre la última semana de marzo y la primera de abril del 2025.

La validación dio como resultado que el módulo diseñado es accesible para su aplicación; puede ser utilizado en la práctica diaria de la enseñanza del Español, en el área de lectura, como segunda lengua; para ello, es importante adaptar las actividades con un enfoque didáctico con, valor cultural. Durante la validación, vimos que las unidades referidas al uso de la mayúscula

eran de mejor recepción. Igualmente, contenidos culturales como identificación de nombres propios de la cultura cabécar, se prestaron más fácilmente a su adaptación.

Como conclusión, destacamos que el uso de un enfoque didáctico intercultural, que parte de los saberes y vivencias del pueblo cabécar, no sólo fortalece la adquisición del español como segunda lengua, sino que también contribuye al desarrollo de una identidad lingüística positiva. El módulo se convierte así en una herramienta educativa que articula lengua, cultura y contexto, favoreciendo un aprendizaje más profundo y respetuoso de la diversidad.

Finalmente, para quienes desean trabajar esta propuesta o construir una similar, les sugerimos comenzar por una exploración profunda del contexto cultural y lingüístico del estudiantado. Es clave que cada actividad tenga sentido para los niños y niñas y que responda a su realidad. Además, recomendamos documentar el proceso, registrar las adaptaciones realizadas y mantener una actitud abierta a la mejora continua, reconociendo que los saberes ancestrales y el idioma originario no son obstáculos, sino pilares fundamentales para una educación verdaderamente inclusiva y pertinente.

**Palabras clave:**

Cultura cabécar, español como segunda lengua, lectura, módulo didáctico, escuela multigrado.

# Capítulo I

## **Introducción**

Este trabajo de graduación para obtener el grado de Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Rural I y II ciclos, presenta el tema: Módulo didáctico con contenido cultural cabécar para la mediación pedagógica del Español en II y III grados en la Escuela Moi, Circuito 05 de la Dirección Regional de Educación Sulá. Se construye así la producción didáctica. *“Raíces y Letras: Explorando la escritura a través de la cultura cabécar.”* Con este módulo didáctico se crea una herramienta para mejorar los resultados de aprendizaje en la escritura en español entre los niños y niñas de la comunidad cabécar, al tiempo que se refuerzan contenidos y valores culturales.

De igual manera, en la publicación UNA, GACETA (2023), menciona: “La modalidad de producción didáctica implica el diseño y la elaboración de recursos didácticos vinculados a los objetos de estudio de una disciplina o varias del plan de estudio, el cual deberá ser sometido a un proceso de aplicación y validación.” (ALCANCE N.º 5 A LA UNA GACETA N.º 7-2023, párr. 3).

## **Planteamiento del problema**

La educación, en su forma más pura, es una herramienta esencial para preservar la riqueza cultural de las comunidades indígenas. Ésta permite la transmisión de conocimientos antiguos, visiones del mundo, lenguas originarias y costumbres colectivas que forman parte de la identidad de estos grupos. Sin embargo, esta perspectiva ideal se enfrenta a una realidad diferente: durante muchos años, los sistemas educativos oficiales han funcionado como agentes de uniformización cultural, introduciendo modelos foráneos y menospreciando las tradiciones autóctonas. Según el Decreto ejecutivo N.º 42365 -MEP. 2022 “La educación es una prioridad para el desarrollo integral del ser humano y el bienestar social, así como el principal instrumento para enfrentar la pobreza, la exclusión y la desigualdad.” (p. 2)

Por otra parte, a lo largo de muchos años las poblaciones indígenas han estado expuestas a la violación de sus derechos y a la expropiación de sus tierras, lo que ha llevado en muchas ocasiones al traslado a diferentes zonas donde prevalece una considerable pérdida o de su

identidad cultural.

De acuerdo con la Organización Mundial de las Naciones Unidas (ONU, 2018): “Los pueblos indígenas también, tienen derecho a mantener, controlar, proteger y desarrollar su patrimonio cultural, sus conocimientos tradicionales, sus expresiones culturales tradicionales, y las manifestaciones de sus ciencias, tecnologías y culturas” (p. 10).

En síntesis, los pueblos indígenas tienen derecho a proteger y desarrollar su patrimonio cultural, el cual es esencial para que los pueblos indígenas puedan seguir viviendo como comunidades con rostro, historia y memoria propia, conservando los saberes ancestrales que han dado sentido a su forma de estar en el mundo

Para el caso de la población cabécar de Costa Rica, según cifras de Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC, 2021): “La población cabécar está compuesta por 8 territorios indígenas en Costa Rica con una población total de 14 100 de los cuales 11 985 son hablantes nativos.” (p. 23). Esto significa que aproximadamente el 85% de la población conserva su lengua materna, siendo el pueblo cabécar en el cuarto grupo indígena más numeroso del país.

A lo largo de los años muchas organizaciones internacionales han recomendado al estado costarricense garantizar el acceso equitativo a la educación para las poblaciones indígenas, sin alterar sus costumbres y tradiciones. Según, Guevara (2000):

Las regulaciones establecidas por el Convenio 107 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), adoptado en 1959, previeron un modelo educativo integracionista que buscaba el acceso de los indígenas a la educación regular brindada por el Estado al resto de la población. En 1994 se emitió el Decreto 23489-MEP, que creó el Departamento de Educación Indígena (DEI), con los objetivos de, entre otros, impulsar acciones curriculares adecuadas a la población indígena, orientar la contextualización curricular, promover la educación bilingüe (p. 34).

Desde los años 50, Costa Rica ha promovido un modelo de educación dirigido a la integración de los pueblos indígenas en el sistema educativo nacional, principalmente a través de la enseñanza del español como segunda lengua, bajo enfoques que buscan la equidad y el respeto

a las particularidades culturales. Sin embargo, de acuerdo con Ministerio de Educación Pública (MEP, 2020):

Las lenguas indígenas en el territorio costarricense han ido desapareciendo, aunque el Estado, según se piensa, ha sido respetuoso, tanto a convenios y otros, por lo que es necesario que la educación contribuya al mantenimiento y desarrollo de la lengua hablada por la comunidad lingüística de territorio, donde es impartida esas lenguas. (p. 9)

Para el Ministerio de Educación Pública (MEP) es fundamental que la educación juegue un papel activo dentro de los pueblos indígenas, ya que estos necesitan la conservación de sus lenguas. La incorporación de un segundo idioma contribuye al proceso de aprendizaje de las personas y favorece su desarrollo dentro de una sociedad más equitativa en términos educativos. Además, el español, como tercer idioma más hablado a nivel mundial, amplía las oportunidades de participación social y acceso a la información, la cultura universal y el ejercicio de los derechos.

Por esta razón, los saberes ancestrales y conocimientos propios del pueblo cabécar pueden encontrar una nueva adaptación dentro de la educación formal, al convertirse en base para la creación de recursos didácticos contextualizados en la asignatura de español en la Escuela Moi, del Circuito 05 de la Dirección Regional Sulá. Dado que, actualmente, ninguna escuela indígena cuenta con un programa educativo que sintetice los conocimientos ancestrales de sus respectivas culturas para aplicarlas en ésta y otras materias. En palabras de Gutiérrez (2024):

La utilización de materiales didácticos en las paredes fue identificada, principalmente, en los centros escolares no indígenas, en donde se utilizaban láminas didácticas de diferentes temáticas, carteles, el mapamundi, entre otros. Mientras que, en las escuelas en el territorio indígena, únicamente se contaba con la pizarra como recurso didáctico y, en algunas ocasiones, con elementos o materiales de cultura cabécar que empleaban las personas docentes de lengua y cultura. (p. 23).

Además, la ausencia de sistematización de contenidos culturales significa poner en riesgo una expresión cultural, que podría perderse de forma irreversible, al transmitirse de forma oral sin respaldo. La falta de registro de estos saberes ancestrales transmitidos tradicionalmente de forma

oral pone en riesgo su permanencia, ya que podrían perderse de forma indeleble. Por esta razón, es necesario sistematizar el conocimiento ancestral, debido a que es un conocimiento no documentado en algunas zonas.

Por otra parte, una forma importante para no perder el conocimiento ancestral es la transmisión oral porque es un medio relevante y clave para preservar la identidad y cultura cabécar. Ésta a su vez asegura que no se lucre con esos conocimientos por parte de personas ajenas a la cultura cabécar. “Es una forma de resistencia cultural para asegurar en el tiempo una particularidad exclusiva de los cabécar" (Pérez, 2020, p. 45).

Si bien la oralidad y los saberes ancestrales siguen presentes en las comunidades cabécar también se observa las nuevas generaciones tienen otros intereses no asociados a su cultura, debido a influencias de sociedades externas con una educación poco contextualizada, los medios de comunicación masiva, inmigración por falta de tierras, falta de oportunidades laborales, desaceleración de la comercialización de sus productos agropecuarios, entre otros factores que afectan su cultura.

Ante este panorama surge la siguiente interrogante de investigación: ¿Qué estrategias se podrían implementar para fortalecer el conocimiento ancestral del territorio indígena cabécar tjai en los estudiantes de II y III grados de la escuela multigrado Moi y mejorar, a su vez, la lectoescritura y habilidades requeridas por el currículo escolar en una segunda lengua, utilizando como vehículo la asignatura de Español?

## **Justificación**

El territorio indígena de Tjai está conformado por una veintena de comunidades que suman 2930 habitantes (INEC, 2020), ocupadas por indígenas cabécares, con escuelas donde se imparte la materia de Idioma Cabécar, como parte del esfuerzo por preservar sus raíces culturales y lingüísticas

El Ministerio de Educación Pública (MEP) ha diseñado un programa para este componente educativo; sin embargo, la totalidad de la niñez de la Escuela Moi, tiene como primer idioma el cabécar. Teniendo grandes dificultades para establecer vínculos con los

educadores que imparten el idioma español. Además, a este desafío se suma el hecho de que es una escuela multigrado en la que un mismo docente atiende a estudiantes de distintos niveles en una sola aula. Sobre ese modelo escolar, la UNESCO (2003) afirma lo siguiente:

Cuando hablamos de escuelas multigrado estamos hablando de un tipo de escuela donde el profesor enseña dos o más grados simultáneamente en una misma aula de clase. Este tipo de escuela es la característica de las zonas rurales de toda América latina. (p.10)

La particularidad de la aplicación de este tipo de enseñanza es la habilidad que debe tener el docente para planear y desarrollar lecciones a diferentes niveles del I o de II ciclos simultáneamente, lo que requiere de correlación de contenidos y meticulosa preparación.

Por otra parte, como se explica en el apartado anterior, el dominio de un segundo idioma es de suma importancia para los niños y niñas indígenas por múltiples razones. Primero, el bilingüismo promueve el acceso a un rango más amplio de oportunidades educativas y laborales. Según lo menciona González (2021): “El cerebro desarrolla conexiones y se vuelven más elásticas cuando una persona habla dos idiomas, lo cual facilita construcción de aprendizajes en todas las áreas (p. 45). El bilingüismo además de fortalecer sus competencias comunicativas aporta beneficios cognitivos.

Como lo indica el autor, conocer un segundo idioma les permite a los individuos desarrollar mejores habilidades de aprendizaje a lo largo de su vida debido a que se da un mayor desarrollo cognitivo y es posible también informarse y acceder a textos en otra lengua. Según Oliver (2021): “Los cerebros de las personas bilingües utilizan más recursos que los de las monolingües para llevar a cabo las mismas funciones cognitivas, brindándoles mayor flexibilidad en el aprendizaje y una gran capacidad para detectar y desechar rápidamente la información inútil” (párr.2).

En esa misma línea, Bosch y Cortés (2001), indica que es importante “incluir las culturas y las tradiciones de la familia en las actividades de aprendizaje para apoyar el conocimiento de base” (p.15). Esta conexión es especialmente significativa durante la infancia, etapa en la que los

niños y niñas aprendan profundamente al participar en las actividades culturales de su entorno familiar.

Las familias deben fomentar que, entre sí se habla de temas que forman parte de estas tradiciones, aun cuando la familia piense que su bebé o niño pequeño tal vez no entienda o no pueda decir las palabras. Es importante exponer al niño a estas palabras; y es probable que el niño entienda más de lo que se cree. Esto fortalece su identidad y sentido de pertenencia ese vínculo temprano con la lengua y la cultura se convierte en la base de su desarrollo emocional, social y cognitivo.

En el contexto de países donde se habla una lengua indígena, como el cabécar en Costa Rica, el dominio del español como lengua de uso más extendido afecta la capacidad de los jóvenes para integrarse en la sociedad y aprovechar oportunidades económicas y educativas (McCarty, 2018, p. 45).

Para el autor, el uso competente del español como segunda lengua no es solo una habilidad lingüística si no una herramienta para movilidad social.

El español es uno de los idiomas más hablados en el mundo, lo que significa que la posibilidad de acceder a información, literatura y comunicarse con un público más grande se amplía considerablemente; en contraposición a los idiomas indígenas, que, al ser transmitidos oralmente, carecen de un sustento literario que garantice su aprendizaje y transmisión generacional más eficiente, perdiendo terreno continuamente ante un idioma mejor posicionado. (González, 2021, p. 55)

Por otra parte, desde el ámbito de la neurociencia, el bilingüismo ha demostrado tener efectos beneficiosos en el desarrollo del cerebro. Según, Bialystok (2019), “el aprendizaje de un segundo idioma también mejora las habilidades lingüísticas, sino que también potencia funciones cognitivas como la atención, la memoria y la creatividad, al establecer conexiones neuronales que potencian el aprendizaje.” (p.4)

En esta misma línea se destaca que “El uso de múltiples lenguas favorece la flexibilidad cognitiva, permitiendo a los individuos cambiar entre sistemas de conocimiento y adaptarse a

diferentes contextos. Este desarrollo intelectual es vital para los niños indígenas.” (p. 68). Esta idea resalta que aprender el manejo de un segundo idioma favorece al desarrollo cognitivo de las personas, lo cual les ayuda adaptarse a diferentes entornos dentro de su ciclo de vida.

Por otro lado, el mantenimiento del idioma ancestral es crucial para la identidad cultural y la continuidad de las tradiciones. Se ha señalado que el idioma no es solo una herramienta de comunicación, sino un contenedor de saberes, historias y costumbres (Hornberger y McCarty, 2018, p. 314).

De igual forma: “La utilización de historias, leyendas y canciones tradicionales en contextos de aprendizaje del español, por ejemplo, puede facilitar la comprensión y el interés por ambas lenguas” (Cummins, 2020, p. 152), este enfoque es vital para asegurar que los estudiantes no solo aprendan un segundo idioma, sino que también se sientan valorados y representados en el material educativo.

Así mismo desde una perspectiva intercultural, según Corbetta (2018), “un segundo idioma permite a los niños conectar con diferentes culturas de una manera más profunda y significativa” (p. 5), un segundo idioma puede ayudar a la persona a generar una conexión más profunda y significativa con otras culturas.

Costa Rica ha ratificado normas internacionales que protegen los derechos de las poblaciones indígenas, incluido su derecho a la educación, tales como la Convención de los Derechos del Niño (1990), y el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales (1992), con lo cual el país asume automáticamente el compromiso de adaptar su normativa interna a los fines y principios en ellos establecidos y aplicarlos progresivamente, a través de políticas y programas, para garantizar la protección de los derechos de las poblaciones en cuestión.

La Convención de los Derechos del Niño (CDN), en su artículo 30, establece que: “En los países en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena, el derecho que le

corresponde, de común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma”.

Además, el Convenio 169 de la Organización Mundial del Trabajo (OIT), sobre Pueblos Indígenas y Tribales, por su parte, el artículo 27 indica que:

Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.

La ratificación de esta normativa internacional dio pie, a un proceso de armonización en la legislación interna en materia educativa.

El Decreto Ejecutivo N° 22072 de 1993, que propicia la creación del Subsistema de Educación Indígena en el Ministerio de Educación Pública (MEP), formó parte de este proceso. A pesar de que dicho decreto fue reformado en 2013, cabe destacar que el decreto de 1993 ya establecía, entre sus considerandos, lo siguiente:

5) Es necesario que el servicio educativo que se brinde en la región Indígena sea congruente con sus raíces culturales, que incorpore a los gobiernos locales, de modo que se respete la autodeterminación y las necesidades de dichas reservas.

Así como: 8) consecuentemente, es necesario poner en marcha un programa especial para la educación indígena que sea bilingüe y bicultural pertinente con la realidad social, natural y cultural de cada una de las reservas indígenas y de cada uno de los grupos étnicos, respetando la autodeterminación concedida a sus comunidades (párr. 4).

Asimismo, en su artículo 8 establecía que: “Los planes, programas de estudio y el material didáctico serán elaborados de consuno entre el Ministerio de Educación Pública y el Consejo Directivo de las Reservas Indígenas (...) El Ministerio de Educación Pública velará porque se lleven a cabo las adecuaciones curriculares necesarias, con el propósito de satisfacer las necesidades y expectativas de los miembros de las Reservas Indígenas (...) En el currículum deberán contemplarse prácticas de valoración de las costumbres tales como cantos, bailes, artesanía, medicina tradicional y otras manifestaciones culturales propias de los indígenas”.

En 1994, el Decreto Ejecutivo N° 23489 crea el Departamento de Educación Indígena del Ministerio de Educación Pública, que en su artículo 54 establece entre sus responsabilidades: “Orientar la contextualización del currículo a las características y necesidades de la población indígena costarricense” y “Promover la educación bilingüe y pluricultural en las instituciones educativas de las comunidades indígenas.”

En 1997, el Consejo Superior de Educación, en su resolución 34 – 97, establece como parte del plan de estudios de las escuelas indígenas, dos asignaturas: Lengua indígena, con tres lecciones semanales y Cultura indígena, con dos lecciones semanales.

Entre los objetivos del programa de Enseñanza de las Lenguas Indígenas figuran los siguientes: revitalizar y difundir las lenguas indígenas del país mediante su enseñanza a los niños y jóvenes; desarrollar en los estudiantes habilidades de expresión oral y escrita en la lengua indígena; promover el aprecio por la literatura tradicional indígena; dinamizar procesos de educación bilingüe; facilitar el proceso de transición de la lengua indígena al español, en aquellas comunidades en que la lengua indígena sea la lengua materna.

En el año 2011, el Departamento de Educación Indígena (DEI), es reformado, pasando a llamarse Departamento de Educación Intercultural, constituido por dos unidades: la unidad de educación indígena y la unidad de contextualización y pertinencia cultural. El DEI se mantiene como el encargado de promover la formación de ciudadanos plurales y respetuosos de las otras culturas y es el delegado de conducir el diálogo institucional para generar, implementar y contextualizar estrategias.

En el 2013 se lleva a cabo una reforma al Subsistema de Educación Indígena (creado por decreto ejecutivo N°22072 del 25 de febrero de 1993) a través del Decreto Ejecutivo N° 37801-MEP. Los aspectos centrales atinentes al tema en cuestión están reflejados por los siguientes artículos 2, 4,5 los cuales a breve resumen indican:

De manera similar, la educación indígena debe asegurar el respeto por la cultura de los pueblos originarios a través de la habilitación del bilingüismo, la integración de su cosmovisión en los planes de estudio y la creación de espacios educativos. Además, debe facilitar la comunicación asertiva y participativa en la sociedad.

Por último, la educación centrada en los pueblos indígenas es útil para fortalecer la identidad cultural y proporcionar oportunidades equitativas en una sociedad más diversa, sin que esto prive a las personas pertenecientes a los pueblos ancestrales, de oportunidades de aprendizaje, de acceso a recursos, conocimientos, participación ciudadana, cultura o tecnologías, espacios de superación personal, movilidad social, ocio u otros.

Por tanto, el empleo de la lengua de uso común en el país y en muchas otras latitudes, es vital para el acceso a escenarios de aprendizaje y derechos.

A continuación, se exponen los objetivos de este trabajo.

### **Objetivo general**

- Diseñar un módulo didáctico que facilite el aprendizaje de lectura desde la asignatura Español en II y III grados en la Escuela Indígena multigrado Moi, como medio para el fortalecimiento de los saberes ancestrales del territorio indígena cabécar Tjai.

### **Objetivos específicos:**

- Identificar conocimientos ancestrales de la cultura cabécar de Tjai que contribuyan con el fortalecimiento de la identidad cultural y el abordaje pedagógico en la clase de Español.
- Formular las actividades del módulo didáctico para II y III grados de la Educación General Básica, para el fortalecimiento de la enseñanza de los contenidos de lectura en la asignatura Español, mediante la recuperación de saberes y prácticas ancestrales cabécares.
- Validar el módulo didáctico mediante el desarrollo de las actividades en la Escuela Moi.

## **Reseña comunitaria**

Seguidamente, se describe una breve reseña de la cultura cabécar y componentes sociales.

En palabra de Soto (2015):

La comunidad de Moi, tiene sus límites vecinales con Alto Cohen, Bella Vista, Cartago, con un número de pobladores que promedia las 50 personas. Toda la población es 100% indígena, hablantes de su lengua materna y practicantes de la cultura cabécar, su tipo de vivienda son de madera y ranchos culturales, su geografía es un terreno semi quebrado, la hidrografía esa rodeada por nacientes y quebradas. El clima y vegetación son tropical lluvioso, zona montañosa, sus principales productos son el banano, maíz, plátano, frijoles, yuca, pejibaye, arroz (p. 11).

Por otra parte, el mismo autor señala:

En cuanto a los aspectos culturales, pertenecen a la etnia cabécar de nacionalidad costarricense, entre sus costumbres se tiene el consumir alimentos propios de la comunidad. No poseen organizaciones religiosas de la comunidad. No hay servicios públicos como la luz eléctrica, por lo que algunas familias cuentan con panel solar donado por la empresa que les construyó las casas de bonos de vivienda. El agua es de nacientes que lo hacen llegar a los hogares por medio de mangueras de poliducto. No hay transporte público y se movilizan caminando, caballos o taxistas informales (p. 14).

A su vez, presenta diferentes condiciones de necesidades que a su vez limitan ciertas oportunidades en un espacio social igualitario.

## **Principales problemas que afectan a la población**

En varias localidades, en particular en áreas rurales o de difícil acceso, permanecen numerosos problemas que impactan de manera significativa la calidad de vida de los residentes. Estas complicaciones pueden abarcar desde la ausencia de infraestructura fundamental hasta la insuficiencia de servicios públicos indispensables. Uno de los factores más críticos y que influye de manera decisiva en el desarrollo de cualquier comunidad es la disponibilidad de servicios de salud apropiados y en el momento adecuado.

De igual manera, uno de los principales desafíos que enfrenta la comunidad está relacionada con el acceso a la salud, el cual se encuentra a varios kilómetros de distancia. Esta situación resulta en la falta de acceso a servicios médicos regulares, agravada por la ausencia de un médico permanente en la comunidad. Como consecuencia, muchas personas no reciben la atención médica necesaria para mantener su salud y bienestar.

En el ámbito social, la comunidad se enfrenta a escasas oportunidades de empleo. La falta de fuentes laborales no solo limita las opciones de los residentes para mejorar su situación económica, sino que también contribuye a un ciclo de pobreza que se perpetúa en las familias, afectando su desarrollo y estabilidad.

El entorno natural de la comunidad también sufre por acciones humanas, como la tala de árboles que pone en peligro la biodiversidad local y la sostenibilidad del ecosistema. Además, la contaminación del río debido a desechos industriales y domésticos representa un grave riesgo para la salud de los habitantes, que dependen de este recurso para su consumo y actividades diarias.

En cuanto a la educación, el rendimiento escolar de los niños y jóvenes es bajo, lo cual se atribuye a las carencias familiares y a la falta de recursos. Las dificultades económicas que enfrentan muchas familias limitan el acceso a materiales educativos y a un ambiente propicio para el estudio, lo que repercute negativamente en el aprendizaje y desarrollo académico de los estudiantes.

### **Reseña institucional**

La Escuela Indígena Moi es una institución educativa ubicada a 13 kilómetros después de la escuela Gavilán, en la región educativa de Sulá. Fue fundada en el año 2007 y actualmente cuenta con un total de 60 estudiantes distribuidos en 27 alumnos del I ciclo y 33 del II ciclo.

La formación de la educación Indígena es un espacio que busca no solo formar académicamente a los estudiantes, sino también fortalecer su identidad cultural y el vínculo con sus raíces.

## **Caracterización de la población estudiantil**

La Escuela Indígena Moi fue creada en el año 2007 bajo la modalidad de escuela unidocente, que es una institución educativa de I y II ciclos, que permite a la niñez de comunidades pequeñas y alejadas, ingresar al sistema educativo costarricense y con ello tener acceso a los diferentes niveles de formación. Y luego, con el pasar de los años se hizo Dirección 1, que en el país son centros educativos que tienen entre 31 y 90 estudiantes, con más educadores y personal de apoyo.

La totalidad de alumnos del centro educativo proviene de esta comunidad y son indígenas pertenecientes a la etnia Cabécar, hablantes de su idioma materno y practicantes de sus costumbres y tradiciones. La población es de escasos recursos económicos. La comunidad se encuentra rodeada de montañas.

Instituciones como el Instituto Mixto de Ayuda Social, la Comisión Nacional de Emergencia, el Instituto Nacional de las Mujeres y el Instituto Nacional de Aprendizaje, han incrementado programas de ayuda social y emprendedurismo a familias de la comunidad con el fin de mejorar su productividad. La Caja Costarricense de Seguro Social también se ha preocupado por brindar el servicio de atención médica a la comunidad a través del trabajo médico escolar, vacunación periódica y visitas al hogar por parte de los Asistentes de Atención Primaria.

La escuela cuenta con tres aulas en regular estado, comedor escolar y dos baterías sanitarias, todo esto construido con el aporte de donaciones, recursos de la Junta de Educación y el aporte de los padres y madres de familia.

La población estudiantil es atendida por un docente de I y II ciclos que imparte las asignaturas de Estudios Sociales, Español, Ciencias y Matemáticas. También son atendidos por un docente itinerante de cultura Cabécar y un docente de idioma Cabécar.

Todo esto ha permitido brindar mejores condiciones de aprendizaje a la niñez de esta comunidad, quienes anteriormente debían asistir a otro centro educativo trasladándose a varios kilómetros, poniendo en riesgo su integridad dado el mal estado de los caminos, el sistema montañoso y las fuertes lluvias durante el invierno.

## Principales necesidades del centro educativo y de la población estudiantil

Faltan recursos económicos que permitan el desarrollo de proyectos educativos para el fomento y fortalecimiento cultural de los estudiantes, dichos recursos están inclinados en: vestimenta, instrumentos musicales, material educativo basado en la cultura cabécar, implementos deportivos. Además, esta institución no cuenta con equipos tecnológicos para los estudiantes como computadoras o tabletas, lo cual limita el acceso a nuevas tecnologías del aprendizaje.

Para finalizar, existe un número elevado de necesidades y escasa disponibilidad de recursos que limitan el desarrollo de los procesos vinculados a la educación y la cultura. Resulta imprescindible que se sigan poniendo en marcha proyectos educativos que tengan en cuenta la pertenencia cultural del estudiante y simultáneamente, se destinen medios para mejorar las condiciones de vida y de aprendizaje de la comunidad.

### Figura 1

Encuentro de Mujeres Indígenas cabécar: Fortaleciendo el desarrollo comunitario.



Fuente: TEC, 2024.

## Capítulo II

En este apartado se aborda la teoría más relevante que se ajusta al tema de investigación, como es la cultura e idioma cabécar, las estrategias metodológicas y material didáctico que potencialmente pueden servir de base para que la materia de Español, principalmente los contenidos vinculados con la lectura, sea fortalecida en las aulas escolares con enseñanza y aprendizaje contextualizados.

## **2.1. Estado del arte**

Siempre es importante tener un panorama previo sobre diversas investigaciones apegadas al tema de la cultura indígena, de manera que ilustren al lector la redacción que han abordado temas iguales o similares, con rigurosidad científica.

Estas investigaciones sirven, además, para determinar o diseñar nuevas herramientas y temas que dinamicen el sistema educativo, con resultados novedosos.

Por ejemplo, en el trabajo de campo realizado por Morales y Romero (2021): Elementos subyacentes a la educación informal bribri: insumos para la mediación pedagógica en I y II ciclos de la Educación General Básica, Circuito educativo 01 de la Dirección Regional Sula; las autoras mencionan sobre elementos subyacentes importantes para la aplicación del desarrollo pedagógico en el aula como:

La investigación se desarrolla a partir de aportes de los mayores y docentes de Lengua y Cultura, quienes son referentes de los elementos subyacentes a la educación informal de la cultura bribri de Talamanca. Los elementos que de alguna manera puedan nutrir la labor educativa desarrollada en la escuela, lo que sin duda otorgaría mayor pertinencia cultural a las dinámicas formales en las que participa la niñez bribri a lo largo de varios años de escolarización (p. 4).

En la cita anterior, se menciona que los aportes de conocimientos de los mayores y maestros de Cultura pueden ayudar de manera complementaria y unificada a la enseñanza de la educación en los niñas y niños de forma integral en las escuelas bribri. Para finalizar, describen la importancia de la asociación de la cultura con los diseños de educación.

La importancia de utilizar elementos que partan de prácticas educativas empleadas

cotidianamente en su propio contexto por quienes están encargados de transmitir conocimientos autóctonos, históricos y culturales; de manera que estos sirvan como insumo significativo y eficaz para fortalecer la mediación pedagógica en el trabajo escolar en la educación primaria (p. 5).

Por otro lado, la investigación titulada: Producción didáctica para la promoción de hábitos de lectura comprensiva en la escuela multigrado: una atención pertinente del contexto y de la modalidad educativa, desarrollada por Meza y Murillo (2022), señala:

Sobre la metodología, para desarrollar la investigación cualitativa se utilizaron tres técnicas, la primera; se entrevista a una docente de las dos escuelas multigrado mencionadas anteriormente, para tener un panorama de la situación planteada con respecto a la lectura, como segundo paso se utilizó el sondeo; se conversó con tres adultos mayores de cada comunidad, de manera que sus aportes den algunos indicios para la construcción de relatos locales que permitan otorgar pertinencia y sentido de identidad a la producción didáctica, con la información recabada se utilizan estrategias que permitan promocionar la lectura de una forma más contextualizada (p. 5).

En la cita anterior, las autoras logran una búsqueda de conexión con los mayores y maestros de Cultura, para generar una contextualización con relación con los programas de educación del MEP y de esta forma, desarrollar, técnicas y herramientas pedagógicas con mayor efectividad para el aprendizaje de los menores.

En el trabajo de investigación de Velasco (2017), denominado “Recursos didácticos y la interculturalidad de los niños y niñas”, se apunta que:

La modalidad aplicada fue el trabajo de campo en la institución, contando con el respaldo bibliográfico los temas inmersos en las variables de estudio. El nivel de investigación fue exploratorio debido a la hipótesis planteada que indicaba que los recursos didácticos descontextualizados inciden en el normal desarrollo de la interculturalidad, además de la asociación de variables, las cuales se relacionaban, debido a la incidencia de los recursos descontextualizados en la práctica de la interculturalidad (p. 4).

Según la cita anterior, existen problemas didácticos descontextualizados, que no favorecen la enseñanza del estudiantado, lo que llevó a la búsqueda de nuevas mejoras en los recursos didácticos.

Para finalizar, Velasco (2017), señala:

Debido a estos hechos se planteó la propuesta de solución al problema por medio de la elaboración de una guía de recursos didácticos contextualizados para incentivar a la práctica de la interculturalidad, la que, al ser aplicada, de acuerdo con la socialización realizada de la misma, se ha notado la consecución de los resultados esperados para solucionar el problema presentado en la institución (p. 5).

## **2.2 Fundamentación teórica**

Seguidamente se presentan los diferentes conceptos que apoyan la fundamentación teórica del presente estudio, así como los subtemas correspondientes.

### **2.2.1 Cultura cabécar**

La cultura cabécar es una de las más antiguas de Costa Rica, reconocida por estar presentes en diferentes zonas del país. El grupo étnico Cabécar conforma ocho territorios indígenas: Alto Chirripó, Bajo Chirripó, Taynín, Telire, Talamanca Cabécar, Ujarrás, Nairi Awari y China Kichá; repartidos en las provincias de Cartago, Limón, Puntarenas y San José, con una población total de 14.000 habitantes y una extensión total de 177,739 hab. (SINAC, 2016, p.31).

En la cita anterior se logra determinar que el territorio cabécar está presente en 4 provincias de Costa Rica, lo que significa un gran aporte cultural para éstas.

De acuerdo con McCarty (2019):

Los cabécares son uno de los grupos indígenas más grandes de Costa Rica y poseen una rica tradición cultural y lingüística, su sistema de conocimientos incluye prácticas relacionadas con la medicina tradicional, la agricultura y la espiritualidad, sin embargo, este patrimonio cultural ha enfrentado varias amenazas debido a la colonización, la

globalización y las políticas educativas que históricamente han ignorado o marginado sus conocimientos y tradiciones (p. 146).

### **2.2.2. Patrimonio cultural e indígena**

Cada pueblo posee sus propias características, las cuales los diferencian de los demás; todas estas forman parte de su propia cultura, algunas de ellas prevalecen a través de los años, constituyéndose como un verdadero legado para sus habitantes. Este legado es el que inspira un sentimiento de pertenencia, admiración y respeto hacia lo que identifica una zona o lugar, esto es lo que se conoce como el Patrimonio Cultural. Según Chang (2004):

Patrimonio Cultural es sinónimo de legado, de herencia; es la evidencia que identifica y distingue la cultura propia de la ajena; es el marco que da sentido y pertenencia a los diversos componentes de nuestro acervo cultural. El patrimonio cultural comprende los bienes culturales que, en el proceso de desarrollo histórico, una sociedad hace suyos, ya sea porque los creó (elementos culturales autóctonos) o porque los hizo suyos, mediante la adopción o apropiación de significados (p. 4).

Desde otra perspectiva, Vargas y Sanoja (1993) citados por Chang et. al., (2004) manifiestan que:

Patrimonio cultural alude, por tanto, a todos aquellos bienes culturales que, como resultado de la interacción de los elementos que intervienen en el proceso de creación de cultura a lo largo de la historia, caracterizan cada etapa histórica. El patrimonio, por tanto, es también acumulativo y selectivo (p. 20).

Como lo afirma el autor en la cita anterior, el patrimonio cultural no alude a un tiempo específico, sino que este se va acumulando a través de los años. logrando así dar paso a nuevos elementos que ciertamente llegarán a conformar más adelante parte del patrimonio cultural de una región.

Los pueblos indígenas aportan gran riqueza cultural y natural al territorio costarricense, ya que fueron estos quienes desde un principio establecieron las bases de la cultura y las distintas tradiciones.

De acuerdo con Chang (2004), "todos los pueblos contribuyen a la diversidad y riqueza de las civilizaciones y culturas", aportando al patrimonio común de la humanidad y al respeto de los conocimientos, las culturas y las prácticas tradicionales indígenas. Todo en su conjunto favorece al desarrollo sostenible y equitativo y a la ordenación adecuada del medio ambiente. (p.9)

Los pueblos indígenas al ser los primeros habitantes contaban con la libertad de establecer sus propias leyes, costumbres, tradiciones e idiomas, los cuales no se veían amenazados por otras culturas o influencias ajenas a su pueblo.

Desde un principio existió una gran cultura indígena de la cual se desprendieron pequeños grupos que establecieron sus propias creencias, tradiciones, costumbres, tomando como base las originales.

El problema de descentralización cultural que han venido presentando los pueblos indígenas, viene desde la colonización, cuando los españoles llegaron a imponer su cultura sobre la indígena imponiendo religión, idiomas, comidas, vestido y demás costumbres características de la cultura dominante. Según Carballo (2006):

Cada uno de los grupos indígenas tiene sus expresiones y manifestaciones culturales, algunas de ellas se han visto afectadas debido a la cultura dominante, por lo que la sobrevivencia y la reproducción de muchas expresiones varía según la inserción de la cultura dominante en diferentes zonas del país y la respuesta de cada grupo indígena. (p. 4)

Al respecto, Carballo (2006) manifiesta que:

Estas comunidades han experimentado a través del tiempo una marginación y exclusión social en la que se ha buscado sacar el mayor provecho de sus bienes, aspecto que ha afectado principalmente el control sobre la tierra, el aprovechamiento de los bosques, el desarrollo y la reproducción cultural. (p. 3)

A pesar de ello, los pueblos indígenas costarricenses y en especial los cabécares y bribbris, siguen manteniendo un alto perfil en la conservación de sus bosques y tierras; en otros, sus

expresiones culturales contribuyen a mejorar sus economías en turismo, frenando la marginalidad socioeconómica.

El conocimiento es la manera de explicar o interpretar la realidad que tiene un grupo de personas. La realidad es todo lo que nos rodea y que cambia constantemente. Tenemos una realidad social, cultural, política, ambiental, etc. La realidad se presenta de muchas maneras, por eso se puede definir en qué aspecto enfatizar para un proceso de investigación comunitaria.

Otra variante del conocimiento es que este incluye valores e interpretaciones; es socialmente construido y refleja los intereses, valores y acciones de un grupo determinado. Esto significa que cada cultura posee su propio conocimiento, el cual parte de la interpretación de su propia realidad, elaborado con base en la observación de los fenómenos de dicha realidad.

Algunas principales características de su cosmovisión son:

- **Lengua Ancestral:** El idioma cabécar es fundamental para la identidad cultural. Incluir la lengua en el currículo no solo ayuda a preservar el idioma, sino que también mejora la autoestima de los estudiantes. Según Ogle y Correa (2020), la enseñanza de lenguas indígenas promueve la identidad cultural y contribuye a un aprendizaje más significativo (p. 6).
- **Historia y cosmovisión:** El pueblo indígena Cabécar está dividido en diferentes territorios: La Talamanca Cabécar: Que abarca, la cuenca alta del río Cohen y la media del río Telire. En esta región, se encuentra la población de San José Cabécar, centro espiritual de la comunidad Cabécar, pues en este lugar residía el Usékla (gobernador). Telire: Que comprende la cuenca alta del río Telire. Es una región geográficamente aislada que colinda al sur con el Parque Internacional La Amistad. Tjai: se ubica en el Valle la Estrella, Limón. Las poblaciones se esparcen a través de los cauces de los ríos Estrella y Cohen colinda con Cabécar Talamanca y Cabécar Telire (Cartín, 2021, p.22).

Por otro lado, es importante que las futuras generaciones conserven su cosmovisión es crucial que los estudiantes cabécares aprendan sobre su propia historia y cosmovisión. “Esto incluye la enseñanza de mitos, leyendas y la relación sagrada con la naturaleza que caracteriza a

su cultura. Al incluir estos elementos, el currículo promueve una mejor comprensión de su identidad y valores, lo que contribuye al fortalecimiento de su sentido de pertenencia.” (López, 2019, p. 112).

En este marco, la oralidad no solo tiene el propósito de conservar, sino que también actúa como un medio simbólico que permite la continuidad de las historias míticas y espirituales que caracterizan la cosmovisión cabécar. Por otra parte, Hidalgo (2020), señala:

Los relatos sobre los guías espirituales explican su poder mítico de transformación, por ejemplo, el águila, por ser el animal más fuerte y poderoso; convertido en jaguar, el animal más feroz, lucha en las batallas guerreras, ataca y destruye a sus enemigos, los salva del “jaguar de agua”, responsable de las muertes que suceden con las inundaciones o aquellas personas embriagadas que cruzan los ríos y mueren en ellos. También de gran importancia es la serpiente, el murciélago y la lechuza, que en los rituales siempre lo acompañan para demostrar su poder (p. 25).

- **Prácticas tradicionales:** La forma en que los cabécares cultivan la tierra, sus técnicas de caza, pesca y sus conocimientos sobre plantas medicinales son elementos que deberían ser parte del currículo. La enseñanza de estos saberes tradicionales puede ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades prácticas y un entendimiento más profundo de su entorno (Bennett, 2020, p. 87). Además, estos conocimientos pueden ser integrados en proyectos interdisciplinarios que conecten la ciencia, la historia y el arte.

La cultura cabécar presenta gran conocimiento espiritual. Para entender la cultura espiritual de los pueblos cabécares es necesario comprender la función del curandero o jawá, clave de la curación del cuerpo y del espíritu de los cabécares. Las creencias religiosas cabécar parten del foco de un gran dios creador de todas las cosas de nombre “Sibú”, que toma parte en todo lo que acontece en su mundo. (Solórzano, 2011, p.16).

Asimismo, como lo menciona Hidalgo (2020):

Los guías espirituales marcan su presencia portando grandes bastones de madera, sagrados, como símbolo de jerarquía; eso les permite entrar en comunicación, mediante

sus sonidos, con el mundo mágico de los espíritus. Una potestad que se tiene era enterrar a los difuntos, pues solo ellos podían y poseían el conocimiento para lograr eliminar la impureza sagrada, llamada Ña; esto lo lograban a través de la adquisición de conocimientos más profundos, tales como la música, cantos y el ritual de curación. Dicha ceremonia se inicia con el encendido de un fuego y un segundo enterramiento con los huesos limpios, después de permanecer por un tiempo el cadáver en la montaña. (p. 26).

Los roles espirituales dentro de la cultura cabécar, tienen una conexión importante con la muerte y por esta razón las personas con más alta jerarquía utilizan una serie de utensilios dentro de sus ceremonias.

### **2.2.3 Implementación y desafíos para un currículo pertinente**

La implementación de un currículo culturalmente pertinente para los cabécares enfrenta varios desafíos. Uno de los principales obstáculos es la falta de formación docente en pedagogías inclusivas y en la cultura cabécar. Como señala Castro (2019), muchos educadores carecen de las herramientas necesarias para enseñar de manera culturalmente relevante (p. 150). Además, la escasez de recursos didácticos y materiales en lengua cabécar complica aún más la implementación exitosa de este tipo de currículos.

Existen ejemplos de iniciativas educativas que han tenido éxito en la inclusión de componentes culturales cabécares en sus currículos. Por ejemplo, algunas escuelas en la región cabécar han empezado a incorporar talleres de lengua y cultura, así como prácticas de educación basada en la comunidad, fomentando la participación activa de los estudiantes y sus familias en el proceso educativo (Sánchez, 2020, p. 75).

Estas iniciativas han demostrado que, al elevar las voces de los cabécares y sus conocimientos, se puede mejorar el rendimiento académico y fomentar un sentido más fuerte de identidad cultural en los jóvenes.

El desarrollo de currículos culturalmente pertinentes para la cultura cabécar en Costa Rica es un paso vital en la promoción de la inclusión y el respeto a la diversidad cultural. Al integrar elementos de la lengua, la historia, las prácticas tradicionales y el conocimiento comunitario en el currículo educativo, no solo se enriquecen las experiencias de aprendizaje, sino que también se

contribuye al fortalecimiento de la identidad cultural y el empoderamiento de los estudiantes cabécares.

Aunque existen desafíos para la implementación de estos currículos, las iniciativas exitosas evidencian que es posible crear un sistema educativo más inclusivo y representativo que celebre la riqueza cultural de los cabécares.

#### **2.2.4 Aprendizaje de un segundo idioma**

El aprendizaje de un segundo idioma es un proceso que ofrece múltiples beneficios cognitivos, sociales y culturales. Según, Bialystok (2018):

Abrir la mente para aprender y disfrutar otros idiomas y culturas trae grandes recompensas. Cualquiera que hable un segundo idioma puede comunicarse con un mayor número de personas y ampliar sus oportunidades educativas, profesionales y sociales. Son muchos los beneficios asociados al aprendizaje de un segundo idioma en los niños. Se sabe que los niños que han aprendido un segundo idioma a una edad temprana demuestran ventajas cognitivas, como una mayor capacidad de resolución de problemas y creatividad.

Además, el dominio de un segundo idioma facilita el acceso a una variedad de culturas y perspectivas. García y Wei (2014) argumentan que el aprendizaje de una lengua nueva no sólo promueve la comunicación, sino que también, “fomenta la empatía y el entendimiento intercultural, ya que, al comunicarse en una segunda lengua, los individuos pueden comprender mejor las normas y valores de otras culturas, lo que contribuye a una mayor cohesión social.” (p. 34)

El ambiente en el que se lleva a cabo el aprendizaje también juega un papel crucial. Auerbach (1993) señala que contextos de inmersión, donde los estudiantes se ven rodeados de hablantes nativos, pueden acelerar el proceso de adquisición del idioma y mejorar significativamente la fluidez (p. 10).

En este sentido, el aprendizaje de un segundo idioma se convierte en una experiencia enriquecedora que va más allá de la simple memorización de vocabulario y estructuras

gramaticales, el aprendizaje de un segundo idioma es un proceso multidimensional que no solo mejora la comunicación, sino que también amplía las capacidades cognitivas y enriquece la comprensión cultural.

### **2.2.5. Enseñanza de los saberes ancestrales**

En el ambiente del aula, la persona facilitadora de los aprendizajes tiene como misión propiciar ambientes gratos para el cultivo de la sensibilidad, la enseñanza de valores morales y la socialización sana de los participantes, sean niños, jóvenes o adultos.

Según Freiré (2005), “la educación es un acto de transformación y liberación en el que el docente y estudiantes participan como creadores del conocimiento fomentando el pensamiento crítico y la toma de conciencia sobre su realidad.” (p. 23)

Los docentes deben analizar la pertinencia de los contenidos culturales que se enseñan, favorecer la formación de un sentido de identidad personal y cultural, así como de un sentimiento de arraigo y de pertenencia de los habitantes con respecto al contexto rural en que viven.

Además, los diferentes conocimientos de los cabécar son practicados de una generación a otra como se indica:

En las comunidades cabécares se mantienen sus formas tradicionales de organización política y social, donde se distinguen personas que ejercen liderazgo desde labores importantes para la vida en comunidad. Las personas mayores son muy importantes y respetadas porque son quienes conocen las tradiciones y forma de vida ancestral, consideradas como sabias. Los Cabécar todavía tienen vigente un sistema de clanes cuya descendencia es matriarcal, unos ejemplos de estos son: el Clan Kabewak (Grupo Quetzal), Clan Tsiruruwak (Grupo Cacao), Clan kjolpanewak (Grupo Guarumo), Kjoskichëiwak (Grupo Roble), Tuaripawak (Grupo Planta Surtua), Bolo batawak (Grupo árbol de poro), Kabekirowak (Grupo Serpiente) (Camacho, 2021.p. 24).

Por último, el conocimiento intergeneracional que tiene la Cultura cabécar es transmitido de una generación a otra la preservar la riqueza de saberes ancestrales.

### **2.2.6. Modulo didáctico**

En la mayoría de las escuelas de I y II ciclos es común encontrarse con materiales didácticos, estos fomentan muchos beneficios en los estudiantes. Según Robles (2024):

En todo proceso de aprendizaje, los educadores utilizan estrategias metodológicas que permitan llevar adelante su trabajo, para lo cual, cuentan con gran cantidad de recursos o materiales de diversos tipos que serán utilizados en las clases. El material educativo o en ocasiones llamado instrumento educativo es una herramienta elemental para el sostenimiento de la clase de inicio a fin (p. 12).

Para el autor, el educador emplea diferentes técnicas metodológicas para realizar su trabajo en el aula durante este tiempo, junta una gran cantidad de materiales o recursos de diferente tipo y los almacena para ser utilizados en los años escolares posteriores, mientras tanto, saca el mejor provecho de aquellos que va elaborando o adquiriendo durante su ejercicio docente.

Al mismo tiempo, “los materiales que se utilizan para lograr una mayor eficacia en la enseñanza, en virtud de su valor para reforzar el proceso de comunicación del contenido educacional, también denominados auxiliares de enseñanza, materiales de instrucción, ayudas audiovisuales.” (Torres, 2004, p. 28)

De igual manera, se pueden encontrar diferentes tipos de recursos didácticos dentro de un aula. Es vital pensar en la utilización y en la elección de los materiales de enseñanza, porque funcionan como recursos que ayudan a la implementación del programa que manejan los docentes. Por lo que “La importancia del material didáctico radica en la influencia que los estímulos a los órganos sensoriales ejercen en quien aprende, es decir, lo pone en contacto con el objeto de aprendizaje, ya sea de manera directa o dándole la sensación de indirecta” (Vargas, 2017, p.23).

El autor anterior, se refiere a que el material didáctico como un recurso indispensable que el maestro debe dominar para realizar procesos de enseñanza y aprendizaje que logren alcanzar la eficacia en la educación de calidad que se aspira, estos recursos pueden ser de diferente estructura, pero bien definidos y establecidos para el manejo adecuado de los estudiantes

De igual manera, como lo indica Ceballos (2019):

Un módulo didáctico es una unidad de aprendizaje que aborda un tema particular y está diseñado para ser completo e independiente. Por lo general, estos módulos incluyen objetivos de aprendizaje claros, actividades específicas, recursos de apoyo y evaluaciones que permiten medir el progreso del estudiante (p. 42).

Esta estructura flexible facilita la adaptación a diferentes contextos educativos y necesidades de los estudiantes. De igual manera, “la didáctica como ciencia pedagógica, tiene como objetivo estudiar e involucrarse en el proceso de aprendizaje, con el fin de conseguir una formación intelectual en el estudiante.” (García 2016, p. 4)

Los módulos didácticos pueden integrar conocimientos de varias disciplinas, lo que permite que los estudiantes establezcan conexiones relevantes entre diferentes áreas del saber (Barreiro & Lara, 2020, p. 29). Por ejemplo, un módulo sobre sostenibilidad ambiental puede abarcar temas de biología, economía, y educación cívica.

Para el autor anterior, el desarrollo de módulos facilita la participación y el aprendizaje experiencial, lo que a su vez mejora la motivación y el compromiso de los estudiantes.

Por otra parte, como mencionan Martínez y Rojas (2018): “A través de las actividades prácticas y colaborativas, los módulos facilitan la participación activa de los estudiantes y promueven el aprendizaje experiencial. Esto se traduce en una mayor motivación y compromiso por parte del alumno.” (p. 158)

Este tipo de métodos de enseñanza son prácticos y efectivos para los docentes ya que permiten una motivación para todos los involucrados dentro del sistema educativo.

De igual manera, “los módulos pueden ser adaptados según las necesidades de los estudiantes y el contexto educativo. Esto permite que los educadores personalicen el aprendizaje para atender diferentes estilos y ritmos de aprendizaje.” (Pérez, 2019, p. 74).

De esta forma, los módulos de enseñanza son flexibles y ajustables, lo que permite a los educadores adaptar la experiencia de aprendizaje en función de las necesidades, estilos y ritmo de aprendizaje de los estudiantes.

Además, se realiza la evaluación en los módulos didácticos al final del proceso de aprendizaje. A menudo, se realizan evaluaciones formativas mediante actividades y

retroalimentación constante, lo que permite a los estudiantes conocer su progreso y realizar autoevaluaciones.” (González, 2020, p. 102)

Al enfocarse en temas de interés para los estudiantes y ofrecer actividades dinámicas, los módulos fomentan la motivación hacia el aprendizaje y la curiosidad intelectual.

Esta estrategia no se centra en la adquisición de conocimientos, sino que también promueve el desarrollo de habilidades críticas como la investigación, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el trabajo en equipo (Salinas y Domingo, 2019, p. 54).

Para finalizar, “proporcionar a los estudiantes un marco claro y recursos de apoyo, los módulos didácticos fomentan la autodirección y la responsabilidad en el proceso de aprendizaje.” (Vázquez, 2020, p. 89), y la inclusión se logra al establecer un contexto educativo que se ajuste a las distintas modalidades de aprendizaje y que contribuya a la satisfacción de los estudiantes.

### **2.2.7 Implementación de módulos didácticos**

La implementación de módulos didácticos en el aula requiere de una cuidadosa planificación. Según Sarmiento (2007), algunos pasos por seguir incluyen:

- Definición de objetivos de aprendizaje: Establecer qué se espera que los estudiantes aprendan al finalizar el módulo.
- Selección de contenidos: Elegir los temas y subtemas que se abordarán, asegurándose de que sean relevantes y significativos.
- Diseño de actividades: Planificar actividades que promuevan la aplicación de lo aprendido. Estas pueden incluir debates, proyectos, investigaciones, entre otros.
- Recursos didácticos: Identificar y preparar los materiales y herramientas que se utilizarán durante el módulo, como libros, artículos, videos, y recursos digitales.
- Evaluación: Definir las estrategias de evaluación que se utilizarán para medir el aprendizaje de los estudiantes a lo largo del módulo.
- Retroalimentación: Proporcionar retroalimentación continua que permita a los estudiantes reflexionar sobre su aprendizaje y mejorar. (p. 3)

Es claro que resulta necesario integrar enfoques interculturales dentro del sistema de educación costarricense, en particular con respecto a las comunidades indígenas. De este modo, se pone énfasis en la necesidad de crear pautas metodológicas que consideren las características sociales y culturales del alumnado para contribuir a un proceso de aprendizaje en donde se respete y valore la diversidad cultural.

#### **2.4. El Programa de Español para I ciclo**

El programa de estudio del Ministerio de Educación Pública (MEP) se formula a partir de la idea de que hablar, escuchar, leer y sobre todo escribir, son formas vitales de desarrollar nuestra identidad y de comunicarnos con los demás.

Así, el lenguaje se convierte en una herramienta básica para cualquier proceso educativo, cuyo objetivo esencial es la formación de la identidad, o más exactamente, los procesos individuales y sociales de construcción de nuestra identidad con base en la capacidad de argumentar, de dialogar, de simpatizar, de discrepar y de expresar eso que somos (MEP, 2013, p.)

En palabras de Zúñiga, (2020):

En este programa de estudios no se propone un método único para iniciar el aprendizaje de la primera etapa del proceso de lectura y de la adquisición de la fluidez lectora; más bien, se otorga libertad pedagógica para que cada docente conjugue su estilo de enseñanza y los distintos modos de aprendizaje de cada estudiante (p.49).

Al mismo tiempo la misma autora señala:

Principios básicos docente para iniciar con los estudiantes la fascinante tarea de apropiarse de la lectoescritura:

- Principio de la conciencia fonológica.
- Principio de la enseñanza explícita del código alfabético.
- Principio del aprendizaje activo asociando lectura y escritura.
- Principio de transferencia del aprendizaje explícito al implícito.
- Principio de la participación, atención y motivación. (p.23)

Fundamentado en estos principios básicos, se plantean dos retos en el diseño de material didáctico fundamentado en el enorme bagaje cultural cabécar, para la enseñanza y aprendizaje de la materia de Español. Uno, es el aprendizaje del idioma, que por sí solo, conlleva grandes desafíos; el segundo, es absorber el intrincado código alfabético para que potencialmente, al finalizar la educación primaria tenga herramientas idiomáticas suficientes para ingresar a niveles educativos superiores, donde prevalece el idioma español.

## **2.5 La escuela multigrado y unidocente**

En los territorios rurales e indígenas de Costa Rica no es inusual encontrar escuelas multigrado o unidocentes.

En palabras de Hernández, (2019):

En una escuela multigrado pueden laborar más de un docente (de dos a cinco), en la que cada uno de ellos y ellas tiene más de un grado a su cargo. Aun cuando, cabe desatacar que no siempre todos los y los docentes de estas instituciones laboran con más de un grado; existe la posibilidad de que, en una institución educativa primaria, siendo escuela multigrado, algunos de sus docentes laboren impartiendo lecciones en un solo grado (p. 18).

Para el autor de la cita anterior, todas las escuelas de carácter unidocentes son multigrados, pero no todas las escuelas multigrados son unidocentes.

De igual manera se puede mencionar:

La escuela unidocente por su naturaleza es un contexto multigrado o multinivel, en el cual, por la cantidad de estudiantes y la disponibilidad horaria, la persona docente debe de atender a todo el estudiantado de diferentes niveles, en un mismo grupo. Lo anterior requiere que éste planifique el proceso de mediación pedagógica de una manera correlacionada o integrada, para poder cumplir con el currículo y a la vez atender las necesidades, las características y los ritmos de aprendizaje de las personas estudiantes. Este principio aplica para todas las asignaturas del Plan de Estudios Básico de Primero y Segundo Ciclos. (MEP,2016, p.1)

Podemos decir entonces, que una de las características principales de la escuela multigrado es la planificación pedagógica integral para cumplir con el currículo, además de responder a las diversas necesidades y los ritmos de aprendizaje del estudiantado.

En palabras de Salas (2013):

Las instituciones unidocentes se han conocido históricamente como centros educativos donde se ofrece el I y II ciclos de la Educación General Básica (EGB) a niñas y niños que son atendidos únicamente por una maestra o un maestro, por lo general se ubican en zonas rurales donde la población estudiantil es escasa, el cual es un criterio importante para su creación. (p. 2)

Asimismo, este modelo de enseñanza ha permitido desarrollar espacios de aprendizajes en igualdades de condiciones para todas las poblaciones de lugares rurales.

En Costa Rica, a lo largo de la historia se han desarrollado políticas con el fin de consolidar un sistema educativo que responda a las necesidades de la población y al desarrollo del país, entre ellas la creación de las Escuelas Unidocentes, destinadas a la atención de la población estudiantil dispersa de las comunidades rurales, procurando que los estudiantes se beneficien y tengan la posibilidad de mejorar su nivel de vida al tener acceso a una educación primaria completa. (Sánchez, 2018, p. 11)

Uno de los retos de la escuela multigrado es garantizar el acceso de una educación digna a los niños y niñas de todas las regiones del país para ayudar a mejorar su nivel de aprendizaje, por consiguiente, su calidad de vida.

## **Capítulo III**

### **Marco Metodológico**

En el presente capítulo se describen los aspectos metodológicos de la investigación. Inicialmente, se hace una presentación del enfoque y tipo de investigación y la población con la cual se realizará el trabajo. Posteriormente, se presentarán los instrumentos a utilizar y las categorías de análisis, al igual que la descripción del método usado para analizar la información. Finalmente, se hace una descripción detallada de los procesos de acercamiento, recolección de información y factores contextuales que se tendrán en cuenta para la realización investigativa.

### **3.1. Enfoque y tipo de investigación**

Este estudio emplea un método orientado a la comprensión e interpretación profunda de los significados culturales, las prácticas tradicionales y las formas de transmisión oral que caracterizan a la comunidad cabécar. Tal enfoque facilita la exploración de las vivencias, creencias y saberes ancestrales desde la mirada de los propios representantes culturales, lo que es fundamental para honrar y apreciar su visión del mundo.

#### **3.1.1. Enfoque de investigación**

El presente trabajo adoptará el enfoque cualitativo, ya que, este se centra en comprender e interpretar fenómenos sociales y humanos desde una perspectiva holística. A diferencia del enfoque cuantitativo, que busca medir y cuantificar variables, el enfoque cualitativo se interesa por las experiencias, significados y contextos de las personas. Según Creswell (2018), “este enfoque permite explorar la complejidad de las relaciones sociales y culturales, proporcionando una comprensión profunda de las opiniones y emociones de los participantes” (p. 45).

Un aspecto fundamental del enfoque cualitativo es su flexibilidad, ya que los investigadores pueden adaptar sus métodos a medida que surgen nuevos hallazgos durante el proceso de investigación. Denzin y Lincoln (2018) destacan que esta adaptabilidad facilita la exploración de realidades diversas y dinámicas, permitiendo a los investigadores captar matices que podrían perderse en enfoques más rígidos (p. 15).

Las técnicas más utilizadas en la investigación cualitativa incluyen entrevistas en profundidad, grupos focales y observaciones participantes. Estas técnicas permiten a los investigadores obtener datos ricos y contextuales, lo que resulta esencial para la interpretación de las experiencias de los individuos. A través de un análisis inductivo, los investigadores pueden generar teorías y conceptos que reflejan la realidad de los sujetos estudiados, en lugar de imponer marcos teóricos preexistentes (Taylor, 2019, p. 102).

Finalmente, el enfoque cualitativo valora la subjetividad y la voz de los participantes, defendiendo la idea de que la investigación debe ser un acto colaborativo. En este sentido, el investigador se convierte en un instrumento activo del proceso, lo que contribuye a una comprensión más rica y compleja de los fenómenos sociales.

### **3.1.2. Tipo de investigación**

Este trabajo parte de la investigación -acción. Según Kemmis (2018)

Para la investigación-acción es una metodología que combina la investigación y la acción con el fin de mejorar prácticas educativas y provocar cambios en contextos específicos. Este enfoque se caracteriza por su naturaleza cíclica y colaborativa, involucrando a los investigadores, educadores y estudiantes en un proceso de reflexión crítica sobre su práctica (p. 34).

Además, este enfoque fomenta la formación de comunidades de aprendizaje, donde los educadores comparten experiencias y reflexionan sobre sus prácticas. Según, Skerritt (2019) “Estas comunidades aceleran el aprendizaje profesional y facilitan la implementación de cambios efectivos” (p. 152).

A través de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, los participantes desarrollan un entendimiento más profundo de los contextos en los que operan, lo que contribuye a la mejora de la calidad educativa.

Los estudios de investigación-acción también han demostrado ser efectivos en la promoción de la inclusión y la equidad en la educación. Por ejemplo, García (2020) “señalaron que esta metodología permite abordar las necesidades específicas de grupos diversos y marginados, fomentando un ambiente educativo más justo y accesible” (p. 88).

La investigación-acción no sólo busca resolver problemas inmediatos, sino también empoderar a los docentes y estudiantes, convirtiéndolos en agentes de cambio en sus propios contextos.

### **3.1.3 Participantes**

Para efectos de esta investigación los participantes son 5 mayores cabécares, 6 maestros de Cultura y 23 personas estudiantes de II y III grados de Dirección Regional Sulá, Escuela indígena Moi (anexos E, D, F).

Los participantes en el contexto de la investigación son aquellos individuos, grupos o documentos que proporcionan datos relevantes para el estudio. Según Hernández, Fernández y Baptista (2018), “los sujetos de investigación pueden ser personas, como estudiantes, docentes o padres de familia, que ofrecen información a través de encuestas, entrevistas o grupos focales” (p. 139). La selección de estos sujetos es vital, pues su experiencia y conocimiento en relación con el fenómeno estudiado inciden directamente en la calidad y validez de los datos recolectados.

Existen diferentes tipos de fuentes de información que se pueden clasificar en primarias y secundarias. Las fuentes primarias son aquellas que brindan datos directamente, como entrevistas en profundidad, cuestionarios o registros de observación, mientras que las fuentes secundarias son aquellas que recopilan y analizan información previamente existente, como artículos académicos, libros y estadísticas (Creswell, 2018, p. 82). Este último tipo es fundamental para contextualizar la investigación y establecer marcos teóricos.

Los sujetos seleccionados para esta investigación son dos educadores de Cultura e Idioma Cabécar pertenecientes a la Escuela Moi, así como a 23 estudiantes de primer ciclo. Se incluyen 15 padres, madres de familia del alumnado y a personas adultas mayores de la comunidad. En esta etapa de la investigación se realizan dos etapas con los educadores: la etapa diagnóstica y la validación del módulo con los estudiantes.

Barrantes define que “los sujetos son todas aquellas personas físicas o corporativas que brindarán la información”. (Barrantes, 2007, p. 12).

### 3.2 Técnicas e instrumentos

Para efectos de esta investigación, se utilizará la técnica de talleres. “Sobre el taller pedagógico como estrategia metodológica aplicado en el aula de clase durante el proceso de enseñanza- aprendizaje, y por consiguiente en la aprehensión del conocimiento, lo validan como un instrumento adecuado para estimular la investigación en el ámbito educativo.” (Aponse, 2015, p. 2).

Se desarrollan 5 talleres en 12 lecciones con una duración de unas dos semanas de aplicación (apéndice, G)

Por otra parte, un instrumento de recolección de datos es un recurso que sirve al investigador para recolectar la información necesaria para desarrollar su proyecto investigativo.

Su principal característica es que facilita la obtención de datos directos sobre los fenómenos o la población objeto de estudio.

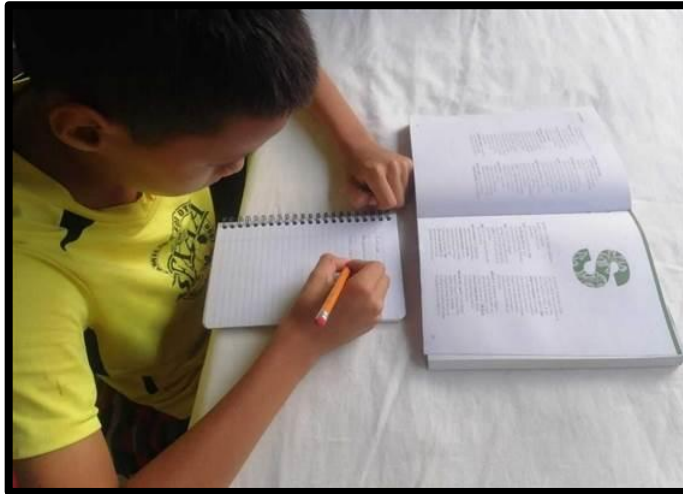
Por otra parte, un instrumento de recolección de datos es un recurso que sirve al investigador para recolectar la información necesaria para desarrollar su proyecto investigativo. Su principal característica es que vale para extraer datos directos de los fenómenos y/o población que se desea investigar. Otra cualidad general de los instrumentos de recolección de datos es que deben ser sistemáticos y organizados. Esto último tendrá que ver con la utilidad y fiabilidad de la información recolectada para su posterior análisis (Tesis y Másters, 2021, párr. 3)

Ahora bien, con el fin de cumplir con los objetivos planteados, una de las técnicas de recolección de datos a utilizar son la entrevista en profundidad aplicada a los docentes de la escuela de Moi, a los estudiantes y maestro de cultura.

Para finalizar, la aplicación de talleres pedagógicos constituye una estrategia metodológica efectiva que promueve el aprendizaje y la investigación adicional sobre un tema en particular dentro del ámbito educativo.

## Figura 2

Desarrollo de habilidades de escritura III grado escuela indígena.



Fuente: Raquel Fonseca, 2020.

### 3.2.1 Observación

Las técnicas de observación son un conjunto de técnicas y herramientas orientadas a evaluar un fenómeno, un individuo o un grupo de personas. Implican una manera de acercarse a la realidad del sujeto para conocerla. Generalmente se estudian conductas y comportamientos observables.

En palabras de Matos (2008):

Esta técnica consiste en el registro sistemático válido y confiable de comportamiento o conducta manifiesta. Es el acto en el que el espíritu capta un fenómeno interno (percepción) o externo y lo registra con objetividad. Esta percepción permite desarrollar comportamientos de contemplación, de curiosidad, de reflexión, de investigación, de visualización de acontecimiento del mundo exterior y del mundo interior. (p.11)

Como lo menciona el autor, la observación es una técnica sistemática y confiable que permite registrar fenómenos y comportamientos de manera objetiva. Para efectos de esta

investigación se utiliza la observación durante la validación del módulo (12 lecciones), con apoyo de una lista de cotejo (anexo, G).

### **3.2.3 Revisión documental**

Según Ortega, (2023) La revisión documental “Es una técnica de investigación que se encarga de recopilar y seleccionar información a través de la lectura de documentos, libros, revistas, grabaciones, filmaciones, periódicos, bibliografías.” (párr. 3)

La revisión documental fue utilizada en el presente trabajo de investigación debido a que se efectuó un análisis y un estudio de documentos como tesis, documentos de la organización, revistas, libros, entre otros, esta técnica es esencial.

### **3.2.4 Entrevista en profundidad**

Según Velázquez, (2023) “La entrevista a profundidad es un método de recolección de datos cualitativos que permiten recopilar una gran cantidad de información sobre el comportamiento, actitud y percepción de los entrevistados (...) tienen una estructura flexible” (párr.1-3).

La entrevista se aplica en la población de estudio del presente trabajo, con la alineación de los objetivos, con el fin de obtener los contenidos necesarios para la realización del análisis de resultados y hallazgos de la presente investigación, La entrevista en profundidad se divide de la siguiente manera: 5 mayores (anexo, E) maestro de Cultura (anexo, D) y 5 estudiantes de II y III grados de la escuela de Moi (anexo, F).

### 3.2.4. Talleres

En palabras de Rodríguez (2021):

Usualmente el taller se concibe como práctica educativa centrada en la realización de una actividad específica que se constituye en situación de aprendizaje asociada al desarrollo de habilidades manuales o tareas extraescolares. También se le asume como espacio de relación entre los conocimientos escolares y la vida cotidiana de los estudiantes, en la perspectiva de promover habilidades para la vida, mediante la experimentación, la creación y la expresión artística. En general, se le relaciona con toda actividad compartida, de carácter práctico o teórico-práctico, caracterizada por ciertos niveles de participación (p. 2).

Así mismo, se puede mencionar que el taller es un practica educativa que favorece el desarrollo de habilidades para los niños y niñas a través de la experimentación, creación artista y experimentación. Para la aplicación de este módulo didáctico se tienen 5 talleres 180 minutos cada uno, para un total de 15 horas (anexos G, H, I, J K).

**Tabla 1**

**Técnicas, instrumentos de investigación y la población participante.**

<b>Técnicas</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Población participante</b>
Entrevista	Guía de entrevista en profundidad (anexo A. D)	5 docentes II y III grados
Entrevista	Guía de entrevista en profundidad (anexo C, F)	6 mayores de la comunidad Cabécar
Entrevista	Guía de entrevista (anexo B, F)	5 estudiantes II y III grados
Talleres	(anexo G)	23 estudiantes II y III grados
Observación	Lista de Cotejo (anexo H)	23 estudiantes II y III grados

*Fuente:* Elaboración propia, 2024.

La tabla 1 indica las técnicas de recolección de información aplicadas en esta investigación, y cómo se estructura esta información del marco metodológico, detallando las entrevistas, talleres y observaciones en cada uno de sus grupos destacando el número de personas las cuales se les aplicó los instrumentos de recolección para sus respectivos análisis final.

Se aplicaron entrevistas en profundidad a distintos actores clave, utilizando guías previamente diseñadas (Anexos A, B y C). Estas entrevistas incluyeron a cinco docentes de II y III grados, a cinco estudiantes de los mismos niveles educativos, y a seis mayores de la comunidad cabécar, cuyas voces representan un aporte esencial para integrar los saberes ancestrales en el proceso pedagógico. Cada grupo aportó perspectivas distintas pero complementarias sobre la enseñanza del español como segunda lengua y sobre la pertinencia cultural del módulo.

Asimismo, se desarrollaron talleres participativos (Anexo G) con 23 estudiantes de II y III grados, quienes constituyen la población beneficiaria directa de la propuesta pedagógica. Estos talleres permitieron poner en práctica las actividades diseñadas en el módulo y observar su efectividad y nivel de apropiación.

Por otro lado, se empleó la técnica de observación directa, sistematizada mediante una lista de cotejo (Anexo H), aplicada también al grupo de 23 estudiantes. Esta técnica proporcionó información valiosa sobre la participación activa del estudiantado, la comprensión de las actividades y la incorporación paulatina de las normas del lenguaje escrito.

En conjunto, estas técnicas e instrumentos permitieron triangular la información y realizar un análisis integral que respalda la validez del módulo desde una perspectiva educativa y cultural. La combinación de puntos de vistas de los docentes, estudiantado y comunidad más la observación directa enriqueció los hallazgos y garantizó que el proceso investigativo estuviera alineado con el enfoque intercultural y participativo propuesto.

## **Capítulo IV**

### **Hallazgos**

En el siguiente capítulo se presentan los resultados de la fase diagnóstica que dio pie a la construcción del módulo. Se plantea un análisis de las entrevistas en profundidad, las cuales son parte del proceso de investigación.

Dentro de este análisis podemos explorar temas importantes como: Competencias lingüísticas y culturales del docente cabécar, contexto cultural y educativo de la comunidad cabécar y, por último, las necesidades pedagógicas desde la perspectiva del estudiante.

#### **4.1 Competencias lingüísticas y culturales del docente cabécar**

La educación en pueblos indígenas requiere del desarrollo de las habilidades comunicativas y asertivas, por parte de los docentes. Las competencias lingüísticas y culturales de un docente son cruciales para asegurar una mediación pedagógica efectiva y adecuada al contexto de enseñanza. Según MEP (2019). “La educación es llamada a crear las oportunidades necesarias para lograr una sociedad sostenible para sus habitantes y su entorno, donde la diversidad sea valorada como una riqueza y la equidad una constante en todos los ámbitos del quehacer humano” (p.11).

Por otra parte, las capacidades pedagógicas del docente son de suma importancia debido a que, la enseñanza de una segunda lengua requiere metodologías específicas que facilita la comprensión y habilidades en los estudiantes.

No obstante, el docente que no es hablante nativo tiene un mayor reto con la comunicación de sus alumnos en su lengua materna cabécar lo que dificulta generar instrucciones de forma clara para la realización de las actividades en la enseñanza del español. Pero muchas veces tiene el apoyo de un docente nativo. El entrevistado 4 dice: “Como soy hablante no lo necesito, pero el docente que no es hablante le sería de mucha ayuda” (apéndice D).

Además, se debe tener una construcción pedagógica que pueda generar un entorno amigable con el alumno para que la enseñanza del español tenga una mayor efectividad de

aprendizaje. Como le menciona el entrevistado 2; “Debe ser una mediación pedagógica más dinámica, lúdica, con imágenes y relacionar el contexto del niño con la escuela” (apéndice D).

Por otra parte, según el MEP (2019). “El programa de estudios de la cultura cabécar, se ha estructurado de tal manera que le facilite al personal docente y al estudiantado aprender en una forma dinámica, visualizando el desarrollo de habilidades” (p. 24), así como lo menciona el entrevistado 3: “Debemos traer lo que ellos saben en su lugar a la escuela, contextualizar el curriculum. (apéndice D).

Por último, los docentes que enseñan un segundo idioma en la comunidad Cabécar deben tener competencias lingüísticas, culturales y pedagógicas, para poder generar una educación con los estándares de calidad requeridos por una sociedad bilingüe e intercultural. En este sentido, el docente es el mediador no sólo del proceso educativo, también aporta un valor importante en el entorno cultural de los estudiantes.

#### **4.2 Contexto cultural y educativo de la comunidad cabécar**

El contexto cultural y educativo de esta investigación, se destaca como uno de los hallazgos más relevantes, ya que existe una relación muy alta entre la cultura y el sistema educativo en la comunidad cabécar. De acuerdo con el MEP (2019):

Los actuales pueblos indígenas se han asumido como poseedores de una herencia cultural que quieren conocer, defender, respetar, pero sobre todo vivir. Igualmente, importante es la conciencia de sus derechos culturales, del carácter dinámico de las culturas y de las posibilidades que la diversidad cultural brinda al mejoramiento de las condiciones de vida de los individuos y sus comunidades. (p. 3)

Se define como mayor. “Persona de conocimientos amplios y profundos del conocimiento ancestral que aprendieron por amor, corazón, a través de muchos años en vivencias y prácticas, desempeñando cargos culturales” (Salinas, 2017, p.28).

Para el autor, los mayores son guardianes del conocimiento ancestral de la cultura cabécar tiene una perspectiva de vida basada en su experiencia de muchos años liderando a su comunidad. Ellos transmiten de una generación a otra, toda su cosmovisión y su relación de armonía con la naturaleza.

**Tabla 2**

Cargo Cultural Cabécar.

<b>Cargo cultural</b>	<b>Funciones</b>
Usékla Máximo líder	Usékla Máximo líder
Jawá	Medico indígena
Jó	Sepultador personas fallecidas
Jótamj	Purificadora del Jo.
Sàtébla	Ayudante del Jo.
Bikakla	Maestro de ceremonias
Namáitami	Elaboradoras de chocolate
Buluwá	Cantor Bululsike
Duletie	Experto en tocar el Sabak (tambor)
Tsoklo	Cantor funerario
Alakli tse	Mujer cantora
Wékli	Mensajero de Sa kaska
Yeria	Cazador, pescador
Tela	Sembrador de maíz, frijoles
Bulu	Hombre poseedor de muchos animales.
Tami	Esposa del Bulu.
Dukirá	Cazador de pájaro con cerbatana

Fuente: Elaboración propia con datos de Salinas, 2017.

Nota: La tabla muestra algunos cargos importantes de la comunidad cabécar.

La tabla 2 está compuesta por cada uno de los cargos culturales de los cabécar, éstos, representan un conocimiento especial y un estilo de vida dentro del entorno cultural. Por otra parte, se analiza los dos puntos de vista que tienen los mayores sobre la enseñanza del español, el entrevistado 2 menciona: “Los maestros son blancos (Sikuas) y les cuesta el cabécar, aunque saben un poco les cuesta enseñar” (apéndice E).

Para algunos mayores existe una percepción de que los maestros blancos (Sikuas) tienen cierta dificultad para enseñar español a los estudiantes debido a la limitación del idioma cabécar.

En palabras de Salinas (2017):

Por ello, si el docente no es bilingüe debe investigar y tener los elementos que le permitan acercarse a la lengua y cultura, permitiendo así un mejor lenguaje del docente hacia los estudiantes, de manera que se forme de la mejor manera el discente. (p. 38)

Conforme señala el autor en la cita anterior, el docente, a pesar de no ser bilingüe, tiene que hacer un esfuerzo por investigar y conseguir elementos que le ayuden a entender la lengua y cultura de los estudiantes, a mejorar la comunicación y así, se genera un aprendizaje más efectivo y con sentido.

El siguiente punto de vista que tienen los mayores con respecto a la enseñanza de una segunda lengua que reciben el estudiantado en I ciclo, destaca en lo menciona el entrevistado 1. “No me puedo quejar. Mis nietos han aprendido leer y escribir con maestros blancos (Sikuas). Esta declaración subraya el otro punto de vista que se encuentra en esta investigación, algunos mayores tienen credibilidad sobre la enseñanza del español en la escuela de Moi.

Por otra parte, en palabras del entrevistado 5: “Muchas veces culpamos a los maestros, pero desde casa no ayudamos a los niños” (apéndice E). Esta es una manera de también de generar conciencia de que se está realizando un esfuerzo por parte del educador. Aunque no tenga conocimiento de un segundo idioma completo para enseñar español.

Finalmente, se pueden generar dos aristas que los mayores tienen en relación con la enseñanza del Español en el II y III grados en la escuela de Moi; por un lado, existe el enfoque de que la enseñanza del idioma español presenta dificultad, y que aprender esta lengua implica perder competencia en el idioma cabécar. Esto representa un obstáculo en el proceso de enseñanza del español como segundo idioma.

Es importante destacar, además, que existen barreras lingüísticas estructurales, algunas consonantes del español, como la F o la G, no existen en el sistema fonológico cabécar, lo que genera dificultades adicionales para los estudiantes al enfrentarse a sonidos nuevos y desconocidos. Esta diferencia fonética refuerza la necesidad de emplear metodologías adaptadas y culturalmente pertinentes en la enseñanza del español como segunda lengua en contextos

indígenas.

Para finalizar, otros mayores reconocen el esfuerzo que hacen los docentes no nativos por enseñar a leer y escribir en español y resaltan que a pesar de las barreras existen resultados positivos.

### **4.3 Necesidades pedagógicas desde la perspectiva del estudiante**

Los estudiantes indígenas, de la comunidad cabécar, enfrentan dificultades en el sistema educativo debido a su entorno bilingüe y bicultural. Desde la perspectiva de los estudiantes, es muy importante implementar diferentes actividades de mediación pedagógica, para generar un aprendizaje más efectivo del español como segundo idioma.

Así, como lo indica el entrevistado 1. “En una forma que podamos entender fácilmente” (apéndice F), esta declaración genera la necesidad de utilizar métodos pedagógicos en la enseñanza del español más contextualizado.

El acto de la contextualización con estudiantes originarios consiste en una mediación desde el pensamiento local, donde el docente utilice los conocimientos de la cultura y lengua materna para que los conocimientos tengan más significado. Brindar una educación de calidad sin que el acto de enseñanza-aprendizaje, afecte la conciencia de la identidad cultural, y del idioma materno del educando. (Salinas, 2017, p.34)

Por otra parte, el entrevistado 5 menciona: “Que hay que enseñar imágenes y juegos” (apéndice F), los estudiantes son muy conscientes que se puede experimentar con diferentes juegos e imágenes aún más para aprender de forma más rápida español como segunda lengua.

### Figura 3

Actividad al aire libre escuela Moi.



Fuente: Autor propio, Escuela Moi, 2024.

En la figura se logra observar que la actividad por parte del docente es buscar, a través del juego el desarrollo de habilidad, donde se pueden realizar muchas actividades similares de acuerdo con las unidades temáticas del Ministerio de Educación Pública.

## **Capítulo V**

## Ejemplar del módulo

Este capítulo tiene la intención de proporcionar un ejemplar de un módulo dirigido hacia el aprendizaje del bilingüismo intercultural en estudiantes cabécares, en este caso, se les enseña la escritura del idioma español a los estudiantes de II y III grados como segundo idioma, utilizando los saberes ancestrales de la cultura cabécar como medio.

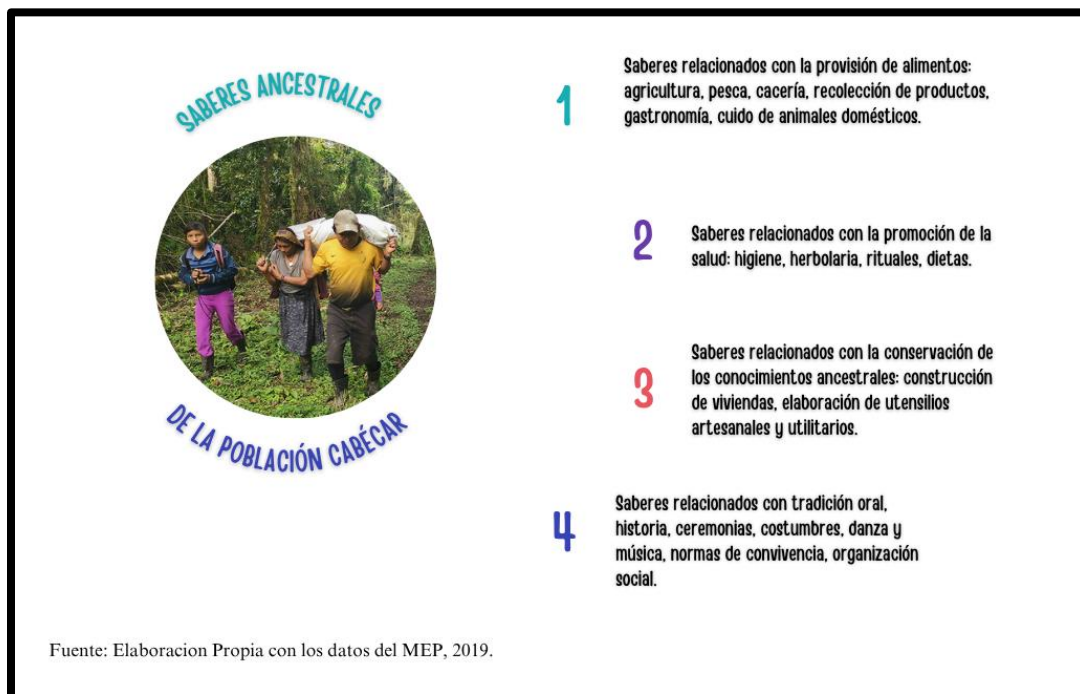
De acuerdo con Molina (2011): “Las estrategias para la mediación pedagógica se refieren a las acciones que se prevén y ejecutan para que el alumno desarrolle su proceso de aprendizaje” (p.100), así, el maestro debe ser un consejero, guía y facilitador del aprendizaje al ofrecer a los estudiantes ayuda siempre que lo necesiten.

Asimismo, este módulo se enfoca en las estrategias pedagógicas que se pueden utilizar para garantizar el desarrollo de competencias lingüísticas en español a los estudiantes, mientras se hace un intento de preservar la identidad cultural y los valores de la comunidad. A través de varias unidades temáticas, se espera que el estudiante logre una construcción del lenguaje que contenga: fonemas, formación sílabas y formación de palabras utilizando métodos que aseguren un aprendizaje integral y desarrollo cognitivo del estudiante.

Además, otro elemento importante y trascendental para la enseñanza del español en la escuela Moi, ubicada en territorio Cabécar son los saberes ancestrales. Según el MEP (2019): La sabiduría de los pueblos y comunidades indígenas es una herencia milenaria, transmitida por los y las abuelas de generación en generación, que forma parte de su sistema de vida vinculado con su espiritualidad, identidad, prácticas, economía y su cultura. (p. 34)

**Figura 4**

Saberes Ancestrales de la población cabécar.



Fuente: Elaboración propia con datos MEP, 2020.

La figura 3 ilustra un conjunto complejo de conocimientos de la cultura cabécar, es pertinente a aspectos gastronómicos, de salud, vivienda y naturaleza. Esta resalta la holística del paradigma cabécar que se encuentra involucrado con la cultura, la cosmovisión y la espiritualidad, la cual sigue preservando su identidad. así mismo, según Salinas (2017), algunos elementos de los saberes ancestrales:

- **La naturaleza o madre tierra:** Es la gran madre que da vida y vive junto con el ser humano. Por lo cual se debe respetar y a la vez ayudar a vivir. Ya que ella necesita de nosotros como nosotros de ella. El indígena sin tierra deja de ser humano, por el vínculo de los saberes ancestrales que permiten entender el mundo espiritual.

- **La espiritualidad:** Se define como la convivencia armoniosa bajo el marco de respeto, con los seres vivos de nuestro alrededor. De manera que la vida depende de cuánto nosotros estemos en armonía espiritualmente con los diversos Käkke de cada existencia de nuestro entorno. Para mantener la armonía con las cosas que nos rodean y su uso. Una de las formas más respetadas son las dietas culturales, pedir permiso a una hoja es muestra de respeto armonioso con la vida.
  
- **La creación de tierra:** En la creación del mundo Sibö (Dios) creador de todo, dejó las enseñanzas de cómo vivir con la casa (mundo- planeta) que había construido. Este elemento es el origen esencial en la construcción de la cosmovisión. (p. 28).

## **Módulo didáctico:**

### **Raíces y Letras: Explorando la escritura a través de la cultura cabécar**

De acuerdo con los aprendizajes de Español para I ciclo (MEP, 2023), se presenta un módulo para II y III grados, donde se aborda la escritura del español como una segunda lengua. Además, la cultura específica del alumnado es tomada en cuenta a la hora de diseñar este módulo, y se abordan los programas de Cultural cabécar y los contenidos culturales que el diagnóstico de este proceso encontró como relevantes.

Por esta razón, el material les permite a los estudiantes la práctica de la escritura en español, así como abarcar temas relevantes a su cultura e identidad. Se espera que las actividades resultantes sean creativas y satisfactorias, a la vez integradas a los conocimientos culturales que tanto los docentes de Cultura como los mayores consideran importantes.

Por último, la aplicación del módulo consta de 14 lecciones aproximadamente aplicadas en 3 unidades con fecha de aplicación en la última semana de marzo y la primera de abril del 2025. Además, la aplicación de este módulo didáctico abre las puertas para que futuras investigaciones en el desarrollo de un segundo idioma para la cultura cabécar.

# Tabla de Contenido

## Unidad

01

Mayúsculas al inciar una oración y uso del punto al finalizar una oración.



## Unidad

02

Uso de la mayúscula en nombres propio.



## Unidad

03

Formar oraciones simples asociadas con imágenes del entorno cultural.



## Unidad

04

Elementos textuales (personajes, lugar, sucesos, ambiente, acciones, vocabulario.)



## Unidad

05

Escribir oraciones simples, basada en una leyenda cabécar.



## **Introducción**

Es esencial contar con estrategias y métodos pedagógicos adecuados para enseñar efectivamente la escritura en español al estudiantado de la cultura cabécar de II y III grados, debido a que este aprendizaje tiene que estar relacionado con su cultura, vida cotidiana y comunidad. Para hacer que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea efectivo y valioso.

Esta propuesta de módulo está diseñada con base en la enseñanza de la escritura en español utilizando todo el contexto cultural combinado con el conocimiento que poseen, sus mayores, para un aprendizaje más familiarizado para los niños y niñas cabécares y así logren escribir textos simples de manera correcta.

Finalmente, este proceso requiere pasión por la enseñanza sustentada en un sólido conocimiento pedagógico. Y de manera significativa, se debe mantener un vínculo sólido con la cultura y el idioma del estudiantado mientras se logran los objetivos positivos de fomentar habilidades en el aprendizaje de la escritura en español.

Este módulo didáctico ha sido diseñado de manera que los docentes logren un alcance de enseñanza a través de la escritura en español de manera contextualizada, pero con el debido respeto y valor a la cultura cabécar. Para implementarlo, es requisito fundamental que los docentes utilicen todas las estrategias expuestas en este trabajo como medio entre el conocimiento cultural de los niños y niñas y las técnicas de aprendizaje del español.

Para finalizar, se debe considerar iniciar cada lección con las diferentes actividades que logran relacionar relatos, tradiciones o vivencias de la comunidad, por ejemplo, historias narradas por los mayores o elementos del entorno natural y cultural.

# Unidad 1



**Mayúsculas al iniciar una oración y  
uso del punto al finalizar una oración**



4 Lecciones

Nota: Fotografía de la autora: Aileen Cubero, toma del documento, Manual de Prácticas Ancestrales Bribri y Cabécar, 2015.

**Niveles:** Segundo y tercer grado

**Contenido Conceptual:** Aprender el uso correcto de las mayúsculas al iniciar una oración y la utilización del punto final en una oración.

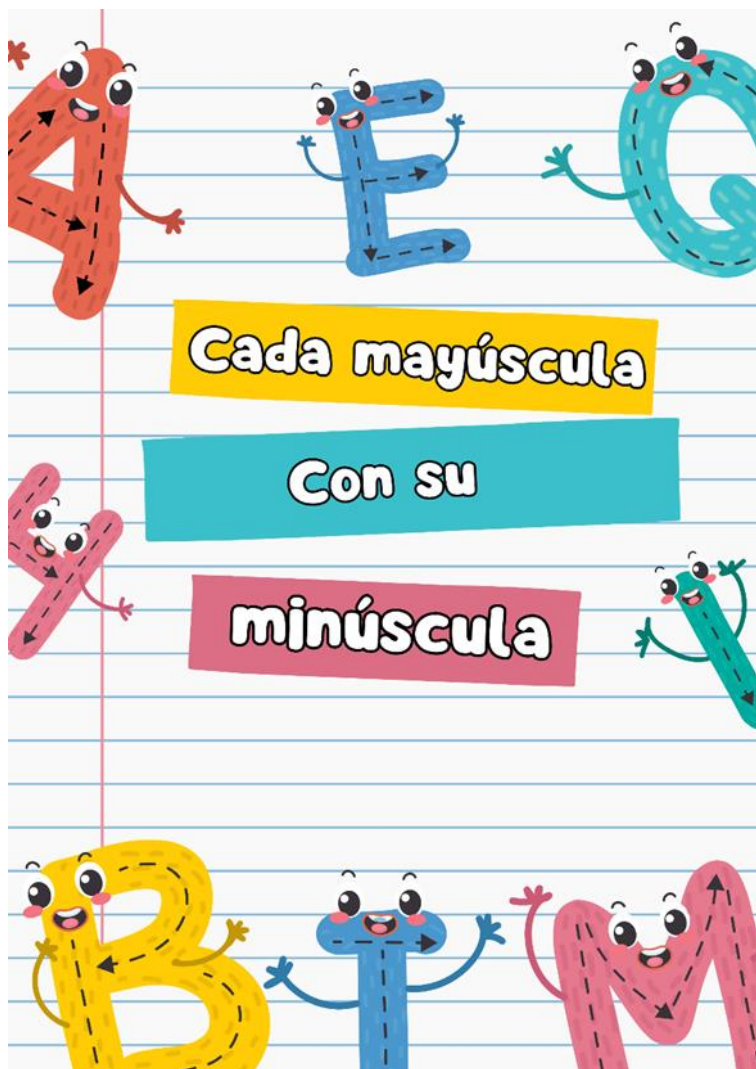
**Contenido Procedimental:** Utiliza normas básicas de la escritura en la producción textual (mayúsculas y puntos) por medio de actividades lúdicas e impresas.

**Habilidades por lograr:** Identificación de forma correcta del uso mayúscula y destreza en escritura básica, además de valores en las actividades que permitan el desarrollo de nuevas habilidades como: solidaridad, trabajo en equipo, respeto entre otras.

# ACTIVIDAD #1



Nota: Ilustración elaborada por alumno de III grado Escuela Moi, 2023.



**Objetivo:** Reconocer las letras mayúsculas en español.

**Tiempo estimado** (45 minutos)

**Introducción:** Se le facilita al estudiantado papel reciclado para que pueda realizar un abecedario con su respectiva mayúscula y minúscula.

**Materiales:**

- ❖ Papel reciclado de la escuela
- ❖ Ramas pequeñas (sustitución de las paletas)
- ❖ Rotuladores
- ❖ Pegamento y tijeras

**Desarrollo:** Para fomentar la cultura los estudiantes pueden dibujar un elemento de la naturaleza que es muy simbólico

para la comunidad, por ejemplo, pueden crear la letra "J" decorada con materiales reciclados, acompañada con un dibujo de un jaguar (animal sagrado en la cultura cabécar). Luego, pueden consultar a sus padres, madres, encargados o mayores otros elementos de la cultura cuyo nombre empiece con "J" y anotarlos en su cuaderno.

## **Diferencia de complejidad:**

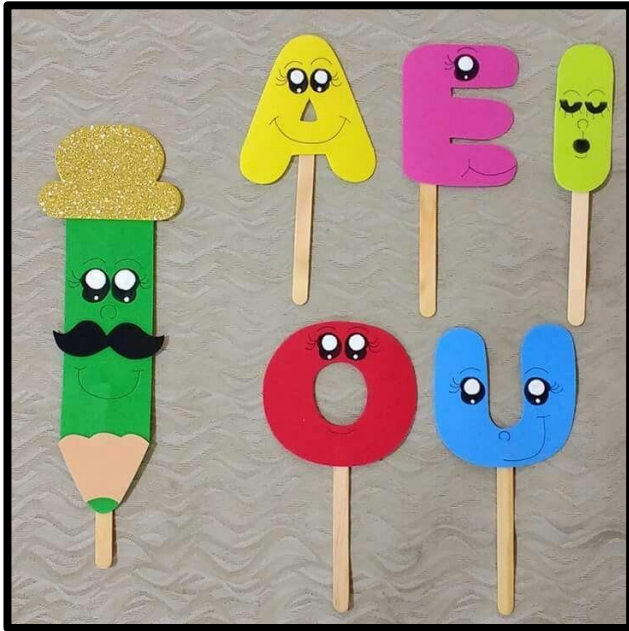
### II Grado:

Los alumnos construyen su abecedario con mayúsculas y minúsculas, tratando de reconocer las letras correctamente. Al final de la sesión, los estudiantes logran identificar palabras simples que comienzan con cada letra (por ejemplo: A - árbol, B - boca, C - casa). Como parte de la actividad, los alumnos intentan encontrar palabras dentro de la casa con ayuda familiar y anotan en su cuaderno de forma escrita.

### III Grado:

Los estudiantes, además de construir su abecedario, deben también escribir una breve oración con cada letra que han elegido y asegurarse de que inicie con una mayúscula y cierre con un punto (por ejemplo: A - Antonio ama los animales.). Durante la actividad final, el alumnado participa en grupo para contar sus oraciones y explicarles a sus compañeros las palabras que han seleccionado. Para la actividad final, los alumnos preguntan a un familiar o un vecino sobre una palabra poco utilizada en la localidad y escriben una oración con dicha palabra.

Ejemplos:



Fuente: Yasmiz Queiroz, 2022.

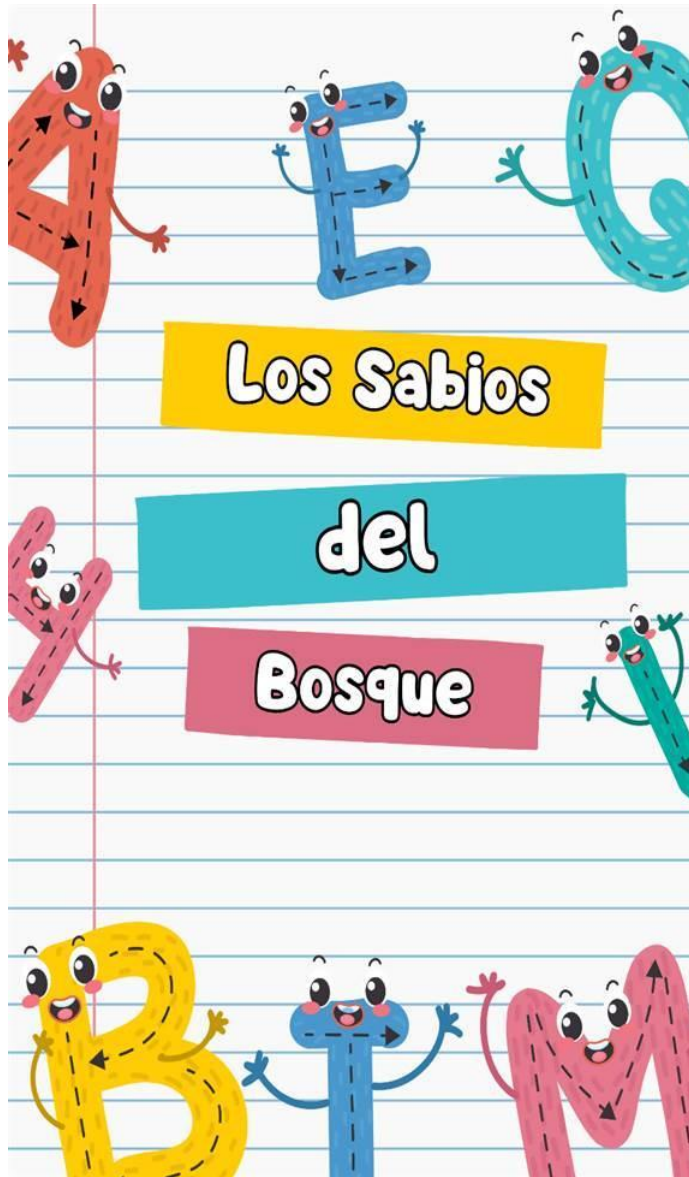


Fuente: Nossa Educação, 2020.

# ACTIVIDAD #2



Nota: Ilustración de Jaider Esbell, 2023, tomada del sitio web,  
<https://www.latamarte.com/es/articles/p4pD/>.



**Objetivo:** El uso correcto de la mayúscula al principio de una oración y el punto final, mientras se reflexiona sobre el respeto profundo que debe existir por la naturaleza y la sabiduría de los ancianos en la cultura cabécar.

**Tiempo estimado:** 45 minutos

**Introducción:**

La docente comienza a mencionar el valor del respeto hacia la naturaleza, el valor de los mayores en una comunidad cabécar y su papel como guardianes del conocimiento. Se señala que los árboles más antiguos del bosque también se les llama "sabios" porque han vivido mucha historia y protegen la naturaleza.

**Desarrollo:**

- Los estudiantes son llevados a un espacio al aire libre donde pueden ver algunos grandes árboles viejos.

- Luego se instruye a los estudiantes a seleccionar un árbol en particular e imaginar qué historias compartiría el árbol si pudiera hablar.
- Cada estudiante elabora una breve historia desde la perspectiva del árbol asegurándose de que cada oración comience con una letra mayúscula y termine con un punto final.

- Los estudiantes comparten historias con la clase en un círculo de lectura y discuten por qué es importante cuidar de los árboles y la sabiduría de los mayores.



Nota: ilustraciones, Gutiérrez, 2021, tomada del sitio web, <https://museoindigena.org/>

### **Materiales:**

- Papel reciclado de la escuela.
- Marcadores o lápices.

**Cierre:** Se refuerza la idea de que tanto los árboles como los mayores son guardianes de la historia y la cultura. En casa, han de preguntar a un abuelo o, en su defecto, a un integrante de la familia próximo a esta edad y que sea portador de memorias de la infancia o alguna cuenta de la comunidad contemporánea para plasmarla en el cuaderno, cuidando la ortografía.

### **Tarea en casa: “Sabiduría de los Ancianos”**

Los estudiantes realizan una entrevista con un abuelo, abuela o un vecino anciano y preguntan:

¿Qué árboles de su infancia recuerda?

¿De qué maneras ayudaron los árboles a la comunidad?

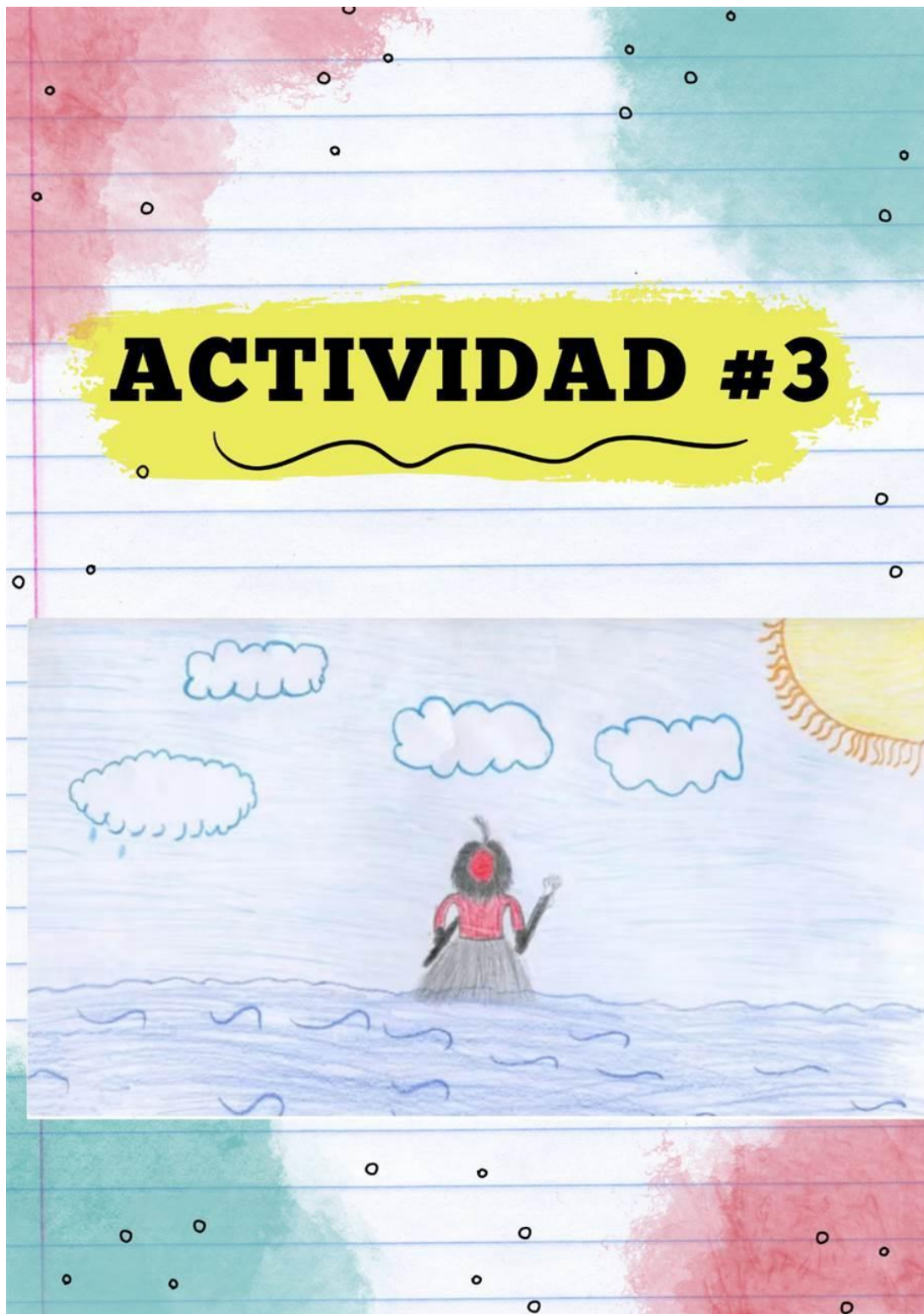
¿Qué lecciones puede darnos sobre la naturaleza?

Deben escribir sus respuestas en el cuaderno sin olvidar usar mayúsculas y puntuar correctamente.

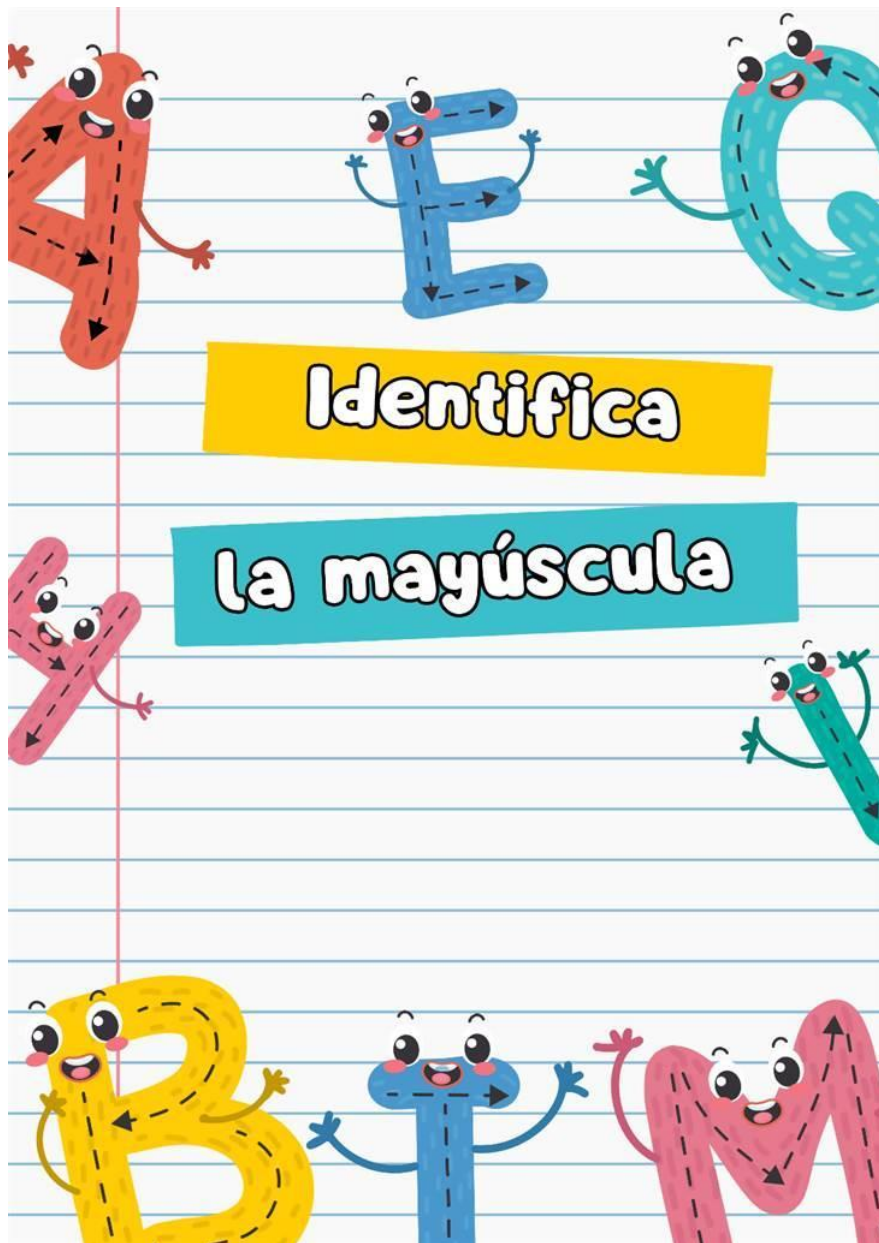
**Diferencia de complejidad:**

II grado: Escriben oraciones simples describiendo lo que el árbol ha visto (Ej. "El árbol ve a los niños jugar.").

III grado: Se les pide que escriban una narración más elaborada que contenga la introducción, el desarrollo y el cierre desde el punto de vista del árbol.



Nota: Ilustración de niño de 10 años, comunidad de Bahía Negra, 2023.



**Objetivo:** Identificar el uso de las letras mayúsculas correctamente, en una palabra. Pensando en la importancia de la naturaleza y la cultura cabécar para el desarrollo de valores como el respeto, el trabajo en equipo y el cuidado del medio ambiente.

**Tiempo:** 45 minutos

**Introducción:** El concepto de las letras mayúsculas se introduce con ejemplos cotidianos más simples, como los nombres de las personas, ríos, montañas de la comunidad cabécar. (se utiliza una ficha II grado de la editorial Lenguaje por grados 2019)

## **Desarrollo (30 min)**

Identificación de palabras que deben escribirse con mayúscula (Trabajo individual - Enfoque en ortografía y conciencia cultural)

- Entregarles a los estudiantes la imagen de la actividad (hojas recicladas)
- Instruirles para que encuentren y subrayen las palabras que requieren mayúscula al inicio.

### **Diferencia de complejidad:**

II grado: Deberán colorear las palabras que consideren que requieren mayúscula.

III grado: Además de corregirlas, forman una oración utilizando cada una de ellas asegurando la inclusión de una mayúscula y punto final.

### **Tarea: “Preguntando a los Mayores de la comunidad”**

¿Cuáles son los nombres de los lugares sagrados de la comunidad? Escriba su significado en el cuaderno.

Nombre: \_\_\_\_\_

Clase: \_\_\_\_\_

Instrucciones:

Seleccione la palabra que debe de tener mayúscula



bosque

ana

árbol



cabécar

pedro

gota

turrialbal

rana

chirripó



# Unidad 2



**Uso de la mayúscula en  
nombres propios**

4 Lecciones



Nota: Ilustración elaborada por alumno de III grado Escuela Moi, 2023.

**Niveles:** Segundo y tercer grados

**Contenido Conceptual:** Reconocer el uso correcto de las mayúsculas en nombres propios relacionados con la comunidad y cultura cabécar.

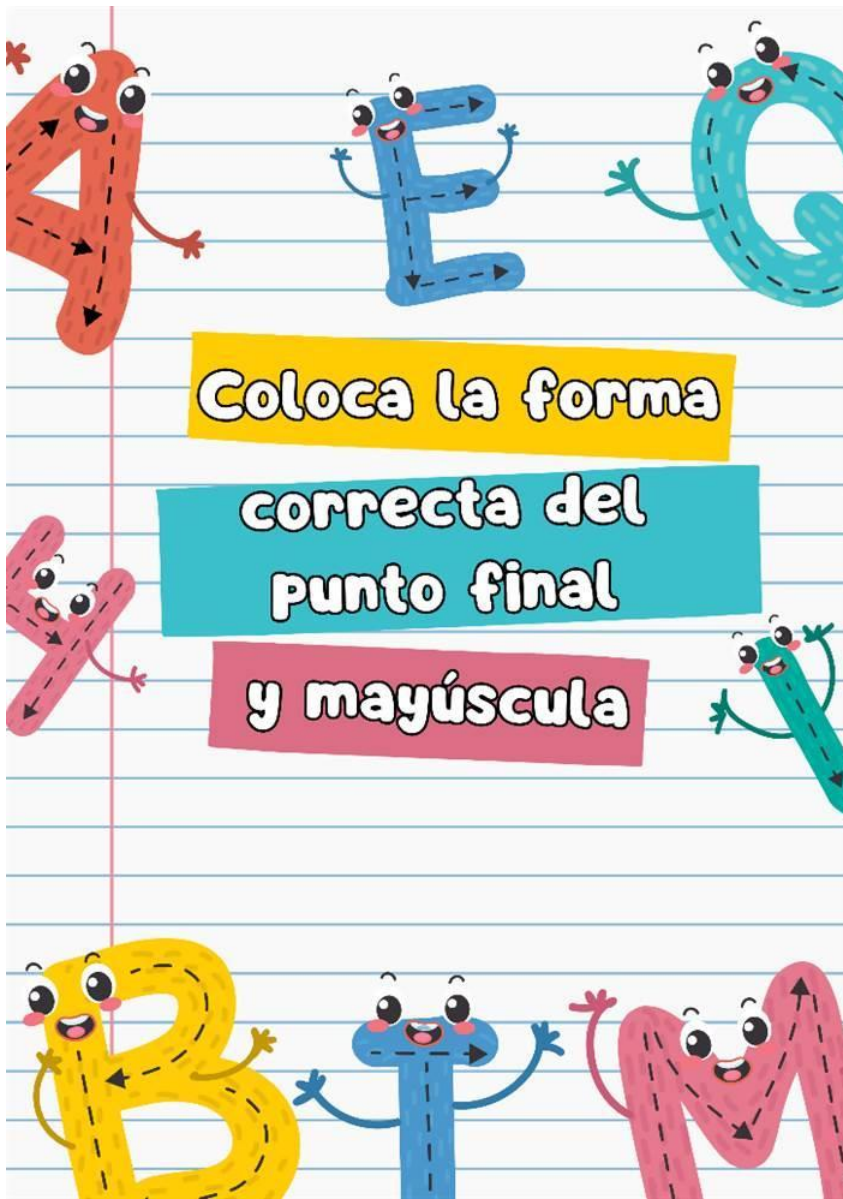
**Contenido Procedimental:** Identifica nombres propios con el uso de la mayúscula, para que el estudiantado fortalezca el uso de normas ortográficas elementales en español, para enriquecer las producciones textuales para realizar en clase.

**Habilidades por lograr:** Identificación de forma correcta del uso mayúscula y punto final, destreza en escritura básica. Integración de elementos culturales y valores como el respeto, la solidaridad y el cuidado del medio ambiente.

# ACTIVIDAD #1



Nota: Ilustración de la autora, Aileen Cubero, toma del documento, Manual de Prácticas Ancestrales Bribri y Cabécar, 2015.



**Objetivo:** Corregir oraciones identificando el uso de la mayúscula y punto final.

**Tiempo estimado** (45 minutos)

**Introducción:** La docente entrega una hoja con la actividad que contiene tres oraciones con errores, donde el niño y la niña deben corregir de forma completa de uso de la mayúscula con nombres propios y colocar el punto final en la oración simple.

**Materiales:**

- ❖ Hojas recicladas con las oraciones con errores
- ❖ Lápices y borrador

**Cierre** (15 minutos)

- ❖ La docente le solicita al

estudiantado tres voluntarios que realicen la actividad de las oraciones corregidas en la pizarra.

# La mayúscula y el punto Final

1. Lee y corrige las mayúsculas y coloca el punto final en las oraciones.



ana encuentra una rana naranja

---



mi hermana maría me enseña a peinarme

---



la docente sofía estudia con mis primos

---

## Diferencia de complejidad:

### II Grado:

- A cada estudiante se le entrega una hoja de papel reciclado con un ejercicio de colorear adjunto que tiene tres oraciones con errores relacionados con la capitalización y el uso de la puntuación terminal.
- Se requiere que los niños y las niñas colorean las palabras que consideran que deberían estar en mayúscula.

### III Grado:

- Se vuelve a entregar la misma hoja de papel con oraciones incorrectas.
- Como requisito, además de identificar las palabras en mayúscula, también se espera que los niños y niñas escriban dos nuevas oraciones sobre el mismo tema en sus cuadernos e incluyan el punto al final.

# ACTIVIDAD #2



Nota: Ilustración de la autora, Aileen Cubero, toma del documento, Manual de Prácticas Ancestrales Bribri y Cabécar, 2015.



y al poner en común sus producciones escritas.

**Objetivo:** Identificar y utilizar correctamente las mayúsculas en los nombres propios de la comunidad cabécar, profundizando en la comprensión de las reglas básicas de ortografía.

**Tiempo estimado** (45 minutos)

**Introducción:** El docente explicará que los nombres propios (de personas, lugares, ríos, montañas, etc.) siempre se escriben con mayúscula. Respetar y valorar los nombres de su cultura y comunidad ha de ser fomentado junto a la solidaridad y respeto.

**Elementos culturales y valores:**

- ❖ Serán usados nombres de cabécar, así como elementos donde se desarrollan la cultura.
- ❖ Se fomenta el respeto por el entorno

### Diferencia de complejidad:

#### II grado:

- ❖ El docente proporcionará una relación de nombres relacionados al pueblo cabécar como; Cerro Chirripó, Comunidad de Ujarrás, Bajo Chirripó, China Kichá, Nairi-Awari Talamanca, Tayní, Telire.
- ❖ Los alumnos identificarán a los nombres y resaltarán las letras en mayúsculas.

#### III grado:

- ❖ Los estudiantes leen un cuento del libro. “Cuentos en cabécar (Ditsá cábalá ia kápáké) para la niñez.” Rogelio Barquero, 2021. Identifican las oraciones que tienen mayúsculas y en su cuaderno escriben tres oraciones en relación con el cuento.



Nota: ilustraciones, Gutiérrez, 2021, tomada del sitio web, <https://museoindigena.org/>

# Unidad 3



**Formar oraciones simples asociadas  
con imágenes, del entorno natural.**



4 lecciones

Nota: Ilustración de la autora, Aileen Cubero, toma del documento Manual de Prácticas Ancestrales Bribri y cabécar, 2015.

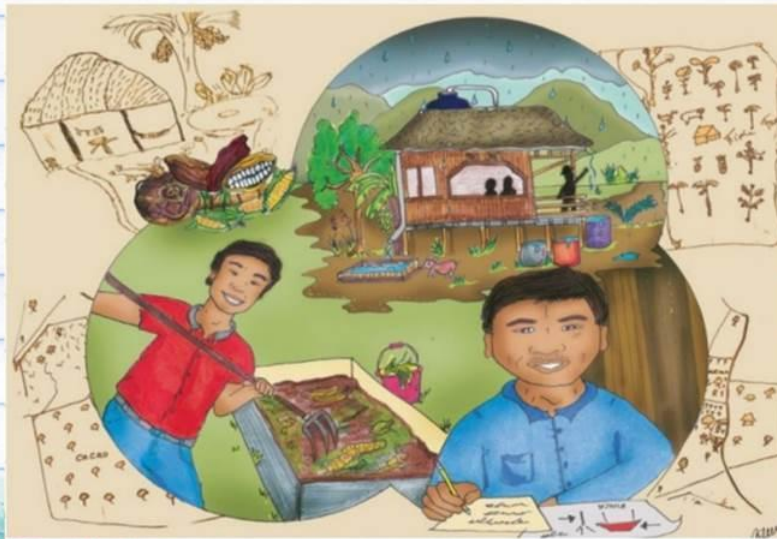
**Niveles:** Segundo y tercer grados

**Contenido Conceptual:** Formación de oraciones simples con el reconocimiento de imágenes de la naturaleza y cultura cabécar.

**Contenido Procedimental:** Asociación de las imágenes con palabras relacionadas con leyendas cabécar para la formación de oraciones.

**Habilidades por lograr:** Reconocimiento y asociación, desarrollo de la expresión escrita.

# ACTIVIDAD #1



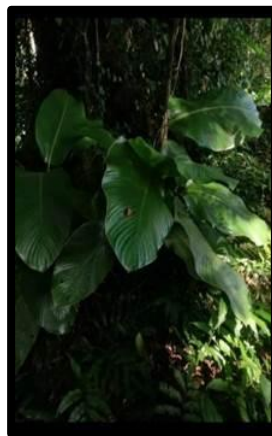
Nota: Ilustración de la autora, Aileen Cubero, toma del documento Manual de Prácticas Ancestrales Bribri y cabécar, 2015.



**Objetivo:** Despertar el interés de los estudiantes con un juego dinámico que permite conectar imágenes de la naturaleza y la cultura cabécar con la construcción de oraciones simples.

**Tiempo estimado** (45 minutos)

Introducción: Mostrar imágenes de paisajes naturales de la zona cabécar (río, jaguar, bosque, mariposa) y preguntar al estudiantado que elementos seleccionarían para construir una oración simple.





Nota: ilustraciones, Gutiérrez, 2021, tomada del sitio web, <https://museoindigena.org/>

### **Materiales:**

- ❖ Imágenes de elemento representativos de la cultura cabécar.
- ❖ Lápices, Borradores.
- ❖ Tarjetas con las palabras escritas (río, jaguar, bosque, mariposa, etc.)
- ❖ Cinta para pegar las tarjetas en la pizarra.

### **Desarrollo de la actividad (15 minutos)**

- ❖ El docente explica que cada estudiante participará en un juego que implicará hacer oraciones simples relacionadas con la naturaleza y la cultura cabécar.
- ❖ Muestra las imágenes y las tarjetas de palabras, explicando lo que significan. Por ejemplo:
  - Imagen de un jaguar: **“Este animal es importante para los cabécares porque representa protección.”**
  - Imagen de un río: **“El río es necesario para la existencia y las historias cabécares.”**

### **Aplicación**

**Paso 1:** El docente separa el grupo en dos.

**Paso 2:** Cada alumno se dirige hacia al frente para elegir una imagen al azar junto con una tarjeta que contenga la palabra que está relacionada con la imagen.

**Paso 3:** El estudiante empieza a construir una oración sencilla que utiliza la imagen junto con la palabra que está en la tarjeta.

Refuerzo grupal: (5 minutos)

- ❖ El estudiante escribe en la pizarra su frase según la imagen que le corresponda.
- ❖ En ocasiones, busca enriquecer el vocabulario incluyendo alguna palabra en cabécar, por ejemplo: **“El jaguar (tsuriri) cuida la montaña.”**

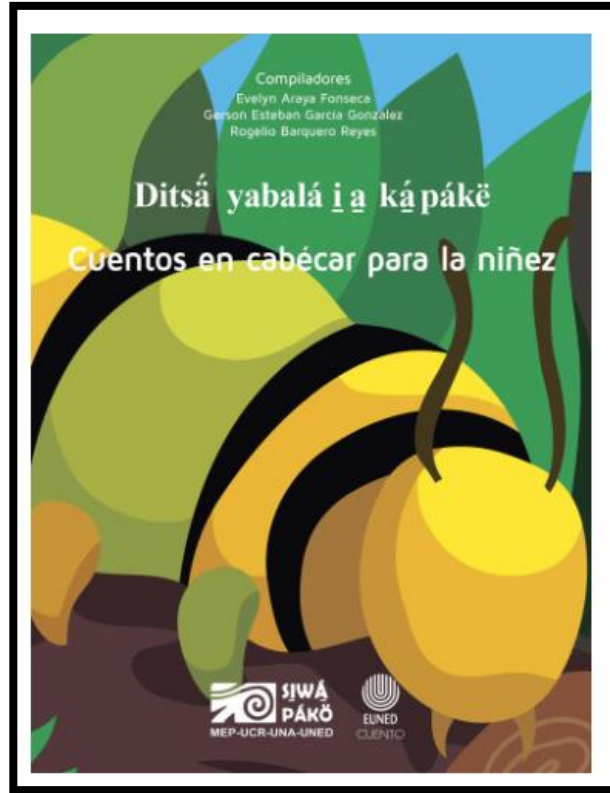
**“Mi amigo y yo subimos a la montaña (kayaka) juntos.”**

**“Toda mi familia cuida el bosque (kaṭsa)**

**Diferencia de complejidad:**

II grado: Los estudiantes crean oraciones simples guiados por el maestro y copian ejemplos en sus cuadernos.

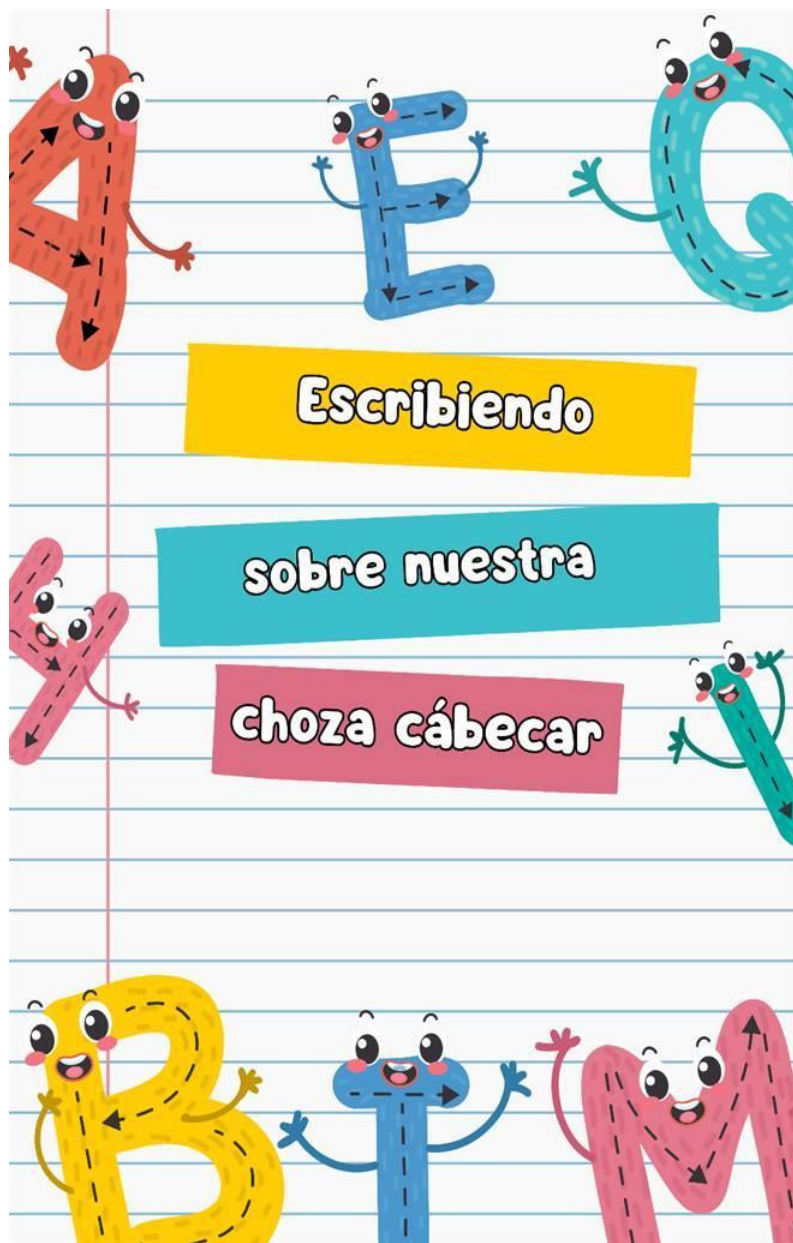
III grado: Los estudiantes leen un cuento del libro. “Cuentos en cabécar (Ditsá yabalá i a kápákë) para la niñez.” Rogelio Barquero, 2021. Identifica las oraciones que tienen mayúsculas y en su cuaderno realizan tres oraciones más con relación al cuento.



# ACTIVIDAD #2



Nota: FORMABIAP, fotografía por José Medrano, 2023



**Objetivo:** Fomentar la creatividad y el respeto por la cultura cabécar elaborando un modelo de una choza tradicional con materiales reciclados, mientras refuerza la construcción de oraciones simples relacionadas con la actividad.

**Tiempo estimado:**

120 minutos

Introducción: La docente indicará la importancia de las chozas en la cultura cabécar, resaltando su construcción y los materiales naturales que utilizan. También recordará a sus estudiantes la importancia es la forma correcta de las oraciones simples en Español.

**Materiales necesarios:**

- ❖ Cartón reciclado (cajas, tubos, etcétera).
- ❖ Pedazos de bambú tiernos
- ❖ Hojas secas, ramitas o paja (simulando el techo).
- ❖ Pegamento seguro.

- ❖ Tijeras para niños.
- ❖ Pinturas o marcadores (opcional).
- ❖ Hojas de papel recicladas y lápices.

**Desarrollo:**

El docente mostrará imágenes o una maqueta ejemplo de una choza cabécar.

Indicará los pasos para hacer la choza y hará la distribución de los materiales.



**Construcción de la choza:**

- ❖ Base: los alumnos emplearán cartón para hacer la base de la choza.
- ❖ Paredes. Usarán palitos de madera o pajillas para simular las paredes y los pegarán a la base.
- ❖ Techo. Decorarán el techo con hojas secas, ramitas o paja, que lo pegarán a la estructura de cartón.
- ❖ Decoración: Pintar o dibujar detalles en la choza es opcional.

### **Escritura de oraciones simples:**

- ❖ Después de que la choza esté terminada, los estudiantes escribirán sobre su choza en oraciones. Por ejemplo,

**“Mi choza tiene un techo de paja.”**

**“Usé cartón reciclado.”**

**“La choza es parte de la cultura cabécar.”**

El docente apoyará a los estudiantes para asegurarse de que las oraciones tengan un sujeto y un verbo.

### **Compartir y reflexionar:**

- ❖ Los estudiantes mostrarán sus chozas y leerán en voz alta las oraciones que elaboraron para cada estructura.
- ❖ Los estudiantes reflexionan sobre lo importante que es cuidar la naturaleza, respetar las tradiciones culturales y comunicarse de manera efectiva por escrito.

### **Elementos culturales y valores fundamentales:**

- ❖ Cultural: Esta lección involucra a los estudiantes con la arquitectura tradicional cabécar y su integración con el medio ambiente.
- ❖ Valores fundamentales: Hay una apreciación del medio ambiente a través del uso de materiales reciclados, del trabajo en equipo y del orgullo por su cultura.
- ❖ Idioma: Hay un refuerzo de la construcción de oraciones simples, que es una parte crítica de la escritura en este nivel fundamental.

**Diferencia en complejidad:**

II grado:

Construyen la choza en grupos mixtos.

Escriben oraciones simples con la ayuda del maestro como “La choza es hermosa” o “Usé una caja de cartón.”

II grado:

Construyen la choza en solitario o en parejas.

Crean oraciones más conectadas para lograr crear párrafos, por ejemplo “El impredecible clima de Costa Rica necesita varios tipos de infraestructura.” También puedo pensar en otro que diga, “Los cabécares hacen las chozas con materiales de la naturaleza.”

# Unidad 4



**Elementos textuales, personajes,  
lugar, sucesos ambientes, acciones  
y vocabulario**



4 Lecciones

Nota: Ilustración elaborada por alumno de II grado Escuela Moi, 2023.

**Niveles:** Segundo y tercer grados

**Contenido Conceptual:** Identificación de los elementos básicos textuales para la elaboración de producción escrita.

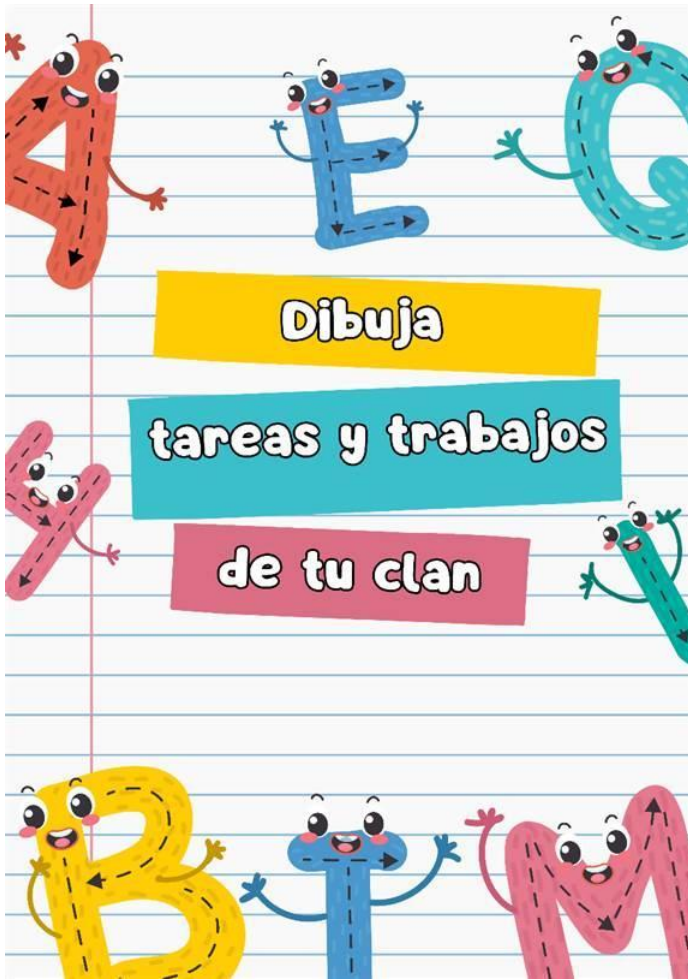
**Contenido Procedimental:** Interpretación de la lectura de textos literarios: cuentos, leyendas, otros.

**Habilidades por lograr:** Disposición para valorar los textos literarios en forma imaginativa y creativa, sensibilidad estética.

# ACTIVIDAD #1



Nota: Ilustración de la autora, Aileen Cubero, toma del documento Manual de Prácticas Ancestrales Bribri y Cabécar, 2015.



**Objetivo:** Dibujar una tarea y trabajo del clan que pertenece el estudiantado, a fin describir aspectos elementales como: personas, lugar, sucesos, ambientes, costumbres, entre otros.

**Tiempo estimado:** 90 minutos

Introducción: (45 minutos) con la ayuda de la docente, se inicia la realización del dibujo según la creatividad y conocimiento de las tareas y labores del clan<sup>1</sup> de los niños y niñas.

Luego escriben en su cuaderno elementos, sucesos, ambientes que logran identificar de su dibujo.

---

<sup>1</sup> En la cultura cabécar existen 8 clanes. Entre cuales son: Tjuk wa, Kabek wa, Shikao wa, Tekibiwa, Kjos wa, Mobulu wa, Baleri wa y Sibawa.



Nota: Foto propia, escuela Moi, 2025.

### **Cierre (45 minutos)**

Después de terminar el dibujo la docente pregunta al grupo

- ❖ ¿Dónde trabajan las personas de su clan?
- ❖ ¿Qué cultivos siembran?
- ❖ ¿Qué labores realiza?

Esto con el fin de tener una mayor claridad en el momento de escribir lo que observan en sus dibujos.



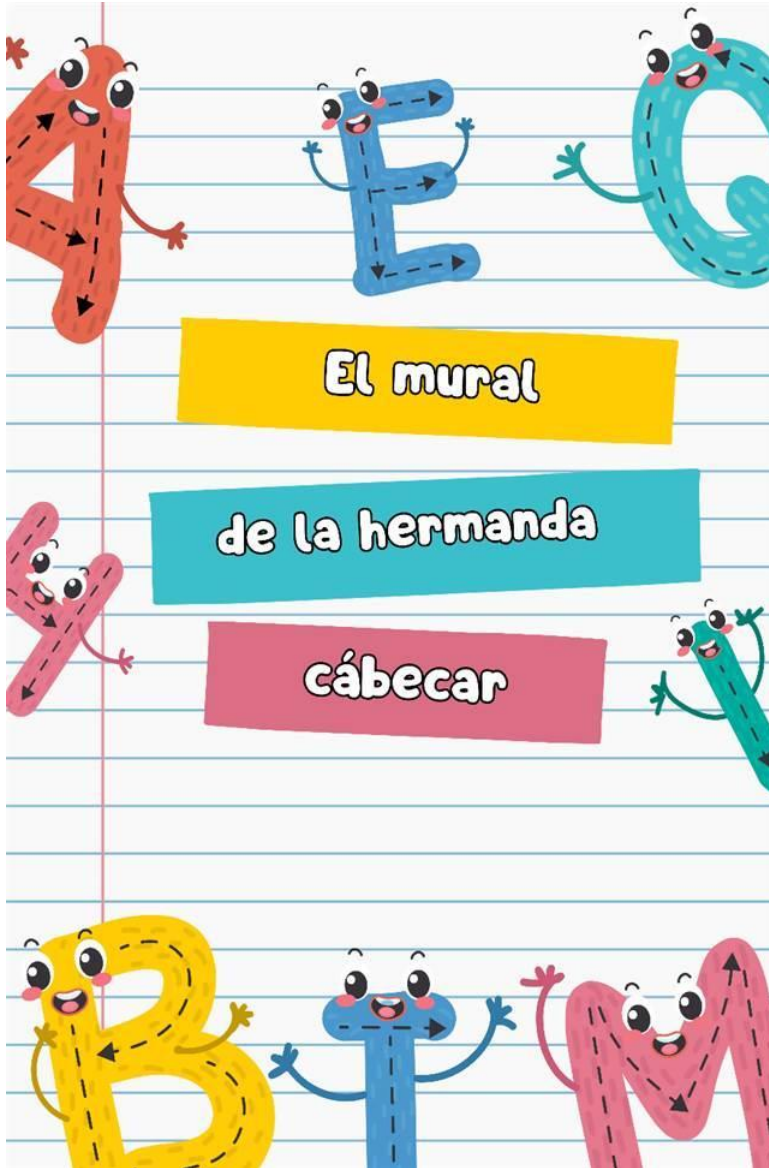
Nota: Ilustración de Yvette Sierra, serie el jaguar como protagonista de cuentos, 2024.

# ACTIVIDAD #2

LAS SEMILLAS SON UN REGALO DE SIBÖ



Nota: Ilustración de la autora, Aileen Cubero, toma del documento Manual de Prácticas Ancestrales Bribí y Cabécar, 2015.



descripciones de lo que se dibuja.

#### **Materiales necesarios:**

- ❖ Papel periódico o cartón para el mural.
- ❖ Lápices de colores o crayones y pintura.
- ❖ Pega y tijeras (en caso de que recortes sean incluidos).
- ❖ Hojas de papel recicladas para escritura de descripciones

#### **Objetivo:**

Construir un mural en el que todos los estudiantes elaboren los múltiples trabajos y actividades que corresponden a su clan, esforzándose por identificar personas, lugares, eventos, ambientes, costumbres y otros elementos que se relacionen con su cultura, al mismo tiempo que expresan su parte artística literaria.

**Tiempo estimado:** 90 minutos

#### **Introducción:**

La docente mencionará que cada clan tiene sus propias labores y roles que en su conjunto forman una comunidad. Se considerará la capacidad de colaborar con los compañeros y plasmar gráficamente esas actividades. A la tarea se les recordará, que el mural llevará las

### **Desarrollo:**

- ❖ El docente guiará una lluvia de ideas sobre las labores del clan, por ejemplo:
- ❖ Elaboración de artesanías.
- ❖ Cultivos.
- ❖ Creación de utensilios y herramientas.
- ❖ Realización de rituales y ceremonias.
- ❖ Transmisión de saberes.
- ❖ Los alumnos seleccionarán una de las tareas específicas a su juicio como relevante y que los mismos desean plasmar en el mural.

### **Creación del mural:**

- ❖ Los alumnos se organizan en grupos, cada uno se responsabiliza de la tarea que les fue encomendada de acuerdo con lo asignado en el mural.
- ❖ Cada grupo dibujará detalles como:
- ❖ Las personas que están realizando la actividad. Lugares donde se realiza (bosque, río, choza, etc.).
- ❖ Herramientas o materiales usados.
- ❖ Características naturales o culturales relevantes.
- ❖ Descripción escrita:
- ❖ Cada grupo escribirá una breve descripción de su parte del mural, usando oraciones simples. Por ejemplo:

"La mujer hace comida tradicional en la choza."

"Los nietos aprenden a tejer con los abuelos."

"El río es importante para pescar y para cuidarlo."

Las descripciones se pegarán junto a cada dibujo en el mural.

### **Presentación:**

- ❖ Cada grupo presentará su parte del mural al resto de la clase, leyendo la descripción y explicando los aspectos culturales.
- ❖ El mural será montado de manera destacada en el aula o la escuela como una exhibición de trabajo colaborativo.

**Elementos y valores culturales:**

- ❖ Cultura: La actividad incorpora roles y costumbres del clan que vinculan a los estudiantes con su cultura.
- ❖ Valores: Fomenta el trabajo en equipo, el respeto por las tradiciones y el orgullo por la identidad.

**Lenguaje:**

- ❖ Refuerza la formación de oraciones simples y la descripción de acciones.

**Diferencia de complejidad:**

II grado:

Dibujan escenas más simples con la guía del profesor.

Escriben oraciones cortas como “Las mujeres están cocinando.” o “Los niños están pescando.”

III grado:

Los estudiantes leen un fragmento del cuento MO de Lara Ríos, 2025, Editorial Norma. Para seguir identificando el uso de las mayúsculas y en sus cuadernos siguen escribiendo oraciones con ideas de la lectura que llevan desarrollando.



Nota: ilustraciones, Gutiérrez, 2021, tomada del sitio web, <https://museoindigena.org/>

# Unidad 5



**Escribir oraciones simples  
basadas en  
una leyenda cabécar**

4 Lecciones



Nota: Ilustración elaborada por alumno de III grado Escuela Moi, 2023.

**Niveles:** Segundo y tercer grado

**Contenido Conceptual:** Escribir oraciones simples basada en una leyenda cabécar aplicando sentido claro y reglas básicas de escritura.

**Contenido Procedimental:** Construir oraciones simples con la ayuda de la docente al contar la leyenda al estudiantado y estos analizan, los elementos para continuar escribiendo y terminarla.

**Habilidades por lograr:** Destreza y habilidades de escritura, y expresar ideas propias.

# ACTIVIDAD #1



Nota: Ilustración de Ana Yáñez, 2025.



**Objetivo:** Escribir oraciones simples basadas en una leyenda cabécar.

**Tiempo estimado:** 45 minutos

**Introducción:** El docente lee una corta leyenda cabécar: “La fiesta de la creación”, adaptada para los estudiantes (Guillermo González, 1989)

❖ La docente realiza las siguientes preguntas:  
¿Qué elementos aparecen? ¿Qué hacen los personajes en la historia?

**Escritura guiada** (25 minutos)

❖ Pedirle al estudiantado que escriba oraciones simples sobre la leyenda. Ejemplo:

- ✓ “En el mundo había tinieblas.”
- ✓ “Sibógamā hizo la luz”
- ✓ “La tierra presenta bellos colores”

**Cierre** (20 minutos)

- ❖ Invitar a los estudiantes a trabajar en grupos y juntos realizar una pequeña dramatización de su oración con base a la leyenda que escucharon de la docente.

## Míga jí shögö yónël, jéra i bulanél

### La fiesta de la creación

Cuentan los cabécares que en el principio existía sólo Sibógamā, el ser supremo, Sibógamā vivía en tinieblas porque no había luz, no había nada. Entonces se dijo que iba a crear algo; así fue como decidió hacer a su hijo Sibó.

Sibó continuó con la obra de su padre y creó el mundo. Puesto que quería compañía para la creación, llamó a los "sakébalawa", ya que desde sus orígenes la vida ha sido motivo de alegría y fiesta.

Los "sakébalawa" eran algo así como visiones, no eran personas, pero podían transformarse y tomar figura humana, tampoco tenían los poderes de Sibó, pero estaban junto a él. Cuando Sibó creó la piedra, Ják, esa roca inmensa, lo festejaron. ¡Qué alegría les daba ver tanta belleza y fuerza juntas! Felices, salieron a bailar el "bulísige". Para esto, Sibó mandó que salieran primero las visiones con forma de hombre porque la roca se les asemejaba. Una vez terminada la danza, creó la tierra. Otra vez, todos se llenaron de alegría al ver esta maravilla.

– ¡Qué colores más lindos tiene!, decían unos.

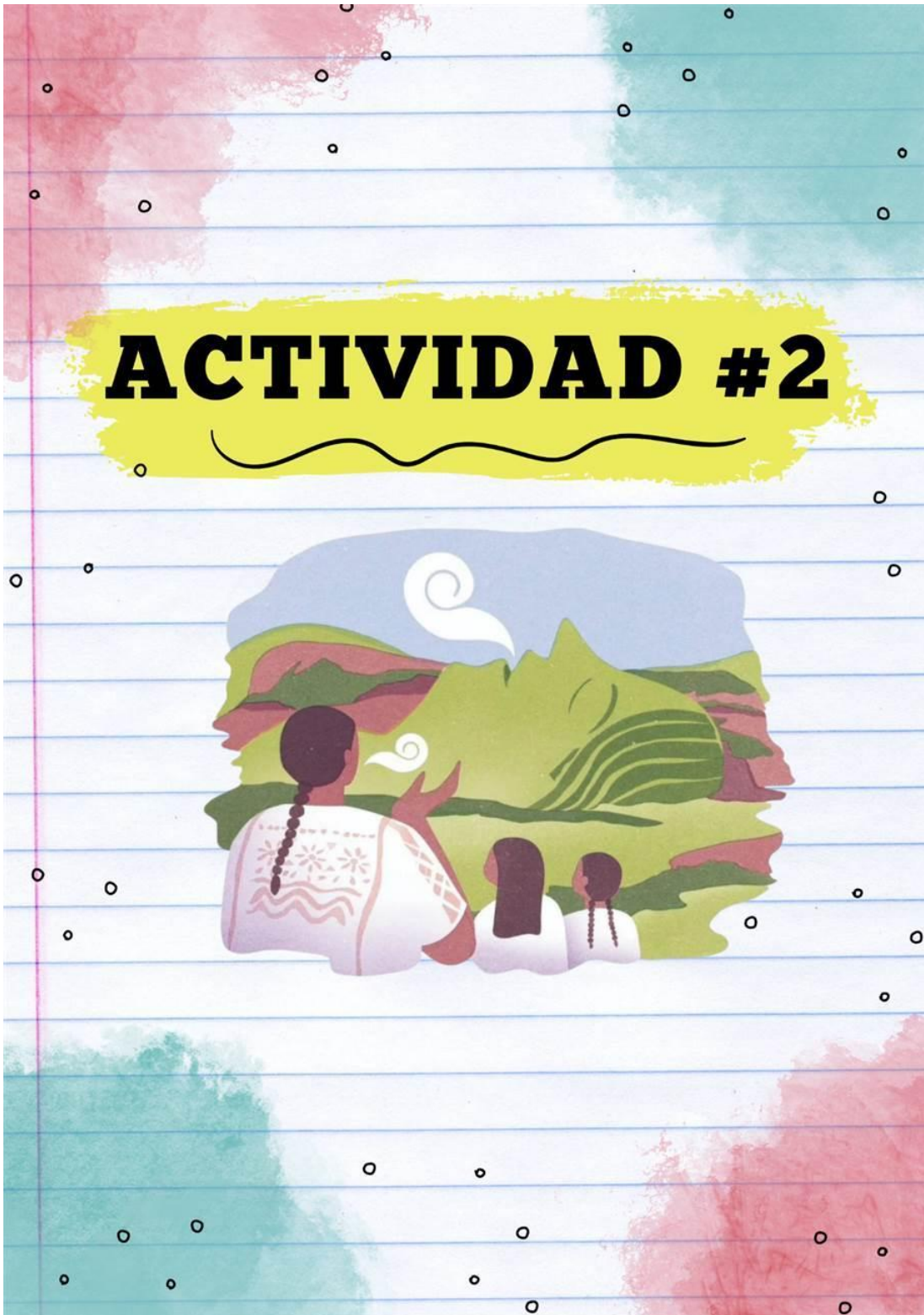
– ¡Qué rico huele, agregaron otros! (Guillermo González, 1989).



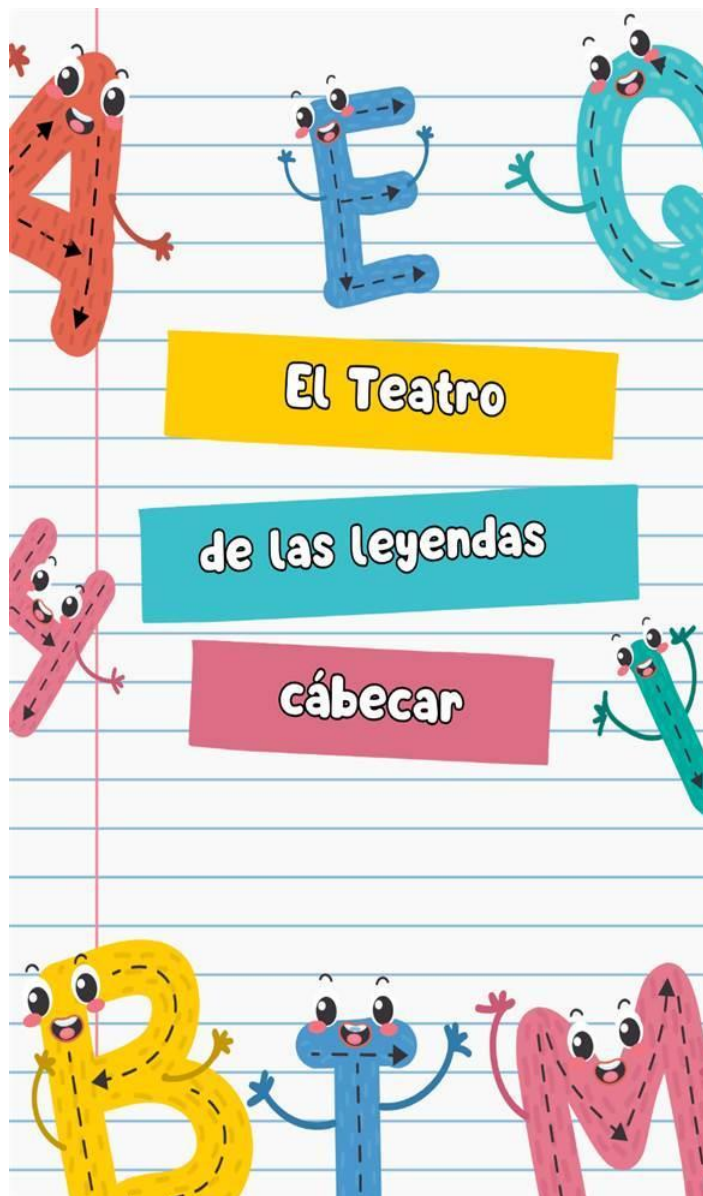
**Diferencia de complejidad:**

II grado: Con la ayuda de la docente, los estudiantes formulan oraciones simples y las acompañan de definiciones y ejemplos adecuados a la situación.

III grado: Los estudiantes redactan párrafos y agregan más información sobre los personajes o las acciones de la leyenda.



Nota: Ilustración Anny Córtes, el Universal, 2015.



**Objetivo:** Representar una leyenda cabécar utilizando teatro con títeres y escribir oraciones simples basadas en la historia para practicar la construcción de oraciones y relacionarse con las tradiciones orales de la zona.

**Tiempo estimado:** 120 minutos.

**Introducción:**

La docente contará a los estudiantes una leyenda cabécar como: Leyenda del río Telire (Francisco Pérez Hígado, 2016)

**Materiales:**

- ❖ Títeres simples hechos a mano (de bolsas de papel Recicladadas, medias o palos).
- ❖ Papel de construcción, marcadores y otros materiales para manualidades para los títeres.
- ❖ Lápices.

- ❖ Telas (recicladadas en casa o materiales naturales para decorar el escenario)

**Desarrollo:**

La docente cuenta una leyenda cabécar de manera simple y cautivadora. Por ejemplo,

**La Leyenda del Río Telire: “Hace mucho tiempo, Telire fue creado por los dioses cabécar para que hubiera agua clara para que las personas bebieran y tuvieran muchos pescados para pescar. Una persona contaminó el agua y se encontró con la ira de los dioses. Ahora las personas de cabécar deben cuidar el río”.**

### **Creación de títeres:**

- ❖ Los estudiantes confeccionarán títeres simples que harán alusión a los personajes de la leyenda (dioses, personas y animales entre otros).
- ❖ Cada alumno o grupo de alumnos pintará y añadirá detalles para decorar su respectivo títere.

### **Dramatización:**

- ❖ Los estudiantes harán la representación de la leyenda, utilizando los títeres como muñecos.
- ❖ El docente hace una pausa durante la dramatización en algunos momentos para que los alumnos describan en varias oraciones simples lo que va sucediendo en la historia.

Ejemplo:

"Los dioses hicieron el río." "Las personas están en el río pescando." "Hay contaminación en el río." "Las personas cuidan del río."

### **Escritura de oraciones**

Al finalizar la dramatización, los estudiantes de forma oral compartirán las oraciones que han redactado.

El docente comprobará que las oraciones presentadas tengan el sujeto y el predicado correspondiente.

### **Reflexión:**

- ❖ Los alumnos dirán qué partes de la leyenda recuerdan y cómo fue la experiencia de actuar la leyenda.
- ❖ Se reflexionará sobre la importancia de las leyendas para transmitir valores y enseñanzas.

### **Elementos culturales y valores:**

- ❖ Cultural: Esta actividad permite a los estudiantes tomar contacto con las leyendas cabécar, elemento central de su identidad cultural.
- ❖ Valores: Se fomenta el trabajo en equipo, el respeto por la naturaleza, la creatividad y la importancia de la tradición oral.
- ❖ Lenguaje: Se trabaja la redacción y la formulación de oraciones simples.

### **Diferencia en niveles de complejidad:**

II grado:

Se comienza a escribir oraciones simples, del tipo: "El río es bonito." "Las personas pescan."  
Reciben bastante ayuda de los docentes para detectar el sujeto y predicado de la oración.

II grado:

Escriben oraciones más extensas como: "Los dioses pusieron el río para ayudar a las personas."  
"Las personas cuidan el río porque es sagrado."

Al finalizar este módulo, se espera que los estudiantes de II y III grados hayan logrado reconocer y utilizar el uso mayúsculas y la formación de oraciones simples en español de manera efectiva, integrando su conocimiento cultural cabécar como base para un aprendizaje significativo.

A través de actividades prácticas y creativas, como la creación del abecedario con materiales reciclados y la inclusión de palabras y oraciones en cabécar, los niños y niñas no solo han fortalecido sus habilidades de escritura en español, sino que también han reafirmado su identidad cultural y lingüística.

Este módulo ha permitido que los estudiantes conecten el aprendizaje del Español con su vida cotidiana, su entorno natural y su comunidad, fomentando valores como el respeto por sus raíces, la colaboración, el cuidado del medio ambiente y la curiosidad por aprender. Además, la participación de los mayores y la integración de elementos culturales han enriquecido el proceso, creando un vínculo más profundo entre la escuela, la familia y la comunidad.

Como resultado, los estudiantes no sólo son capaces de identificar y escribir palabras y oraciones simples en español, sino que también han desarrollado un mayor sentido de pertenencia y orgullo por su cultura. Este enfoque integral asegura que el aprendizaje de la escritura en español no sea solo un ejercicio académico, sino una herramienta para preservar y celebrar su herencia cultural mientras se prepara para un futuro lleno de oportunidades.

## **Capítulo VI:**

### **Validación y lecciones aprendidas**

Se expone a continuación el capítulo IV de las validaciones y lecciones aprendidas de la investigación, además de los procedimientos y los aprendizajes como consecuencia de los resultados obtenidos.

Por razones de tiempo y practicidad solamente se evalúa una cantidad limitada de la producción didáctica y debido en el momento que se aplica el programa de español dentro curso electivo estas unidades tienen relación con las del módulo 1, 2, 3 las cuales son de contenido básico ya que se enfocan en aspectos formales de ortografía y puntuación. Sin embargo, se originan creaciones de frases para formar oraciones simples y reforzamiento de vocabulario.

Finalmente, es importante recalcar que la producción didáctica tiene muchos más ejercicios y dinámicas que si profundiza en aspectos de comprensión de lectura y motivación por la lectura de más alcance. Por ejemplo, las unidades 3,4,5, donde se fomenta la producción textual más extensa basadas en leyendas cabécar con elementos textuales del entorno cultura cabécar.

### **6.1 Procedimientos para la validación**

La aplicación del módulo didáctico: *Raíces y Letras: Explorando la escritura a través de la cultura cabécar*, para la mediación pedagógica de la asignatura Español en II y III grados la Escuela multigrado Moi, Circuito 05, de la Dirección Regional de Educación Sulá; se trabajó como se indica a continuación.

Se desarrolló en 14 lecciones de 45 minutos cada lección, donde se abarcaron 3 unidades temáticas con distintas actividades de validación, mediante las que el estudiantado ejercitó habilidades de escritura con enfoques didácticos en relación con elementos propios de la cultura cabécar.

### **6.2 Resultados de la validación de la Unidad 1 (Anexo, G)**

El equipo de investigación encargado de la aplicación del módulo didáctico desarrolla la unidad 1 los días 26 y 31 de marzo del 2025. Se inicia con una actividad de introducción donde el estudiantado sale al patio de juego a buscar elementos de la naturaleza, para hacer una

manualidad la cual es realizar la construcción de un abecedario de letra mayúsculas como un repaso. Los niños y niñas siempre tienen ideas originales y dejan volar la imaginación.

Luego de que ellos buscan sus propios materiales, comienzan a construir con los elementos de la naturaleza que encontraron como ramas secas, y otros recursos de importancia que sirvan de apoyo para ellos y ellas.

### **Figura 5.**

Búsqueda de materiales para la manualidad para el abecedario en mayúsculas.



Fuente: Imagen propia, Escuela Moi, 2025.

Seguidamente, los niños y niñas regresan al salón de clases para escribir en hojas recicladas que son facilitadas por las docentes, el abecedario en mayúscula para luego formar sus manualidades con elementos de la naturaleza que anteriormente recolectaron para darle mayor creatividad a su lista de letras, permitiendo una manifestación creativa y lúdica del aprendizaje.

De igual manera, terminando su manualidad comenzamos a preguntar qué palabras reconocían con las letras A, B, J, entre otras, donde logran contestar con gran facilidad la identificación de palabras que se escriben con mayúscula. Se lograba observar la alegría y entusiasmo de ellos por realizar una actividad que les ayudó a desarrollar diferentes habilidades como: cognitivas, motrices, emocionales y sociales.

**Figura 6.**

Construcción de manualidad con el abecedario en mayúscula.



Fuente: Imagen propia, Escuela Moi, 2025.

Esta actividad nos ayudó mucho como docentes a observar cuáles niños aún necesitan tener un mayor refuerzo en la identificación de las letras mayúsculas. Para esta actividad se contó con poca participación de estudiantes, debido a un temporal de lluvia que afectó la zona, lo que hizo que por la creciente de ríos muchos no llegaran. Igualmente, en los siguientes días de aplicación del módulo se envió las indicaciones para el hogar para que realizaran esta actividad junto a sus padres y madres o encargado legales.

Posteriormente, en la actividad del día 31 de marzo, el estudiantado realiza la identificación de imágenes del entorno natural de la cultura cabécar para tener un vocabulario más amplio para, en las próximas unidades del módulo, construir oraciones simples con todos los complementos.

**Figura 7.**

Construcción de la actividad identificación de palabras



Fuente: Imagen propia, Escuela Moi, 2025.

### **6.3 Lecciones aprendidas Unidad 1**

Entre las lecciones aprendidas, una de las más importante fue de diseñar actividades didácticas contextualizadas, esto permitió que el estudiantado conectara con elementos de la naturaleza para construir un abecedario en mayúscula, lo cual generó una experiencia de carácter significativa que no solamente logró fortalecer el aprendizaje de las letras mayúsculas, también promover el respeto al ambiente.

Igualmente, el entorno natural donde se realiza esta actividad se puede convertir en un aula viva, que favorece al docente con la incursión de nuevas oportunidades educativas. Asimismo, dentro esta primera unidad se fomentó la creatividad como medio para desarrollar múltiples habilidades en el estudiantado.

Además, otra lección relevante fue la importancia de la observación directa como herramienta de evaluación diagnóstica. A través de la participación en la actividad, se pudo identificar a los estudiantes que requerían un refuerzo adicional en la identificación de letras. Esto permitió ajustar las estrategias de acompañamiento, asegurando una atención más personalizada dentro del aula.

Por otra parte, se evidenció la necesidad de contar con planes alternativos ante situaciones imprevistas, como fue el caso de las condiciones climáticas adversas que limitaron la asistencia estudiantil. En respuesta a esta dificultad, se optó por involucrar a las familias enviando indicaciones para realizar la actividad en casa, así esta acción no sólo aseguró la continuidad del proceso educativo, sino que también fortaleció el vínculo entre la escuela y el hogar, aspecto fundamental en comunidades rurales e indígenas.

Por último, la experiencia reafirmó la relevancia de incorporar elementos culturales propios del pueblo cabécar en las actividades pedagógicas. Al trabajar con imágenes del entorno y vocabulario vinculado a la realidad de los estudiantes, se fomenta un aprendizaje con pertinencia cultural, que fortalece la identidad y el sentido de pertenencia del estudiantado, también una perspectiva intercultural debe ser un eje central en la planificación y ejecución de cualquier propuesta educativa en contextos indígenas.

#### **6.4 Resultados de la validación de la Unidad 2 (Anexo, H)**

En la unidad 2 que se aplica el 9 de abril con 4 lecciones, el estudiantado aprende a identificar el uso de la mayúscula al inicio de una oración y el punto final. Además de distinguir

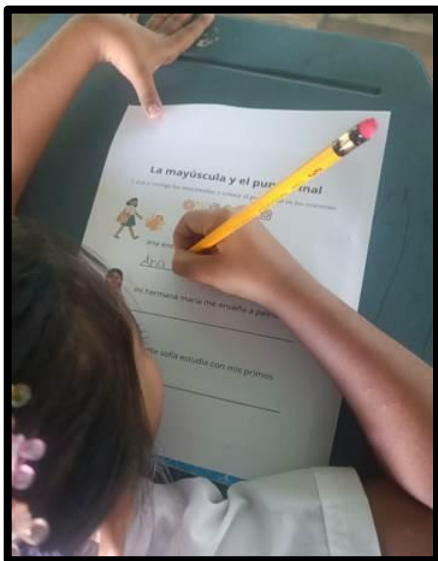
el uso de la mayúscula en nombres propios. Durante la validación de la Unidad 2 del módulo didáctico, se trabajó con un grupo de 12 estudiantes, compuesto por 8 niñas y 4 niños.

De igual manera, con los aspectos formales de la escritura, como el uso de mayúsculas al inicio de oración, en nombres propios y el punto final, se evidenció un avance parcial. A través de las dos actividades desarrolladas, los estudiantes lograron aplicar el uso del punto final y las mayúsculas en algunos casos.

Sin embargo, se identificó que este conocimiento no está arraigado culturalmente en el contexto familiar, lo que influye en su apropiación en el ámbito escolar. Pese a estas barreras, se destacó una participación de todo el grupo, lo cual demuestra que, con acompañamiento adecuado, es posible fortalecer las habilidades de escritura respetando el ritmo y realidad de cada estudiante.

### **Figura 8.**

Uso de la mayúscula al iniciar oraciones simples y el punto final con elementos culturales.



Fuente: Imagen propia, Escuela Moi, 2025.

Después de la primera actividad, al estudiantado se les da hojas recicladas donde se encuentran anotados diferentes nombres propios donde ellos tienen que identificar con un círculo cuales inician con mayúscula. Estos nombres son relacionados a la cultura cabécar, esto para ir desarrollando habilidad.

Igualmente, esta práctica no sólo refuerza una norma gramatical importante, sino que también cumple una función simbólica: reconocer y valorar la identidad de los estudiantes desde su lengua y su cultura.

Asimismo, esta práctica tiene un doble valor pedagógico, refuerza una norma fundamental de la escritura en español, y por otro, cumple una función simbólica y afectiva al reconocer nombres que pertenecen a personas o referentes culturales del entorno de los niños y niñas.

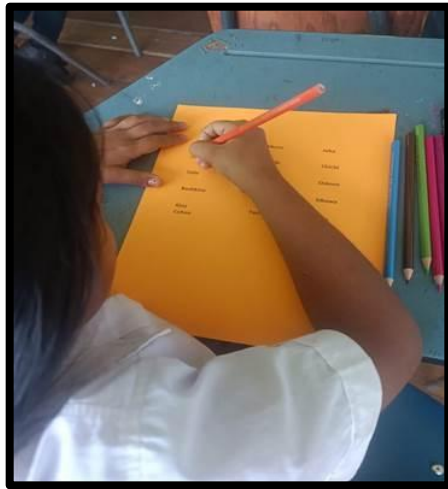
### **Actividades y elementos pedagógico para mejorar:**

- Profundizar la reflexión: Al terminar la actividad, se puede abrir un pequeño espacio de conversación donde los estudiantes expliquen a quién pertenece cada nombre o por qué creen que es importante escribirlo correctamente. Esto fomenta la conciencia cultural y lingüística.
- Crear un mural grupal: A partir de los nombres seleccionados, se podría construir un “mural de identidad” con dibujos y descripciones cortas de las personas o lugares mencionados, conectando escritura, oralidad y arte.
- Ampliar el repertorio de nombres: Considerar nombres de lugares, ríos, montañas o prácticas culturales también enriquece la propuesta y expone a los estudiantes a un vocabulario más amplio.
- Evaluación formativa más explícita: Acompañar la actividad con una rúbrica simple que permita al docente observar no solo si marcan correctamente la mayúscula, sino también si

reconocen el valor cultural de los nombres, y si pueden transferir la norma aprendida a otras producciones escritas.

**Figura 9.**

Identificación de nombres propios con letras mayúsculas.



Fuente: Imagen propia, Escuela Moi, 2025.

## **6.5 Lecciones aprendidas Unidad 2**

Una de las principales lecciones aprendidas durante la aplicación de la Unidad 2 fue la importancia de trabajar los aspectos formales de la escritura, como el uso de la mayúscula al inicio de una oración, en nombres propios, y el punto final, desde una perspectiva gradual y adaptada al contexto cultural.

A su vez, se evidenció que, aunque los estudiantes mostraron avances, estas convenciones gramaticales no están fuertemente presentes en sus prácticas familiares. Esta realidad implica que la escuela debe asumir un rol formador y paciente, reconociendo que la apropiación de estas normas requiere tiempo, repetición significativa y apoyo constante.

Otra lección clave fue el valor de utilizar recursos contextualizados culturalmente para enseñar contenidos gramaticales del español. Es importante señalar que, en la comunidad educativa de la Escuela Moi, el español no es la lengua materna de la mayoría del estudiantado.

Los niños y niñas son hablantes nativos del idioma cabécar, y el español representa su segunda lengua, aprendida principalmente en el contexto escolar.

En algunos casos, su uso fuera de la escuela es limitado o incluso nulo. Por esta razón, se requiere un enfoque pedagógico que reconozca esta realidad lingüística y que facilite el aprendizaje del español desde una perspectiva respetuosa, progresiva y con base en la lengua y cultura originarias. El uso de materiales y referencias cercanas a su entorno resulta fundamental para lograr este objetivo.

La actividad de identificar nombres propios escritos en hojas recicladas, vinculados a la cultura cabécar, permitió reforzar el aprendizaje del uso de la mayúscula, al tiempo que se fortalecía la identidad y el sentido de pertenencia del estudiantado. Al ver reflejados nombres conocidos en su contexto ya sean personales, de familiares o del entorno comunitario, los niños y niñas se mostraron más motivados y receptivos al aprendizaje, lo que demuestra la eficacia de una enseñanza culturalmente pertinente. Es importante la utilización de estos recursos en la enseñanza, ya que va más allá de una acción, práctica económica; ya que es un acto de conciencia con el planeta y las generaciones futuras.

De igual modo, se observa que se puede incentivar al estudiantado para que escriban pequeñas oraciones en ambos idiomas como forma de validación de su lengua materna. Además, de fortalecer la continuidad en el trabajo con normas gramaticales se observan avances en el uso de mayúsculas y puntuación.

Asimismo, se debería aprovechar más los nombres propios y culturales como disparadores creativos en lugar de limitarse a identificar mayúsculas, los nombres de personas, animales o lugares significativos pueden usarse como puntos de partida para:

- Crear micro relatos o descripciones orales y luego escritas.
- Elaborar pequeñas historietas o dibujos con diálogos en español.
- Componer frases en las que cada niño explique quién es esa persona o qué representa ese lugar.

Finalmente, la experiencia con la Unidad 2 permitió evidenciar que la enseñanza de normas ortográficas, como el uso de mayúsculas y el punto final. No solamente, debe limitarse a su dimensión técnica. Más bien, representa una oportunidad valiosa para integrar la producción escrita con contenidos culturales significativos.

El enfoque utilizado, que combinó el trabajo colaborativo con el uso de nombres propios y contextos familiares, facilitó la comprensión por parte del estudiantado, quienes, en su mayoría, lograron desarrollar con éxito las tareas asignadas.

No obstante, es necesario reconocer que dominar reglas ortográficas básicas no equivale a una producción escrita fluida, creativa o coherente. Alcanzar ese nivel exige un proceso sostenido, con actividades que profundicen en el uso del vocabulario, la organización de ideas y la expresión personal.

Por ello, se recomienda que la enseñanza de la escritura se aborde como un proceso continuo y progresivo, que combine aspectos técnicos, expresivos y culturales, en una secuencia didáctica integrada que fortalezca no solo la competencia lingüística, sino también la identidad y la participación del estudiantado indígena en su propio proceso educativo.

## **6.6 Resultados de la validación de la Unidad 3 (Anexo, I)**

En la unidad 3 se vuelve a repasar vocabulario porque en esta última unidad el estudiantado va a comenzar a construir oraciones simples. Donde se espera que logre utilizar el uso de la mayúscula correctamente, se trabajó con un grupo de 18 personas, quienes desarrollaron actividades enfocadas en la redacción de oraciones simples a partir de imágenes.

De igual forma, al inicio mostraron cierta dificultad para comprender la consigna, lograron cumplir con lo requerido en cuanto al formato general de las oraciones, demostrando progresos en la expresión escrita. Se observó que, a pesar de los desafíos, el estudiantado respetó la estructura básica de las oraciones simples, manteniendo el orden lógico del sujeto, verbo y complemento en la mayoría de los casos.

Por otra parte, se evidenció que los estudiantes manejan un vocabulario sencillo. Sin embargo, dentro de estas limitaciones de vocabulario, fueron capaces de expresar ideas originales basadas en las imágenes proporcionadas como estímulo. Las oraciones elaboradas por el grupo

estaban completas y con sentido, aunque el desarrollo de ideas más amplias o significativas aún representa un área de mejora, especialmente al momento de ampliar descripciones o dar mayor profundidad a lo escrito.

Una lección fundamental aprendida en esta unidad es la necesidad de fortalecer el vocabulario en español desde una perspectiva culturalmente pertinente. Para ello, es clave diseñar estrategias que permitan ampliar el léxico partiendo del contexto y del conocimiento que ya poseen los estudiantes. Algunas ideas concretas para incrementar el vocabulario en español, sin desvincularse de la cultura cabécar, son:

- Crear glosarios bilingües ilustrados con palabras en cabécar y su equivalente en español, acompañados de imágenes tomadas del entorno local (plantas, animales, instrumentos, alimentos, prácticas culturales, etc.).
- Elaborar cuentos o relatos tradicionales con versiones en ambos idiomas, trabajando actividades de vocabulario antes y después de la lectura para reforzar palabras nuevas.
- Organizar caminatas o salidas al entorno con registro en dibujos y palabras, para que los estudiantes describan lo que ven usando tanto el cabécar como el español, con acompañamiento docente.
- Usar juegos de asociación y memoria con tarjetas que contengan vocabulario nuevo en español vinculado a objetos culturales o actividades cotidianas.
- Invitar a sabios y sabias locales a compartir conocimientos en su lengua originaria y construir luego, en español, textos sencillos a partir de esas experiencias orales.
- Proyectos temáticos que combinen ciencias, cultura y lengua: por ejemplo, trabajar el ciclo del maíz o el cuidado del río desde un enfoque integral, lo cual permite introducir nuevo vocabulario técnico y cultural a la vez.

Por último, se debe ampliar el vocabulario en español no significa reemplazar la lengua cabécar, sino enriquecer las posibilidades comunicativas del estudiantado a partir de su propia cosmovisión. La cultura local no debe ser vista como un obstáculo, sino como la vía más efectiva para lograr un aprendizaje significativo y duradero.

**Figura 10.**

Vocabulario para formar oraciones simples.



Fuente: Imagen propia, Escuela Moi, 2025.

Así mismo, uno de los logros más importantes de esta unidad fue la participación de todo el grupo. Debido a que se logró que cada estudiante se involucrara en las actividades, en cuanto a los aspectos formales de la escritura, como el uso de mayúsculas al inicio de la oración, en nombres propios y el uso del punto final, se evidenciaron avances, aunque de forma parcial.

Otro aspecto positivo fue que el trabajo con nombres propios cabécares resultó ser una estrategia pedagógica efectiva. Al utilizar palabras que forman parte de su vida cotidiana y su cultura, los estudiantes no solo mostraron mayor interés por escribir correctamente, sino que también comenzaron a valorar la importancia de representar adecuadamente su identidad en el papel. Esto fortaleció su competencia lingüística y su sentido de pertenencia, lo que constituye uno de los principales aportes del módulo.

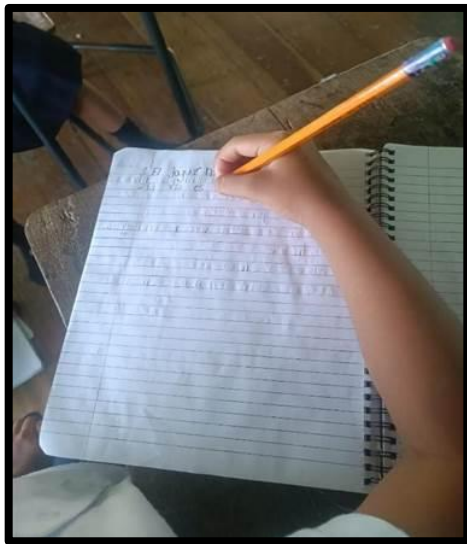
La contextualización cultural de las actividades (uso de nombres propios, imágenes locales, ejemplos cercanos) facilitó la comprensión de los contenidos y motivó la participación. Además, el trabajo en grupo permitió que los estudiantes se ayudaran mutuamente, lo cual favoreció el aprendizaje colaborativo.

Por otra parte, las actividades, aunque bien recibidas, no lograron por sí solas que el grupo interiorizara por completo las normas de escritura. La práctica fue limitada en duración y extensión, y no existió un refuerzo fuera del entorno escolar, lo que afectó la continuidad del aprendizaje.

Además, para lograr una verdadera apropiación de las convenciones escritas, se requiere una mayor secuencia de prácticas distribuidas a lo largo del año escolar, no solo en unidades aisladas. Finalmente, retomar con frecuencia los contenidos básicos (uso de mayúsculas, signos de puntuación, estructura de oraciones) de forma integrada con otros temas del currículo puede reforzar estos aprendizajes esenciales.

### **Figura 11.**

Construcción de oraciones simples.



Fuente: Imagen propia, Escuela Moi, 2025.

## **6.7 Lecciones aprendidas Unidad 3**

Una de las primeras lecciones aprendidas en la aplicación de la Unidad 3 fue que, aunque el estudiantado presenta limitaciones en el desarrollo de ideas extensas o significativas, sí es capaz

de construir oraciones completas con estructura básica clara. Esto evidencia que, con estrategias adecuadas y un acompañamiento constante, los niños y niñas pueden progresar en su expresión escrita, incluso partiendo desde niveles elementales.

Otra lección importante fue la necesidad de continuar fortaleciendo el vocabulario del estudiantado. Se observó que los estudiantes se comunican con pocas palabras, lo cual puede estar influido tanto por su contexto sociolingüístico como por el uso del cabécar como lengua materna. Este hallazgo resalta la importancia de integrar progresivamente más actividades de ampliación léxica y ejercicios contextualizados que promuevan una mayor variedad en el uso del lenguaje.

Por otra parte, una lección importante derivada de esta unidad fue la necesidad de diseñar materiales de apoyo como tarjetas de oraciones modelo, especialmente para aquellos estudiantes que aún no dominan la lectura o escritura. Este tipo de recurso facilita la comprensión de la estructura oracional y permite un acompañamiento más individualizado, fomentando el aprendizaje inclusivo en contextos multigrado e interculturales.

Finalmente, se aprendió que enseñar normas formales de escritura, como el uso de mayúsculas y el punto final, debe ir acompañado de una reflexión cultural profunda. En contextos indígenas como el cabécar, estas convenciones gramaticales no se adquieren de forma natural en el entorno familiar, pues la lengua originaria y sus prácticas comunicativas no priorizan necesariamente estas estructuras del español.

Sin embargo, es importante señalar que esta situación no es exclusiva de los contextos indígenas: también en muchas familias no indígenas, las normas de escritura y lectura no se enseñan ni se refuerzan sistemáticamente en el hogar. Esto evidencia que el desarrollo de habilidades formales de escritura es, en gran medida, una tarea propia de la escuela, lo que implica una responsabilidad importante para el sistema educativo.

En este sentido, contar con materiales de lectura diversos en el aula se vuelve una necesidad urgente. Disponer de libros adecuados favorece no sólo la comprensión lectora y el gusto por aprender, sino también el enriquecimiento del vocabulario, la apropiación de estructuras lingüísticas y el aprendizaje de reglas gramaticales de forma significativa.

Por tanto, una iniciativa valiosa sería equipar las aulas con colecciones variadas de libros que incluyan relatos de tradición oral indígena, historias sobre otros pueblos y culturas, así como literatura universal, cuentos ilustrados y textos informativos. Esta diversidad permitiría a los estudiantes reconocerse en los textos, ampliar su visión del mundo y desarrollar competencias lingüísticas sólidas desde una perspectiva intercultural.

De manera de conclusión, es importante señalar que el módulo *“Raíces y Letras: Explorando la escritura a través de la cultura cabécar”* abarca una variedad de temáticas relacionadas tanto con la lectura como con la escritura, y ofrece múltiples actividades diseñadas para desarrollar estas habilidades desde un enfoque intercultural.

Aun así, en este proceso de validación se seleccionaron únicamente aquellos contenidos y estrategias que resultaban más pertinentes para el grupo de estudiantes de II y III grados de la Escuela Moi en este momento específico de su desarrollo. Esta elección responde al principio de contextualización pedagógica, que reconoce la necesidad de adaptar cualquier propuesta educativa a las realidades concretas del estudiantado.

## Capítulo VII

## 7.1 Conclusiones

La validación del módulo didáctico en el contexto de una escuela multigrado en la comunidad cabécar de MOI permitió identificar avances significativos en el desarrollo de habilidades de escritura en el estudiantado, especialmente en el uso de la mayúscula al inicio de la oración, en nombres propios, y en el empleo del punto final. A través de actividades lúdicas, visuales y manipulativas, se logró despertar el interés y la participación activa de los niños y niñas, quienes, a pesar de las barreras lingüísticas y culturales, demostraron disposición para aprender y expresarse.

Este proceso de aprendizaje de escritura en contextos indígenas requiere de metodologías contextualizadas que reconozcan y valoren la lengua y cultura cabécar, así como el entorno sociocultural del estudiantado. El uso de nombres propios de la cultura cabécar como recurso didáctico fue altamente efectivo, ya que no sólo reforzó la norma gramatical del uso de mayúsculas, sino que también promovió la identidad cultural de los estudiantes.

Además, la identificación de los conocimientos ancestrales de la cultura cabécar de Tjai permitió integrar elementos significativos del territorio, las prácticas cotidianas, y la cosmovisión del pueblo cabécar en las actividades del módulo. Este proceso favoreció el fortalecimiento de la identidad cultural del estudiantado, y enriqueció el abordaje pedagógico del español al vincular la enseñanza de la lengua con sus raíces culturales y lingüísticas propias.

Por otra parte, la formulación de las actividades del módulo se basó en la recuperación de saberes y prácticas ancestrales cabécares, lo que permitió construir propuestas pedagógicas contextualizadas, pertinentes y respetuosas del entorno cultural del estudiantado. Estas actividades fortalecieron el proceso de enseñanza de la lectura en español, al motivar al estudiante desde su realidad y promover aprendizajes significativos mediante materiales y situaciones familiares para su comunidad.

De igual manera, la validación del módulo en la Escuela Moi permitió comprobar su efectividad y pertinencia en el aula multigrado, así como recoger observaciones valiosas para su ajuste y mejora. La participación activa del estudiantado, el interés mostrado por las temáticas y

la apropiación de los contenidos evidenciaron que el módulo es una herramienta útil para fortalecer la enseñanza del español en contextos donde este es una segunda lengua, sin desligarse de la identidad cultural cabécar.

Asimismo, ayudar al planeta se debe observar como una obligación colectiva que se inicia en actividades diarias, como la utilización responsable de materiales reciclables en el entorno escolar. Acciones sencillas, como darle un nuevo uso al papel o aprender a valorar los recursos naturales, pueden tener un efecto notable a largo plazo.

Este módulo didáctico logro instruir a las futuras generaciones en la apreciación y ahorro de los recursos lo cual permite un actuar en la conciencia ecológica no solo asegura un presente más responsable, sino que también promueve un futuro más equitativo y sostenible para todos.

Finalmente, se comprobó que es posible construir puentes entre la cultura escolar del Ministerio de Educación Pública y la cultura originaria. La experiencia también evidenció la necesidad de reforzar desde los primeros niveles la construcción de oraciones simples, el uso del vocabulario, y el desarrollo de ideas significativas.

## **7.2 Recomendaciones**

### **7.2.1 Recomendaciones para el uso de este módulo**

Este módulo ha sido diseñado para implementarse en contextos educativos multigrado con estudiantes indígenas, donde el Español se aprende como segunda lengua. Por esta razón, se recomienda que el docente adapte el ritmo de las actividades según las necesidades del grupo, permitiendo flexibilidad en el desarrollo de los contenidos.

Igualmente, es fundamental implementar recursos de apoyo visual y manipulativo, como tarjetas con oraciones modelo, imágenes asociadas y objetos concretos del entorno cultural, que favorezcan la comprensión de las estructuras básicas del lenguaje. Estos apoyos son

especialmente útiles para el estudiantado que aún no leen con fluidez y requieren un puente entre la lectura y la escritura.

Además, es importante generar espacios de intercambio de lecturas antes de pasar a la escritura. Las conversaciones guiadas, relatos y descripciones orales permiten que el estudiantado se apropie del tema y organice sus ideas desde su propio contexto.

Para finalizar, el uso de este módulo en contextos indígenas multigrado representa una oportunidad para fortalecer el aprendizaje del español como segunda lengua desde una perspectiva inclusiva, culturalmente pertinente y adaptada a las realidades del estudiantado.

### **7.2.2 Recomendaciones para quienes deseen construir un módulo para el abordaje de la escritura en español**

Al construir un módulo para el desarrollo de la escritura en español dirigido a estudiantes indígenas, es esencial partir de su contexto cultural y lingüístico. Se recomienda utilizar relatos, experiencias cotidianas y situaciones del entorno como punto de partida para la producción escrita.

Asimismo, las actividades deben integrar elementos culturales significativos, como nombres propios cabécares, lugares del territorio, leyendas o prácticas tradicionales, lo cual otorga sentido y pertenencia al aprendizaje gramatical.

De igual forma, el diseño del módulo debe considerar la diversidad del grupo, especialmente si se trabaja en aulas multigrado. Se sugiere planificar actividades diferenciadas o adaptables, con objetivos flexibles que permitan atender distintos niveles de desarrollo en la escritura. Incluir una variedad de formatos textuales (descripciones, listas, mensajes, cuentos breves) contribuye a desarrollar competencias más amplias y permite que cada niño y niña encuentre su forma de expresión escrita.

Por último, el diseño de un módulo didáctico para el desarrollo de la escritura en español, con enfoque intercultural, requiere una mirada sensible a las realidades, lenguas y cosmovisiones

de los pueblos indígenas. Al integrar el contexto cultural como eje central del proceso pedagógico, se posibilita un aprendizaje más significativo y cercano.

### **7.2.3 Recomendaciones para docentes indígenas en contextos donde el español es segunda lengua**

Para docentes indígenas que trabajan en contextos donde el español no es la lengua materna de sus estudiantes, se recomienda utilizar el idioma cabécar como recurso pedagógico valioso. Explicar conceptos en la lengua originaria, traducir palabras clave y conectar lo nuevo con lo ya conocido facilita la comprensión y fortalece la autoestima lingüística del estudiantado.

Además, es recomendable fomentar la producción de textos sencillos en ambos idiomas, especialmente en etapas iniciales, valorando tanto la creatividad como el contenido del mensaje.

El módulo puede adaptarse con ejemplos del contexto local, integrando temas que reflejen la realidad cultural, espiritual y natural del territorio cabécar. En definitiva, la enseñanza del español debe verse como una herramienta para ampliar las posibilidades comunicativas, sin sustituir la riqueza del idioma originario.

Para finalizar, la labor del docente indígena en contextos donde el español es segunda lengua implica un compromiso profundo con la identidad y la cultura de su comunidad, la enseñanza del español en este sentido debe ser complementaria y respetuosa, promoviendo el bilingüismo como una riqueza. Para adaptar los contenidos al entorno cultural y valorar la creatividad del estudiantado son acciones clave para lograr un proceso educativo inclusivo, significativo y arraigado en las raíces de los pueblos indígenas.

### 7.3 Referencias bibliográficas

- Acosta, A. (2010). El Buen Vivir en el camino del postdesarrollo. Fundación Friedrich Ebert, FES-ILDIS. Ecuador. Recuperado el 12 de junio de 2021, desde [https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Analisis/Buen\\_vivir/Buen\\_vivir\\_posdesarrollo\\_A.\\_Acosta.pdf](https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Analisis/Buen_vivir/Buen_vivir_posdesarrollo_A._Acosta.pdf)
- Araya, G., y Hernández, S. (2011, Mayo). La interculturalidad en escuelas costarricenses con población inmigrante. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación". Vol. 11 Núm. 1: (Enero-Abril). Recuperado el 15 de Marzo de 2021, desde <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/10182>
- Auerbach, E. R. (1993). Revisiting the role of output in second language acquisition. TESOL Quarterly, 27(3), 10-11.
- Aponse, R. (2015). El taller como estrategia metodológica para estimular la investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la [educaciónfile:///C:/Users/50664/Downloads/Dialnet-ElTallerComoEstrategiaMetodologicaParaEstimularLaI-6232367.pdf](file:///C:/Users/50664/Downloads/Dialnet-ElTallerComoEstrategiaMetodologicaParaEstimularLaI-6232367.pdf)
- Barrantes, R. (2007). Investigación: un camino al conocimiento, un enfoque cuantitativo y cualitativo. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia. [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Libro\\_Investigacion\\_camino\\_conocimiento\\_Barrantes.pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Libro_Investigacion_camino_conocimiento_Barrantes.pdf)
- Barreiro, M., & Lara, R. (2020). Integración curricular: Una propuesta a partir de los módulos didácticos. Revista Latinoamericana de Educación, 5(2), 27-34.

- Bennett, A. (2020). Cultural education in indigenous contexts: Practical approaches to promote learning in culturally sensitive ways. *Indigenous Knowledge Journal*, 12(2), 85-94.
- Bialystok, E. (2018). Second language acquisition and bilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 38, 101-105.
- Bialystok, E. (2019). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 22(1), 67-80.  
[https://www.academia.edu/28931616/Bilingualism\\_The\\_good\\_the\\_bad\\_and\\_the\\_indifferent](https://www.academia.edu/28931616/Bilingualism_The_good_the_bad_and_the_indifferent)
- Bolaños, G. y Molina, Z. (1990). *Introducción al Currículum*. Costa Rica: UNED.  
[https://books.google.co.cr/books?id=Ew\\_JkA-5EaUC&printsec=copyright#v=onepage&q&f=false](https://books.google.co.cr/books?id=Ew_JkA-5EaUC&printsec=copyright#v=onepage&q&f=false)
- Borge, C. (2012). Costa Rica: estado de la educación en territorios indígenas. Ponencia presentada como investigación base para el INFORME ESTADO DE LA EDUCACIÓN 2013. San José, Costa Rica: PEN. <https://repositorio.conare.ac.cr/items/a754e3ef-8c66-4f0f-b694-917a8b72e948>
- Bosch, Laura & Cortés, Carolina. (2001). El reconocimiento temprano de la lengua materna: un estudio basado en la voz masculina. *Infancia y Aprendizaje*. Universidad de Barcelona, España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48663>
- Carballo, J. (s. f.). *Los Grupos Indígenas Costarricenses*. Proyecto GEIC.  
[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/raquealfaro,+GEIC\\_2006\\_N1.pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/raquealfaro,+GEIC_2006_N1.pdf)

- Castro, M. (2019). Teaching through a cultural lens: Empowering indigenous educators in Costa Rica. *Journal of Education and Practice*, 10(14), 150-155.  
<https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/2503>
- Cartín, M. (2021). Los cabécares en Costa Rica.  
<https://micostaricadeantano.com/2021/05/27/los-cabecares-en-costa-rica/#more-21101>
- Camacho, B. (2021). "La educación tradicional de la comunidad cabécar de Chirripó: algunas consideraciones" *Inter Sedes: Revista de las Sedes Regionales*, vol. XI, núm. 20, 2010, pp. 128-141 Universidad de Costa Rica Ciudad Universitaria Carlos Monge Alfaro, Costa Rica.
- Ceballos, J. (2019). *Diseño de módulos didácticos: Un enfoque práctico*. Bogotá: Editorial Magisterio. 29-34.
- Cepeda, C. (2006). *La calidad en los métodos de investigación cualitativa: principios de aplicación práctica para estudios de casos*. Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa. (ACEDE) N. 29. 057-082.
- Céspedes, E; Cerdas, Y; Díaz, M; Ovarés, S; Angulo, L y Méndez, N. (2005). *Plan de Estudios para la Carrera de Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Rural, I y II ciclos*. Costa Rica. Universidad Nacional de Costa Rica.
- Chang, G. (2010). *Patrimonio cultural: diversidad en nuestra creación y herencia*. -- 2ª edición. -- San José, CR.: Ministerio de Cultura y Juventud. Centro de Investigación y Conservación del Patrimonio Cultural: Imprenta Nacional.

- Corbetta, S. (2018). Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos Avances y desafíos. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Publicado por Naciones Unidas, Chile.
- Creswell, J. W. (2018). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (5th ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2018). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (5th ed.). SAGE Publications.
- Cummins, J. (2020). Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. Multilingual Matters.  
[https://www.researchgate.net/publication/254293794\\_Language\\_power\\_and\\_pedagogy\\_Bilingual\\_children\\_in\\_the\\_crossfire\\_by\\_J\\_Cummins](https://www.researchgate.net/publication/254293794_Language_power_and_pedagogy_Bilingual_children_in_the_crossfire_by_J_Cummins)
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). The SAGE handbook of qualitative research (5th ed.). SAGE Publications.
- Dirección General del Servicio Civil. (2018). Manual descriptivo de especialidades docentes. Dirección General del Servicio Civil (Resolución DG-143-2015 1 /DG-006-2017/DG-040-2018).
- Escalante, C.; Fernández, D.; Gaete, M. (2014, Mayo). Práctica docente en contextos multiculturales: lecciones para la formación en competencias docentes interculturales. Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal). Vol. 18 Núm. 2 pág. 71-95: (mayo-agosto). Recuperado el 14 de Marzo de 2021, desde <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/5834/5706>

Fernández, A. (2015). Realidad y perspectivas de la educación de personas adultas. Madrid: OEI.

Fornet-Betancourt, R. (2004). *Critica Intercultural de la Filosofía Latinoamericana Actual*.  
Editorial Trotta.

Freire, P. (1998). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

<https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

La Gaceta. (2023). *TRANSCRIPCIÓN DE ACUERDO UNA-CONSACA-ACUE-068-2023*.  
ALCANCE N° 5 A LA UNA GACETA N° 7-2023.

García, J. (2015). El padre de la didáctica: Juan Amos Comenio. <http://www.universidad-justosierra.edu.mx/wordpress/el-padre-de-la-didáctica-juanamos-comenio/>

García, M., & López, R. (2020). Fuentes de información en la investigación educativa:  
Contextos y metodologías. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 45-58.

García, M., & Padrón, A. (2020). Investigación-acción en contextos educativos: Una estrategia  
para la inclusión. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(1), 85-90.

García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*.  
Basingstoke: Palgrave Macmillan.

[https://www.researchgate.net/publication/326227505\\_Translanguaging\\_Language\\_Bilingualism\\_and\\_Education\\_by\\_Ofelia\\_Garcia\\_and\\_Li\\_Wei](https://www.researchgate.net/publication/326227505_Translanguaging_Language_Bilingualism_and_Education_by_Ofelia_Garcia_and_Li_Wei)

Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York:  
Teachers College Press. <https://eric.ed.gov/?id=ED581130>

González, A. (2020). *Evaluación en el aprendizaje: Estrategias y herramientas en módulos*

- didácticos. *Educación y Pedagogía*, 32(1), 98-109.
- González, V. (2018). La coherencia curricular en la Educación Superior: algunas reflexiones. *Revista Educación*, 42(2), 1-17.
- Gutiérrez, M. (2024). *Culturas pedagógicas de docentes indígenas cabécares. Una mirada a su trabajo áulico. Actualidades Investigativas en Educación*, 24(2), 66-96. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v24i2.59105>
- Guevara, M. (2000). *Perfil de los Pueblos Indígenas de Costa Rica informe Final. Perfil de pueblos indígenas en Costa Rica.pdf*
- Hernández, M. (2019). El proceso pedagógico de la escuela rural unidocente y multigrado centroamericana: Su evolución, condiciones actuales y perspectivas de desarrollo. [01 -El proceso pedagógico de la escuela rural 2009.pdf](#)
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2018). *Metodología de la investigación* (6th ed.). McGraw-Hill.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. (4ta edición). México: Mc Graw-Hill Interamericana S.A.
- Hidalgo, I. (2020). *Programa de estudio de Cosmo Visión Cabécar, Talamanca*. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/media/cosmovision-cabecar-talamanca-IIIciclo-diversificada.pdf>
- Hornberger, N. H., & McCarty, T. L. (2018). Language policy in the United States: How we transform language policies in education. *Annual Review of Applied Linguistics*, 38,

313-331.

INEC. (2012). X Censo Nacional de Población y VI de Vivienda 2011: resultados generales. San José: Instituto Nacional de Estadística y Censos. <https://inec.cr/estadisticas-fuentes/censos/censo-2011>

INEC. (2011). Censo. 2011. Población total en territorios indígenas por autoidentificación a la etnia indígena y habla de alguna lengua indígena, según pueblo y territorio indígena. <https://inec.cr/tematicas/listado?topics=174%252C486>

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2018). The action research planner: Doing critical participatory action research. Springer. <https://educons.edu.rs/wp-content/uploads/2020/05/2014-The-Action-Research-Planner.pdf>

López, P. (2018). Inclusión educativa y modalidad de enseñanza: Retos y oportunidades. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(1), 65-72.

López, R. (2019). Understanding indigenous identity: Historical perspectives and modern implications. *International Journal of Indigenous Education*, 3(1), 108-115. [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/SOWIP\\_web.pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/SOWIP_web.pdf)

Martínez, L., & Rojas, S. (2018). Aprendizaje activo en el aula: Estrategias didácticas. *Revista de Pedagogía Contemporánea*, 10(3), 155-161.

Matos, Y. (2008). *La observación, discusión y demostración: Técnicas de investigación en el aula*. Laurus, vol. 14, núm. 27, mayo-agosto, 2008, pp. 33-52 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela.

McCarty, T. L. (2018). Bilingualism and education: Implications for indigenous language revitalization. In K. E. D. W. J. McCarty (Ed.), *Indigenous language revitalization in the Americas* (pp. 45–68). Chicago: University of Chicago Press.

McCarty, T. L. (2019). Revitalizing indigenous languages: The educational and cultural impact of bilingual education. *Journal of Language, Culture and Curriculum*, 32(2), 145-161.

[https://olelo.hawaii.edu/documents/atikala/JICB\\_Kawaiiea-](https://olelo.hawaii.edu/documents/atikala/JICB_Kawaiiea-)

[Hermes\\_RevitalizingIndigenousLanguages\\_Published\\_Clean-KeikiKawaiiea.pdf](#)

Mendoza, J., & Torres, F. (2019). Estrategias de cambio en la enseñanza: De la tradición a la innovación. *Educación y Sociedad*, 15(2), 9-15.

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/download/18039/27>

[479](#)

Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2008). *Educación e Interculturalidad*.

<https://www.mep.go.cr/sites/default/files/media/educacion-interculturalidad.pdf>

Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2013). *Política educativa indígena de contextualización bilingüe e intercultural*. Ministerio de Educación Pública (MEP). San José, Costa Rica.

<https://mep.go.cr/sites/default/files/media/lineamientos-educ-intercultural.pdf>

Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2011). *Programas de estudio de español primer ciclo*. San José: Ministerio de Educación Pública.

<https://www.mep.go.cr/sites/default/files/media/espanol1ciclo.pdf>

Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2013). *Decreto Ejecutivo 37801, Reforma del*

Subsistema de Educación Indígena. San José: Ministerio de Educación Pública.

[https://pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_texto\\_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=75249&nValor3=93243&strTipM=TC](https://pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=75249&nValor3=93243&strTipM=TC)

Ministerio de Educación Pública. (2023). Aspectos generales del cartel de alcance y secuencia de la asignatura de español.

[https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc\\_mep\\_go\\_cr/adjuntos/espanol\\_-\\_cartel\\_de\\_alcance\\_y\\_secuencia\\_2023.pdf](https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/adjuntos/espanol_-_cartel_de_alcance_y_secuencia_2023.pdf)

Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2017). *Revista Conexiones: una experiencia más allá del aula*. San José: MEP. <https://www.mep.go.cr/educatico/revista-conexiones-3-edicion-2017>

Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2019). *PROGRAMA DE ESTUDIO DE CULTURA CABÉCAR EN CHIRRIPO PRIMERO CICLO*. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/media/cultura-cabecar-chirripo%2520Iciclo.pdf>

Meza, J & Murillo, K. (2022). *Producción didáctica para la promoción de hábitos de lectura comprensiva en la escuela multigrado: una atención pertinente del contexto y de la modalidad educativa*. Producción didáctica presentada en la División de Educación Rural Centro de Investigación en Docencia y Educación Universidad Nacional.

Molina, Z (2011). *Planeamiento didáctico: Fundamentos, principios, estrategias y procedimientos para su desarrollo*. San José, Costa Rica. EUNED.

Mosquera Robles, E. A. y Nevárez Barberán, J. V. H. (2024). Los materiales didácticos en el

aprendizaje de estudiantes de noveno año educación general básica. *Maestro y Sociedad*, (Número Especial Vinculación Sociedad y Educación), 260-267.

<https://maestrosociedad.uo.edu.cu>

Morales, E & Romero, M. (2021). *Elementos subyacentes a la educación informal bribri: insumos para la mediación pedagógica en I y II ciclos de la Educación General Básica, Circuito educativo 01 de la Dirección Regional Sula*. Seminario Presentado en la División de Educación Rural Centro de Investigación y Docencia en Educación Universidad Nacional.

Nérici, I. G. (1973). *Hacia una Didáctica General Dinámica*. Buenos Aires: Capelusz.

Ogle, D., & Correa, L. (2020). The role of indigenous languages in supporting cultural identity and educational success. *Bilingual Research Journal*, 43(1), 2-10.

Oliver, R. (2021). *Si usted habla dos idiomas, tiene un cerebro imparable*.

<https://ethic.es/2021/05/bilingue-cerebro-ciencia/>

O'Malley, P. (2018). Collaborative curriculum design: Engaging communities in the educational process. *Curriculum Perspectives*, 38 (1), 20-25.

Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 1983.

Convenciones y recomendaciones de la Unesco sobre la protección del patrimonio cultural. Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). París, Francia. <https://whc.unesco.org/archive/convention-es.pdf>

Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2003). *Cultura*.

- Debates. Recuperado el 05 de mayo de 2021. <https://www.unesco.org/es>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). Invertir en la diversidad cultural y el diálogo. Informe Mundial de la UNESCO. Ediciones UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184755\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184755_spa)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura. (2018). *Políticas de la UNESCO en colaboración de los pueblos indígenas*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262748\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262748_spa)
- Palacios, M. (23-25 de agosto de 2000). Seminario de Análisis Prospectivo de la Educación en América Latina y El Caribe. Oficina Regional de Educación de la UNESCO. <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/palacios.pdf>
- Peralta, V. (1993). El currículo en el Jardín Infantil: Un análisis crítico. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello, 34- 39.
- Pérez, T. (2019). Módulos didácticos en educación básica: Un enfoque flexible y adaptativo. Revista AIS, 4(2), 72-80.
- Programa Estado de la Nación (2011). *Tercer informe estado de la Educación*. San José. <http://www.inec.go.cr/censos/censos-2011>
- Quincho, F. (2014). Los procesos pedagógicos en una sesión de aprendizaje. Ensayo. <http://es.slideshare.net/felixquincholorenzo/los-procesos-pedaggicos-enla-sesin-aprendizaje>.
- Rojas. C (2002). *La enseñanza de las lenguas indígenas en Costa Rica*. Revista Electrónica

- Educare, (3),177186. <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/997>
- Ramos, K. (2015). Proceso de creación de un material didáctico para la enseñanza del Malecu a niños en edad preescolar. Universidad de Costa Rica. 11- 13.
- Salas, L. (2013). Las escuelas unidocentes en Costa Rica: fortalezas y limitaciones. Revista Educación 37(1), 1-27, ISSN: 2215-2644, enero-junio, 2013
- Salinas, E. (2017). *Orientaciones contextuales del pensamiento local en la formación del educando desde el Subsistema en Educación Indígena.*  
[https://www.mep.go.cr/sites/default/files/media/orientaciones\\_educ\\_indigena.pdf](https://www.mep.go.cr/sites/default/files/media/orientaciones_educ_indigena.pdf)
- Salinas, J., & Domingo, R. (2019). Habilidades del siglo XXI: Implicaciones para la educación. Revista de Innovación Educativa, 2(1), 53-60.
- Sánchez, J. (2020). Cultura cabécar en la educación: Nuevas perspectivas en el currículo. Revista de Educación Intercultural, 5(3), 70-80.
- Sánchez, D. (2018). Escuelas Públicas Unidocentes en Costa Rica: Historia y Situación Actual (1960-2016). <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/2024-05/EscuelasUnidocentes.pdf>
- Santibáñez, V. (2006). Un enfoque renovado del material didáctico. 1ra edición. Perú: Editorial IMACHI SRL. 2-3
- Sarmiento, M. (2007). *Enseñanza y Aprendizaje.*  
[https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8927/D-TESIS\\_CAPITULO\\_2.pdf](https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8927/D-TESIS_CAPITULO_2.pdf)

Stavenhagen, R. (2010). Las identidades Indígenas en América Latina. En: Revista IIDH, 52. San José, IIDH, 2010, pp. 141-170.

Selltiz, C. (1980). Métodos de investigación en las relaciones sociales. Ediciones Rialp S. A. Tercera edición. México.

Soto, H. (2015). Acercamiento al proceso de socialización de la población infantil Cabécar. <https://archivo.revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/18948>

SINAC. (2016). *Caracterización de los Pueblos Indígenas*. <https://canjedorbosques.org/wp-content/uploads/2017/07/Caracterizaci%C3%B3n-de-los-Territorios-Ind%C3%ADgenas.pdf>

Torres, R. M. (1997). ¿Mejorar la calidad de la educación básica? Las estrategias del Banco Mundial. Coraggio, José Luis e TORRES, Rosa María. La educación según el Banco Mundial: un análisis de sus propuestas y métodos. Buenos Aires, Nino y Darila Editores, 75-172. Recuperado el 15 de julio de 2021, desde <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/8052.PDF>

UNESCO. (2023) *Escuelas multigrados: ¿cómo funcionan? Reflexión a partir de la experiencia evaluativa del Proyecto Escuelas Multigrado-Innovadas*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137497?posInSet=4&queryId=N-EXPLORE-05b8882f-8024-4411-8315-5a0e283dd575>

UNICEF. (2018). Aprendizaje a través del juego. Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Sección de Educación, División de Programas.

<https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>

Universidad Estatal a Distancia. (2015). El multilingüismo en ciberespacio, lenguajes indígenas para el empoderamiento. Publicado por la Organización de las Naciones Unidas para Educación. Oficina de la UNESCO en San José, Costa Rica.

[https://www.uned.ac.cr/dpmd/audiovisuales/index.php?option=com\\_content&view=article&id=482:disponibles-videos-de-multilingueismo-en-ciberespacio&catid=2:noticias&Itemid=6](https://www.uned.ac.cr/dpmd/audiovisuales/index.php?option=com_content&view=article&id=482:disponibles-videos-de-multilingueismo-en-ciberespacio&catid=2:noticias&Itemid=6)

Vargas, G. (2017). Recursos educativos didácticos en el proceso enseñanza aprendizaje. Cuad. - Hosp. Clín., 58(1). [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1652-6776201700010001](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1652-6776201700010001)

Vázquez, C. (2020). Aprendizaje autónomo mediante módulos didácticos: Un estudio de caso. Educación y Tecnología, 7(1), 88-95. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-EducacionTecnologiaYConocimiento-851656.pdf>

Velasco, María del Carmen. (2018). Recursos didácticos y la interculturalidad de los niños y niñas. Trabajo de Investigación de Maestría en Educación Inicial. Universidad Técnica de Ambato, Ecuador. <https://repositorio.utc.edu.ec/server/api/core/bitstreams/5eaa29d4-fcc6-4b4c-bd28-ae9c51601a6d/content>

Zúñiga, I. (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*. Proyecto de

Graduación presentado en la División de Educación Rural Centro de Investigación y  
Docencia en Educación Universidad Nacional de Costa Rica.

## Anexo

### Anexo A

#### ENTREVISTA A DOCENTES

Buenas tardes, mi nombre es Anelis Álvarez Sandoval, soy estudiante de la UNA y estoy realizando una investigación sobre la forma de cómo enseñar a los estudiantes de 1°, 2° y 3° a leer y escribir, pero aprendiéndolo desde su lengua cabécar. Esta información se va a manejar de manera anónima

Y me gustaría saber si me permite entrevistarlo y poder grabar su respuesta.

1. ¿Cuál es su sexo? (H)                      (M)

2. ¿Cuántos años de trabajar con población indígena? \_\_\_\_\_

3. ¿Qué grados está impartiendo? \_\_\_\_\_

4. ¿Es usted indígena? Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

5. ¿Habla usted el idioma cabécar? Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

6. ¿Comprendes lo que tu maestro de cultura o cabécar te explica?

\_\_\_\_\_

7. ¿Puedes comunicarte con tus estudiantes, logran comprender lo que explicas?

\_\_\_\_\_

8. ¿Consideras, que si tuvieras un apoyo en el aula de un maestro que explicara en cabécar, te sería de mucha ayuda, comente su posición?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9. ¿Qué opina usted sobre la forma en la que la escuela está enseñando a leer y escribir?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10. ¿Cómo cree usted que se le debe enseñar a un niño 100% hablante del cabécar, a leer y

escribir en español?

---

---

---

---

---

Le agradezco el tiempo que me ha brindado.

## Anexo B

### ENTREVISTA A ESTUDIANTES

Buenas tardes, mi nombre es Anelis Álvarez Sandoval, soy estudiante de la UNA y estoy realizando una investigación sobre la forma de cómo enseñar a los estudiantes de 1°, 2° y 3° a leer y escribir, pero aprendiéndolo desde su lengua cabécar. Esta información se va a manejar de manera anónima

Y me gustaría saber si me permite entrevistarle y poder grabar sus respuestas.

1. ¿Es usted 100% hablante de la Lengua cabécar? Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

2. ¿Usted aprendió su idioma desde pequeño en su casa? Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

3. ¿En qué grado estas? \_\_\_\_\_

4. ¿Sabes leer en español o en cabécar?

---

---

---

---

5. ¿Comprendes lo que lees en español?

---

---

---

6. ¿Comprendes lo que tu maestro de cultura o cabécar te explica?

---

---

7. ¿Comprendes lo que tu maestro explica en español?

---

8. ¿Cómo te gustaría que fueran impartidas las clases? En cabécar \_\_\_\_\_ En español \_\_\_\_\_

9. ¿Qué opina usted sobre la forma en la que la escuela está enseñando a leer y escribir?

---

---

---

---

---

10. ¿Cómo cree usted que se debe enseñar a un niño 100% hablante del cabécar, a leer y escribir en español?

---

---

---

---

---

Le agradezco el tiempo brindado.

## Anexo C

### ENTREVISTA A MAYORES

Buenas tardes, mi nombre es Anelis Álvarez Sandoval, soy estudiante de la UNA y estoy realizando una investigación sobre la forma de cómo enseñar a los estudiantes de 1°, 2° y 3° a leer y escribir, pero aprendiéndolo desde su lengua cabécar. Esta información se va a manejar de manera anónima

Y me gustaría saber si me permite entrevistarlo y poder grabar sus respuestas.

1. ¿Es usted 100% hablante de la Lengua cabécar? Sí \_\_\_ No \_\_\_

2. ¿Usted aprendió su idioma desde pequeño en su casa? Sí \_\_\_ No \_\_\_

3. ¿Fue usted a la escuela? Sí \_\_\_ No \_\_\_

4. ¿Aprendiste a leer en la escuela? Cuénteme como fue ese aprendizaje, experiencia.

---

---

---

---

---

5. ¿Conoce usted niños que vayan a la escuela y que hablen bien el idioma cabécar? Sí \_\_\_  
No \_\_\_

6. ¿Conoce usted niños que vayan a la escuela y que no hablen bien el idioma cabécar? Sí \_\_\_  
No \_\_\_

7. ¿Conoce usted estudiantes de 1°, 2° o 3°, que no saben leer en español? Sí \_\_\_ No \_\_\_

8. Le comento un poco, nuestra DRE Sulá, tiene un porcentaje alto de estudiantes que no saben leer ni escribir en español. ¿Que considera, que nos está afectando?

---

---

---

---

---

9. ¿Qué opina usted sobre la forma en la que la escuela está enseñando a leer y escribir?

---

---

---

---

---

---

---

10. ¿Cómo cree usted que se debe enseñar a un niño 100% hablante del cabécar, a leer y escribir en español?

---

---

---

---

Le agradezco el tiempo que me ha brindado.

### **Anexo D**

Sistematización del cuestionario aplicado a docentes, este documento recolecta la información obtenida de los docentes en la Escuela Moi, Circuito 05 de la Dirección Regional de Educación Sulá.

#### **Repuesta a pregunta 1**

¿Cuál es su sexo?    (H)                    (M)

	H	M
Entrevistado 1		<b>X</b>
Entrevistado 2		<b>X</b>
Entrevistado 3		<b>X</b>
Entrevistado 4	<b>X</b>	
Entrevistado 5		<b>X</b>

2. ¿Cuántos años de trabajar con población indígena?

**Respuesta a pregunta 2**

	Años
Entrevistado 1	<b>2</b>
Entrevistado 2	<b>15</b>
Entrevistado 3	<b>6</b>
Entrevistado 4	<b>5</b>
Entrevistado 5	<b>8</b>

3. ¿Qué grados está impartiendo?

**Repuesta a pregunta 3**

	Grado
Entrevistado 1	<b>Todos</b>
Entrevistado 2	<b>Todos</b>
Entrevistado 3	<b>Todos</b>
Entrevistado 4	<b>Todos</b>
Entrevistado 5	<b>Todos</b>

4 ¿Es usted indígena? Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

**Repuesta a pregunta 4**

	Si	No
Entrevistado 1	<b>X</b>	
Entrevistado 2	<b>X</b>	
Entrevistado 3	<b>X</b>	

Entrevistado 4	X	
Entrevistado 5	X	

5. ¿Habla usted el idioma cabécar? Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

**Repuesta a pregunta 5**

	Si	No
Entrevistado 1	X	
Entrevistado 2	X	
Entrevistado 3	X	
Entrevistado 4	X	
Entrevistado 5	X	

6. ¿Comprendes lo que tu maestro de cultura o cabécar te explica?

**Repuesta a pregunta 6**

	Si	No
Entrevistado 1	X	
Entrevistado 2	X	
Entrevistado 3	X	
Entrevistado 4	X	
Entrevistado 5	X	

7. ¿Puedes comunicarte con tus estudiantes, logran comprender lo que explicas?

**Repuesta a pregunta 7**

	Si	No
Entrevistado 1	X	
Entrevistado 2	X	
Entrevistado 3	X	
Entrevistado 4	X	
Entrevistado 5	X	

8. ¿Consideras, que si tuvieras un apoyo en el aula de un maestro que explicara en cabécar, te sería de mucha ayuda, comente su posición?

**Repuesta a pregunta 8**

**Entrevistado 1:** Si es muy importante al menos yo trabajo con una población mixta blancos e indígenas.

**Entrevistado 2:** No lo necesito ya que habló el idioma bien

**Entrevistado 3:** No, lo necesito.

**Entrevistado 4:** Como soy hablante no lo necesito, pero el docente que no es hablante le seria de mucha ayuda.

**Entrevistado 5:** Para los maestros no hablantes sí, pero yo soy 100% hablante del idioma me comunico bien con los estudiantes.

9 ¿Qué opina usted sobre la forma en la que la escuela está enseñando a leer y escribir?

**Respuesta a pregunta 9**

**Entrevistado 1:** Me parece bien, pero se debe contextualizar

**Entrevistado 2:** Yo creo que muy bien, hay compañeros que han aprendido palabras claves para

poder comunicarse con los niños y ha resultado porque lo he visto y también he sido apoyo para esos docentes porque me lo han pedido.

**Entrevistado 3:** Creo que bien, porque a pesar de que el niño habla cabécar, si comprende lo que el docente le está diciendo.

**Entrevistado 4:** Creo que debemos mejorar en muchas cosas, pero si trabajamos juntos lo podemos lograr.

**Entrevistado 5:** Considero que muy bien ya que los compañeros se esfuerzan para que los niños aprendan ellos, tratan de comunicarse en Cabécar con los niños lo poco que saben.

10. ¿Cómo cree usted que se le debe enseñar a un niño 100% hablante del cabécar, a leer y escribir en español?

### **Repuesta a pregunta 10**

**Entrevistado 1:** Imágenes, Salir a las áreas verdes, dibujos, Juegos.

**Entrevistado 2:** Debe ser una mediación pedagógica más dinámica, lúdica, imagen, relacionar el contexto del niño con la escuela.

**Entrevistado 3:** Debemos traer lo que ellos saben en su lugar a la escuela, contextualizar el curriculum.

**Entrevistado 4:** Debe ser atractivo para los niños.

**Entrevistado 5:** De una manera más lúdica, para captar su atención.

## Anexo E

Sistematización del cuestionario aplicado a mayores de la comunidad, este documento recolecta las respuestas que aportaron los mayores indígenas de la cultura Cabécar al investigar elementos importantes de la enseñanza del español en la Escuela Moi.

1. ¿Es usted 100% hablante de la Lengua cabécar? Sí \_\_\_ No \_\_\_

### Repuesta a pregunta 1

	Si	No
Entrevistado 1	X	
Entrevistado 2	X	
Entrevistado 3	X	
Entrevistado 4	X	
Entrevistado 5	X	
Entrevistado 6	X	

2. ¿Usted aprendió su idioma desde pequeño en su casa? Sí \_\_\_ No \_\_\_

### Repuesta a pregunta 2

	Si	No
Entrevistado 1	X	
Entrevistado 2	X	
Entrevistado 3	X	
Entrevistado 4	X	
Entrevistado 5	X	
Entrevistado 6	X	

3. ¿Fue usted a la escuela? Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_

**Repuesta a pregunta 3**

	Si	No
Entrevistado 1		<b>X</b>
Entrevistado 2		<b>X</b>
Entrevistado 3		<b>X</b>
Entrevistado 4		<b>X</b>
Entrevistado 5		<b>X</b>
Entrevistado 6		<b>X</b>

4 ¿Aprendiste a leer en la escuela? Cuénteme como fue ese aprendizaje, experiencia.

**Repuesta a pregunta 4**

	Si	No aplica
Entrevistado 1		<b>X</b>
Entrevistado 2		<b>X</b>
Entrevistado 3		<b>X</b>
Entrevistado 4		<b>X</b>
Entrevistado 5		<b>X</b>
Entrevistado 6		<b>X</b>

5. ¿Conoce usted niños que vayan a la escuela y que hablen bien el idioma cabécar?  
Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_

**Repuesta a pregunta 5**

	Si	No
Entrevistado 1	<b>X</b>	
Entrevistado 2	<b>X</b>	
Entrevistado 3	<b>X</b>	
Entrevistado 4	<b>X</b>	
Entrevistado 5	<b>X</b>	
Entrevistado 6	<b>X</b>	

6. ¿Conoce usted niños que vayan a la escuela y que no hablen bien el idioma cabécar?  
 Sí \_\_\_ No \_\_\_

**Repuesta a pregunta 6**

	Si	No
Entrevistado 1		<b>X</b>
Entrevistado 2		<b>X</b>
Entrevistado 3		<b>X</b>
Entrevistado 4		<b>X</b>
Entrevistado 5		<b>X</b>
Entrevistado 6		<b>X</b>

7 ¿Conoce usted estudiantes de 1°, 2° o 3°, que no saben leer en español? Sí \_\_\_ No \_\_\_

**Repuesta a pregunta 7**

	Si	No
Entrevistado 1	<b>X</b>	
Entrevistado 2	<b>X</b>	

Entrevistado 3	X	
Entrevistado 4	X	
Entrevistado 5	X	
Entrevistado 6	X	

8. Le comento un poco, nuestra DRE Sulá, tiene un porcentaje alto de estudiantes que no saben leer ni escribir en español. ¿Que considera, que nos está afectando?

### **Respuesta a pregunta 8**

**Entrevistado 1:** Muchas veces culpamos a los maestros, pero desde casa no ayudamos a los niños.

**Entrevistado 2:** Los maestros son blancos (Sikuas) y les cuesta el Cabécar, aunque saben un poco les cuesta enseñar.

**Entrevistado 3:** El poco interés de los padres.

**Entrevistado 4:** Yo creo que eso se debe que se les enseña en la escuela en español, está bien, pero también hay en Cabécar.

**Entrevistado 5:** Yo creo que muchas veces los maestros se fuerzan por enseñar, pero desde el hogar no se le da que apoya al niño.

**Entrevistado 6:** Nos afecta porque los porque los maestros son blancos (Sikuas) hablan solo Cabécar.

9 ¿Qué opina usted sobre la forma en la que la escuela está enseñando a leer y escribir?

### **Respuesta a pregunta 9**

**Entrevistado 1:** No me puedo quejar mis nietos han aprendido leer y escribir con maestros blancos

(Sikuas).

**Entrevistado 2:** Para mi está bien, porque es importante que aprenda el español, pero también el Cabécar es importante.

**Entrevistado 3:** Bien, pero se debe enseñar en los dos idiomas porque es muy importante.

**Entrevistado 4:** Se debe mejorar, no está mal, pero debe haber unos de los dos idiomas.

**Entrevistado 5:** Bien, pero se debe ser en Cabécar.

**Entrevistado 6:** Bien, pero se puede mejorar ya que los niños hablan solo Cabécar.

10. ¿Cómo cree usted que se debe enseñar a un niño 100% hablante del cabécar, a leer y escribir en español?

### **Respuesta a pregunta 10**

**Entrevistado 1:** Imágenes, dibujos juegos.

**Entrevistado 2:** Los niños aprende jugando, no escribir tanto.

**Entrevistado 3:** Se debe enseñar desde lo que ellos saben en su casa, en su contexto.

**Entrevistado 4:** Creo que se debe enseñar en su lengua materna.

**Entrevistado 5:** Debe ser más dinámica.

**Entrevistado 6:** De una forma más divertida, a ellos les gusta mucho.

### **Anexo F**

Sistematización del cuestionario aplicado a los estudiantes, en la escuela Moi Circuito 05 de la Dirección Regional de Educación Sulá. Este documento recolecta las respuestas que aportaron los estudiantes con relación a la percepción de la clase de español.

1. ¿Es usted 100% hablante de la Lengua cabécar? Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

**Respuesta a pregunta 1**

	Si	No
Entrevistado 1	X	
Entrevistado 2	X	
Entrevistado 3	X	
Entrevistado 4	X	
Entrevistado 5	X	

2. ¿Usted aprendió su idioma desde pequeño en su casa? Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

**Respuesta a pregunta 2**

	Si	No
Entrevistado 1	X	
Entrevistado 2	X	
Entrevistado 3	X	
Entrevistado 4	X	
Entrevistado 5	X	

3. ¿En qué grado estas? \_\_\_\_\_

**Respuesta a pregunta 3**

	Grado
Entrevistado 1	6.º
Entrevistado 2	4.º
Entrevistado 3	2.º
Entrevistado 4	3.º

Entrevistado 5	<b>1.º</b>
----------------	------------

4. ¿Sabes leer en español o en cabécar?

**Respuesta a pregunta 4**

**Entrevistado 1:** Puedo leer los dos idiomas.

**Entrevistado 2:** Yo sé leer Cabécar y español.

**Entrevistado 3:** Yo sé leer en Cabécar.

**Entrevistado 4:** Yo solo sé leer en Cabécar.

**Entrevistado 5:** Yo sé leer Cabécar y español.

5. ¿Comprendes lo que lees en español?

**Respuesta a pregunta 5**

	Si	No
Entrevistado 1	<b>X</b>	
Entrevistado 2	<b>X</b>	
Entrevistado 3		<b>X</b>
Entrevistado 4	<b>X</b>	
Entrevistado 5	<b>X</b>	

6. ¿Comprendes lo que tu maestro de cultura o cabécar te explica?

**Respuesta a pregunta 6**

	Si	No
Entrevistado 1	<b>X</b>	
Entrevistado 2	<b>X</b>	

Entrevistado 3		<b>X</b>
Entrevistado 4	<b>X</b>	
Entrevistado 5	<b>X</b>	

7. ¿Comprendes lo que tu maestro explica en español?

**Respuesta a pregunta 7**

	Si	No
Entrevistado 1	<b>X</b>	
Entrevistado 2	<b>X</b>	
Entrevistado 3	<b>X</b>	
Entrevistado 4		<b>X</b>
Entrevistado 5	<b>X</b>	

8. ¿Cómo te gustaría que fueran impartidas las clases?

En cabécar \_\_\_\_\_ En español \_\_\_\_\_

**Respuesta a pregunta 8**

	Cabécar	español
Entrevistado 1	<b>X</b>	
Entrevistado 2	<b>X</b>	
Entrevistado 3	<b>X</b>	
Entrevistado 4	<b>X</b>	
Entrevistado 5	<b>X</b>	

9 ¿Qué opina usted sobre la forma en la que la escuela está enseñando a leer y escribir?

**Respuesta a pregunta 9**

**Entrevistado 1:** En una forma que podamos entender fácilmente.

**Entrevistado 2:** Bien, pero debe ser más práctica.

**Entrevistado 3:** Bien, quiero hacer más prácticas.

**Entrevistado 4:** En una forma fácil en la que nos enseñan a leer y escribir.

**Entrevistado 5:** Que hay que enseñar imágenes y juegos.

10. ¿Cómo cree usted que se debe enseñar a un niño 100% hablante del cabécar, a leer y escribir en español?

### **Respuesta a pregunta 10**

**Entrevistado 1:** Mostrándole imágenes y prácticas para el niño o niña entienda y aprenda a escribir en español de mejor forma.

**Entrevistado 2:** Con imágenes y juegos educativos.

**Entrevistado 3:** Juegos e imágenes.

**Entrevistado 4:** En forma de Juegos y Prácticas.

**Entrevistado 5:** Jugando con dibujos.

## Anexo G

Unidad 1		
Mayúscula al finalizar una oración y el uso del punto al final de la oración		
Unidad del módulo didáctico	Actividad de inicio	Indicadores del aprendizaje esperado
<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Mayúscula al iniciar una oración y uso del punto al finalizar una oración.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Identificar el uso de las letras mayúsculas correctamente, en una palabra. Pensando en la importancia de la naturaleza y la cultura cabécar para el desarrollo de valores como el respeto, el trabajo en equipo y el cuidado del medio ambiente.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Identifica la necesidad de iniciar una oración con mayúscula y terminar con un punto.</li><li>➤ Aplica correctamente la mayúscula al iniciar una oración y el punto al final.</li><li>➤ Redacta oraciones simples respetando estas normas.</li></ul>

	<b>Actividades de desarrollo</b>	
	<p>Reconocer las letras mayúsculas en español.</p> <p>Tiempo estimado (45 minutos)</p> <p>Introducción: Se ayuda al estudiantado para que realice una manualidad con papel reciclado, de la escuela para realizar un abecedario con su respectiva mayúscula y minúscula.</p> <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Papel reciclado de la escuela</li> <li>❖ Ramas pequeñas (sustitución de las paletas)</li> <li>❖ Rotuladores</li> <li>❖ Pegamento y tijeras</li> </ul>	

**Desarrollo:** Para fomentar la cultura los estudiantes pueden dibujar un elemento de la naturaleza que es muy simbólico para la comunidad, ejemplo pueden crear la letra "J" decorada con materiales reciclado acompañada con un dibujo de un jaguar (animal sagrado en la cultura cabécar). Luego, pueden buscar preguntar a sus padres o mayores otros elementos de la Cultura que empiecen con "J" y anotarlos en su cuaderno.

**Actividad de Cierre**

	<p>➤ <b>Escribo mi Oración:</b> Los estudiantes escriben tres oraciones sobre su día, asegurándose de comenzar con mayúscula.</p>	
--	---	--

## Anexo H

Unidad 2		
Usos de la mayúscula en nombres propios		
Unidad del módulo didáctico	Actividad de inicio	Indicadores del aprendizaje esperado
➤ Uso de la mayúscula en nombres propio	<p><b>Juego “Descubre el Nombre”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se presentan tarjetas con palabras mezcladas (algunas</li> </ul>	➤ Reconoce la importancia del uso de la mayúscula en nombres propios.

	<p>son nombres propios y otras palabras comunes).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes deben identificar cuáles deben llevar mayúscula y explicar por qué.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Identifica y aplica la mayúscula en nombres de personas, países, ciudades y lugares importantes.</li> <li>➤ Escribe correctamente su nombre y el de sus compañeros usando mayúscula inicial.</li> <li>➤ Corrige textos cortos asegurando el uso adecuado de la mayúscula en nombres propios.</li> </ul>
	<p><b>Actividades de desarrollo</b></p>	
	<p><b>Objetivo:</b> Corregir oraciones identificando el uso de la mayúscula y punto final.</p> <p><b>Tiempo estimado (45 minutos)</b></p> <p>Introducción: La docente entrega una hoja con la actividad que contiene tres oraciones con errores, donde el niño y</p>	

---

la niña deben corregir de forma completa de uso de la mayúscula con nombres propios y colocar el punto final en la oración simple.

**Materiales:**

- ❖ Hojas recicladas con las oraciones con errores
- ❖ Lápices y borrador

**Cierre (15 minutos)**

- ❖ La docente le solicita al estudiantado tres voluntarios que realicen la actividad de las oraciones corregidas en la pizarra.

	<b>Actividad de Cierre</b>	
	<p>➤ La docente explica que en la cultura cabécar los nombres tienen un significado especial, muchas veces relacionados con la naturaleza y los valores de la comunidad.</p> <p><b>Reflexión guiada:</b> Se pregunta a los estudiantes:</p> <p>➤ ¿Por qué es importante respetar y escribir bien los nombres de las personas y lugares?</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ ¿Cómo nuestro nombre representa nuestra identidad?</li> </ul>	
--	--	--

## Anexo I

Unidad 3		
Formar oraciones simples aplicadas al entorno natural		
Unidad del módulo didáctico	Actividad de inicio	Indicadores del aprendizaje esperado
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Formar oraciones simples aplicadas al entorno natural.</li> </ul>	<p>"Mi Oración sobre la Naturaleza"</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Cada estudiante escribe una oración simple sobre un elemento de la naturaleza que le guste.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Identifica elementos del entorno natural y los usa en oraciones simples.</li> <li>➤ Forma oraciones con estructura básicas.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Comparten sus oraciones con la clase y comentan qué valoran del entorno natural</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Relaciona la escritura con su contexto natural y cultural.</li> </ul>
	<b>Actividades de desarrollo</b>	
	<p><b>Objetivo:</b> Despertar el interés de los estudiantes con un juego dinámico que permite conectar imágenes de la naturaleza y la cultura cabécar con la construcción de oraciones simples.</p> <p><b>Tiempo estimado (45 minutos)</b></p> <p>Introducción: Mostrar imágenes de paisajes naturales de la zona cabécar (río, jaguar, bosque, mariposa) y preguntar al estudiantado que elementos seleccionarían para construir una oración simple</p>	
	<b>Actividad de Cierre</b>	

---

**Cadena Natural:**

Los estudiantes forman una **cadena de oraciones** relacionadas con la naturaleza, reforzando la estructura de las oraciones simples.

**Pasos:**

- **Inicio del juego:** El docente dice una oración simple sobre la naturaleza (Ejemplo: "El sol brilla.").
- **Cadena de oraciones:** Cada estudiante, por turno, agrega una nueva oración simple relacionada con el entorno natural (Ejemplo: "Las flores

son rojas." → "El río es largo.").

**Reflexión breve:** Al finalizar, se comenta cómo nuestras palabras ayudan a describir y valorar la naturaleza.

**Anexo J**

Unidad 4		
Elementos textuales, personajes, acciones sucesos, ambiente y vocabulario.		
Unidad del módulo didáctico	Actividad de inicio	Indicadores del aprendizaje esperado
<p>➤ Elementos textuales, personajes, acciones sucesos, ambiente y vocabulario.</p>	<p>“Explorando una Historia”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Se lee un cuento corto relacionado con la naturaleza o la cultura cabécar.</li> <li>● Se hacen preguntas como:                     <p>¿Quiénes son los personajes?</p> <p>¿Qué sucede en la historia?</p> <p>¿Dónde ocurre la acción?</p> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Identifica los personajes, acciones, sucesos y ambiente en un texto corto.</li> <li>➤ Usa vocabulario adecuado para describir elementos de una historia.</li> <li>➤ Reconoce la importancia de cada elemento textual en la construcción de un relato.</li> </ul>

	<p>➤ Los niños y niñas escriben en la pizarra los elementos textuales identificados.</p>	
	<p><b>Actividades de desarrollo</b></p>	
	<p><b>Objetivo:</b></p> <p>Construir un mural en el que todos los estudiantes elaboren los múltiples trabajos y actividades que corresponden a su clan, esforzándose por identificar personas, lugares, eventos, ambientes, costumbres y otros elementos que se relacionen con su cultura, al mismo tiempo que expresan su parte artística literaria.</p>	

---

**Tiempo estimado:** 90 minutos

**Introducción:**

La docente mencionará que cada clan tiene sus propias labores y roles que en su conjunto forman una comunidad. Se considerará la capacidad de colaborar con los compañeros y plasmar gráficamente esas actividades. A la tarea se les recordará, que el mural llevará las descripciones de lo que se dibuja.

**Materiales necesarios:**

- ❖ Papel periódico o cartón para el mural.

	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Lápices de colores o crayones y pintura.</li><li>❖ Pega y tijeras (en caso de que recortes sean incluidos).</li></ul>	
	<b>Actividad de Cierre</b>	

## **“El Dado de la Historia”**

### **Descripción:**

Los estudiantes lanzan un dado para identificar un elemento textual y compartirlo con la clase.

### **Pasos:**

#### **1. Dibuja un dado en la pizarra**

con seis elementos:

- **Personajes**
- **Acción**
- **Ambiente**
- **Sucesos**
- **Vocabulario nuevo**

---

**Libre (elige cualquier elemento)**

2. **Cada estudiante lanza el dado** (puede ser real o señalar un número en la pizarra).
3. **Responde según el elemento que salga** (Ejemplo: Si sale “personajes”, menciona uno del cuento leído).
4. **Cierre:** Reflexión breve sobre la importancia de cada elemento en una historia.

## Anexo K

### Unidad 5

#### Escribir oraciones simples basadas en una leyenda cabécar.

Unidad del módulo didáctico	Actividad de inicio	Indicadores del aprendizaje esperado
<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Escribir oraciones simples basadas en una leyenda cabécar.</li></ul>	<p><b>"Descubriendo la Leyenda"</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ El docente narra o lee una leyenda cabécar corta.</li><li>➤ Se hacen preguntas para identificar personajes, sucesos, ambiente y acciones.</li><li>➤ En la pizarra, se escriben palabras clave extraídas de la leyenda.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Identifica personajes y sucesos en una leyenda cabécar.</li><li>➤ Construye oraciones simples basadas en la leyenda.</li><li>➤ Usa vocabulario adecuado relacionado con la cultura cabécar.</li></ul>

	<b>Actividades de desarrollo</b>	
	<p><b>Objetivo:</b> Representar una leyenda cabécar utilizando teatro con títeres y escribir oraciones simples basadas en la historia para practicar la construcción de oraciones y relacionarse con las tradiciones orales de la zona.</p> <p><b>Tiempo estimado:</b> 120 minutos.</p> <p><b>Introducción:</b></p> <p>La docente contará a los estudiantes una leyenda cabécar como: Leyenda del río Telire (Francisco Pérez Hígado, 2016)</p>	
	<b>Actividad de Cierre</b>	

**Dinámica de Cierre: "Mis Tres Oraciones"**

- Cada estudiante escribe **tres oraciones simples** sobre la leyenda escuchada (*Ejemplo: "El tigre vivía en la montaña."*).
- En parejas, comparten sus oraciones y las leen en voz alta.
- Se eligen algunas oraciones para escribir en la pizarra y reforzar la estructura correcta.

Aplicar lo aprendido escribiendo oraciones simples basadas en la leyenda.

## Anexo L

### Lista de Cotejo

<b>Nombre del alumno:</b>	<b>Grado:</b>			<b>Fecha</b>
<b>Indicador por Evaluar</b>	<b>Desempeño de cumplimiento</b>			<b>Observación</b>
	No	Si	Regular	
<b>Formato</b>				
Cumple con lo requerido con el formato de oraciones simples.				
<b>Organización</b>				
Respeto la estructura en la formación de oraciones simples.				

<b>Contenido</b>				
Presenta vocabulario sencillo en la estructura de la oración simple.				
Se presentan ideas originales del estudiante.				
Las oraciones se presentan completas.				
<b>Compresión del tema</b>				
Desarrolla ideas significativas del tema seleccionado.				
<b>Redacción y ortografía</b>				
Utiliza mayúscula oración, Utiliza mayúscula en nombres propios y punto final.				
<b>Participación</b>				
Participa activamente en la actividad propuesta.				

**Anexo M**

**Cronograma de actividades II parte**

CRONOGRAMA ACTIVIDADES I PARTE	Noviembre e 2024				Diciembre 2024				Enero 2025				Febrero 2025				Marzo 2025				Abril 2025			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Sistematización de las entrevistas																								
Construcción del Módulo: Diseño e ilustraciones																								
Mejoramiento del Módulo didáctico: Redacción de los talleres																								
Revisión General del Módulo																								
Validación del Módulo																								
Validación del Módulo																								