

**Análisis curricular intercultural para el abordaje del aprendizaje del idioma inglés en la población estudiantil de 11° año del Liceo Rural El Progreso de Comte, durante el III período de 2023**

Tesis presentada en la  
División de Educología  
Centro de Investigación y Docencia en Educación  
Universidad Nacional

Para optar al grado de Licenciatura en  
Pedagogía con énfasis en Didáctica

María de los Ángeles Azofeifa Coto

Junio, 2025

**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN EDUCACIÓN CIDE**  
**DIVISIÓN DE EDUCOLOGÍA**  
**LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA CON ÉNFASIS EN DIDÁCTICA**

“ANÁLISIS CURRICULAR INTERCULTURAL PARA EL ABORDAJE DEL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS EN LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL DE 11° AÑO DEL LICEO RURAL EL PROGRESO DE COMTE, DURANTE EL III PERÍODO DE 2023”

**ESTUDIANTE:**

MARÍA DE LOS ANGELES AZOFEIFA COTO

SE HACE CONSTANCIA DE QUE EL PRESENTE TRABAJO FINAL DE GRADUACIÓN MODALIDAD TESIS FUE APROBADO MEDIANTE SESIÓN VIRTUAL PLATAFORMA ZOOM REALIZADA EL 10 DE JUNIO DEL 2025 A LAS 2 P.M.

**EL COMITÉ EVALUADOR SE CONFORMÓ DE LA SIGUIENTE MANERA:**

MED. PEDRO MONTERO VARGAS	TUTOR
MED. SILVIA GARCÍA VARGAS	ASESORA
MED. PRISCILLA CARRANZA MARCHENA	ASESORA
MED. MARÍA JESÚS ZÁRATE MONTERO	REPRESENTANTE DECANATO
MED. MARCELA GARCÍA BORBÓN	REPRESENTANTE EDUCOLOGÍA

Firmado por MARIA JESUS ZARATE MONTERO (FIRMA)  
PERSONA FISICA, CPF-01-1002-0536.  
Fecha declarada: 04/07/2025 10:41 AM

FIRMA DE LA DIRECTORA DE LA UNIDAD ACADÉMICA

## **Dedicatoria**

A mi padre, quien ya no pudo alcanzar a ver el fruto de este trabajo, pero quién, desde el cielo, sé que está orgulloso de su hija, como siempre lo estuvo y lo expresó a todo aquel que tuvo oportunidad.

A mi madre, quien es mi motivo para seguir adelante.

Gracias a los dos por su amor, por su sacrificio y por enseñarme a nunca rendirme ante los obstáculos de la vida. Este logro es también de ustedes.

## Agradecimientos

Este trabajo no habría sido posible sin la colaboración de muchas personas que con su aporte me permitieron llegar a la culminación de esta investigación. En primer lugar, agradezco a Dios por el don del conocimiento y por haberme iluminado a lo largo de mi carrera profesional. En segundo lugar, agradezco a las dos personas más importantes de mi vida, mis padres, por su apoyo incondicional a lo largo de mi carrera. Ellos son los que me han impulsado a seguir mis metas, mi motivación para progresar, y sin su apoyo moral y económico, la conclusión de mis estudios no hubiera sido posible.

En tercer lugar, quiero dar las gracias a mi alma máter, la Universidad Nacional, que me permitió formarme no sólo como profesional, para desarrollarme en el ámbito laboral, sino que también a través de su visión humanista y con el sentido de ser siempre la universidad necesaria, desarrolló en mí, habilidades para trascender más allá de lo laboral. Sin duda, mi impulso investigativo fue motivado y despertado en el año 2013, fecha en la cual inicié labores como estudiante asistente en un proyecto de extensión interuniversitario promovido por el Consejo Nacional de Rectores (CONARE) y en conjunto con las universidades estatales: Universidad Nacional (UNA), Universidad Estatal a Distancia (UNED), Universidad de Costa Rica (UCR) y el Tecnológico de Costa Rica (TEC). Dicho proyecto se denominaba “Mejoramiento de las Aptitudes Académicas de 9 Colegios en Territorios Indígenas Ngäbes, Cabécares y Bribris” y a través de él se brindaban tutorías para bachillerato en comunidades indígenas. Por medio de este proyecto conocí la realidad educativa indígena del país, por lo que estoy convencida de que este tipo de proyectos de extensión son una ventana para el aprendizaje y el crecimiento profesional.

Gracias a mi experiencia como tutora en comunidades indígenas, tuve la oportunidad de conocer a la comunidad de El Progreso de Comte, comunidad que llevo en mi corazón con mucho cariño. Gracias al Liceo Rural El Progreso en Comte Burica, a su director, Olger Jaffeth Salazar Arroyo, y al profesor de inglés, Gilberto Rodríguez Guerra, a quienes les agradezco enormemente su anuencia a siempre colaborar. Y a la comunidad en general, porque en 5 años que me desempeñé como tutora en la institución, aprendí mucho de ellos y siempre me hicieron sentir como en casa.

Así mismo, estoy muy agradecida con los docentes que formaron parte de mi proceso universitario. Son muchos los docentes destacables, quienes compartieron sus conocimientos con paciencia, dedicación y profesionalismo. De igual manera, quisiera expresar mi gratitud a todas las personas que contribuyeron con el desarrollo de mi investigación a lo largo del proceso, a quienes me ayudaron a recopilar los datos: encuestados y entrevistados; a quienes dedicaron su tiempo para validar mis instrumentos; a quienes destinaron tiempo para revisar y brindar comentarios y sugerencias.

Resulta elemental reconocer el trabajo de todos los tutores que también formaron parte de este trabajo de investigación a lo largo de mi proceso, especial reconocimiento merece el último tutor que se me asignó, Pedro Alonso Montero Vargas, por su paciencia y dedicación; sin su conocimiento, su guía, sus palabras y correcciones precisas no me hubiera sido posible concluir esta tesis.

Finalmente, pero no menos importante, quiero agradecer a Julio, a quien formó parte de este largo proceso por muchos años, gracias por su apoyo y acompañamiento. Y, por último, agradezco a mis amistades, que también me han brindado sus palabras de motivación, en momentos de estrés y momentos de alegría. Su soporte y apoyo han sido invaluable.

A todos, mi más sincero agradecimiento.

## Resumen

*Azofeifa Coto M.A. Análisis curricular intercultural para el abordaje del aprendizaje del idioma inglés en la población estudiantil de 11° año del Liceo Rural El Progreso de Comte, durante el III período de 2023.*

La globalización, el comercio internacional y el turismo han incrementado la demanda de aprender inglés como segundo idioma. Para algunas poblaciones indígenas, el inglés se convierte en un tercer idioma, después de su lengua materna y el español. Este fenómeno de trilingüismo puede causar interferencias entre la primera lengua (L1) y la segunda lengua (L2). Esta investigación se centra en identificar los factores que influyen en el aprendizaje del inglés como tercera lengua y proponer una integración intercultural en el currículo educativo. Este estudio cualitativo se realizó con estudiantes Ngäbe de undécimo año del Liceo Rural El Progreso en Comte, Burica, Costa Rica. Se aplicaron tres instrumentos diferentes: un cuestionario a estudiantes, una entrevista a 3 docentes y una observación de clase. El cuestionario se aplicó a 12 estudiantes entre los 17 y 23 años, a quienes se les preguntó sobre su condición demográfica, así como acerca de su experiencia con el aprendizaje del inglés. El segundo instrumento consistió en una entrevista a 3 docentes indígenas de diferentes zonas del país, quienes respondieron preguntas acerca de su experiencia docente, la metodología que emplean y su percepción sobre el currículo y programas nacionales de inglés. El tercer instrumento fue una observación vía remota, con el fin de observar el ambiente áulico, la mediación pedagógica y la interacción profesorado-estudiantado. Los resultados subrayan la necesidad de un currículo contextualizado que incluya elementos culturales autóctonos y considere las limitaciones en recursos y tecnologías, con el objetivo de reducir las brechas educativas en las poblaciones indígenas con respecto al resto del país.

**Palabras claves:** Indígenas, Interculturalidad, Ngäbe, Trilingüismo.

## Tabla de contenidos

Hoja de firmas	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimientos	iv
Resumen	vi
Índice de tablas	x
Índice de figuras	xi
Lista de abreviaturas	xii
<b>Capítulo I</b>	
<b>Introducción</b>	13
Descripción, contextualización y formulación del problema	13
Descripción del contexto	19
Antecedentes	21
Justificación	40
Propósitos generales y específicos	44
<b>Capítulo II</b>	
<b>Marco Teórico</b>	45
Enseñanza y aprendizaje del inglés	46
Concepciones generales de enseñanza y aprendizaje.	46
Concepciones de enseñanza y aprendizaje en el área del inglés.	49
Teorías de aprendizaje de los idiomas.	51
Modelo de adquisición de lenguas propuesto por Krashen y Terrel.	53
Modelo integrador propuesto por Stern.	54
Metodología para la enseñanza del inglés.	55
Método tradicional.	56
Método directo.	56
Método audio lingüístico.	56
Enfoque comunicativo.	57
Factores del aprendizaje.	59
Factores internos.	59
Motivación.	60

Estilos de aprendizaje.	62
Factores externos.	63
Currículo y programas de estudio.	63
Factores culturales que influyen en el aprendizaje.	64
Mediación pedagógica.	66
Enseñanza del inglés en Costa Rica.	67
Enseñanza desde la interculturalidad.	73
Conceptualización de interculturalidad.	73
La interculturalidad como enfoque didáctico.	78
Cosmovisión de los pueblos indígenas.	81
Inglés como tercer idioma.	83
Procesos de aprendizaje del inglés como tercer idioma.	83
<b>Capítulo III</b>	
<b>Marco Metodológico</b>	88
Paradigma de investigación	88
Enfoque de investigación	89
Tipo de estudio o diseño de investigación	90
Población participante	91
Definición de las categorías de análisis	93
Estrategias metodológicas	97
Técnicas e instrumentos utilizados	99
Cuestionario.	99
Entrevista a profundidad.	100
Observación.	102
Consideraciones éticas y negociación de entrada	102
<b>Capítulo IV</b>	
<b>Análisis de resultados</b>	104
Análisis general de la entrevista	104
Análisis general de cuestionarios aplicados a estudiantes	109
Análisis general de la observación de clase	116
Triangulación de resultados	123

<b>Capítulo V</b>	
<b>Conclusiones</b>	128
<b>Capítulo VI</b>	
<b>Recomendaciones</b>	132
<b>Referencias</b>	137
<b>Apéndices</b>	148
<i>Apéndice A. Cuestionario a estudiantes</i>	149
<i>Apéndice B. Entrevista en profundidad al docente</i>	152
<i>Apéndice C. Observación de clase</i>	154

## Índice de tablas

Tabla 1	
<i>Matriz de investigación</i>	96
Tabla 2	
<i>Matriz análisis general de entrevista</i>	105
Tabla 3	
<i>Matriz análisis general de cuestionario a estudiante</i>	112
Tabla 4	
<i>Matriz análisis general de observación de clase</i>	117
Tabla 5	
<i>Matriz de triangulación de datos</i>	124

## Índice de figuras

<i>Figura 1.</i> Edad de los encuestados	110
<i>Figura 2.</i> Género de los encuestados	110
<i>Figura 3.</i> Nivel de repitencia	110
<i>Figura 4.</i> Idioma nativo	111

## Lista de abreviaturas

CONARE	Consejo Nacional de Rectores
DEI	Departamento de Educación Indígena
ENAH0	Encuesta Nacional de Hogares
FARO	Fortalecimiento de Aprendizajes para la Renovación de Oportunidades
GAM	Gran Área Metropolitana
ICE	Instituto Costarricense de Electricidad
INEC	Instituto Nacional de Estadísticas y Censos
L1	Lengua materna
L3	Tercera lengua
LE	Lengua Extranjera
LS	Segunda Lengua
MCER	Marco Común Europeo de Referencia
MEP	Ministerio de Educación Pública
MPPI	Marco de Planificación para Pueblos Indígenas
PEN	Programa Estado de la Nación
SLA	Second Language Acquisition
TEC	Tecnológico de Costa Rica
UCR	Universidad de Costa Rica
UNA	Universidad Nacional
UNED	Universidad Estatal a Distancia
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
VAK	visual-auditivo-kinestésico
ZDP	Zona de Desarrollo Próximo

## **Capítulo I**

### **Introducción**

#### **Tema**

Análisis curricular intercultural para el abordaje del aprendizaje del idioma inglés en la población estudiantil de 11° año del Liceo Rural El Progreso de Comte, durante el III período de 2023

#### **Descripción, contextualización y formulación del problema**

La educación forma parte de un Derecho Humano al que todo individuo debe tener acceso. Esta educación debe brindarse en igualdad de condiciones para todos los ciudadanos de determinada región sin importar la etnia, nacionalidad, religión, color de piel o cualquier otra caracterización propia de una población en particular. Sin embargo, en Costa Rica ha prevalecido una fuerte y notoria discriminación hacia los pueblos autóctonos, quienes incluso han sido y aún hoy, son afectados en términos de marginalización. Tal y como lo mencionan Vargas y Callejas (2006), “la población indígena, a pesar de que siempre ha sido mencionada en los planes de desarrollo nacional, es un conglomerado al cual no se le ha dado la debida relevancia como actor dentro del desarrollo de Costa Rica” (p. 113).

Esta segregación de los pueblos indígenas se da en diferentes ámbitos, como el económico, político, social, educativo, entre otros. En el caso del sistema educativo costarricense, el Censo Nacional, realizado en el año 2011 por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC), destaca varios indicadores que muestran las carencias educativas y el poco acceso que hay a la educación en los territorios indígenas. Por ejemplo, se resalta que sólo un 30,2% de la población en territorios indígenas posee secundaria y algún grado académico superior, dato que contrasta significativamente con el 57,8% del resto del

país que sí posee secundaria y tiene algún grado académico más alto. También, se destacan datos sobre la escolaridad incompleta o la nula participación dentro del sistema educativo nacional. Lo anterior ejemplifica la gran brecha educativa que se distingue en las comunidades indígenas costarricenses. Por su parte, Borge (2012), manifiesta que:

Para 2010 la matrícula en primaria fue de 9078 estudiantes y hubo una repitencia de un 12,1% frente a un 6% en el ámbito nacional. En secundaria hubo una matrícula de 2570 y una repitencia de 10,2% inferior al 11,6% del ámbito nacional. En ese 2010 presentaron prueba de bachillerato 160 estudiantes indígenas y la ganaron solamente 63, para un porcentaje de promoción del 39,4%. (p. 15)

Con base en el Censo Nacional (2011), el Decimoctavo Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible (2012) también resalta que, entre territorios indígenas y no indígenas, “es evidente la persistencia de brechas construidas históricamente, como resultado de procesos de discriminación y no reconocimiento de sus derechos” (p. 302).

Con el pasar de los años se esperaría que esta disyunción educativa se acorte o se elimine. Si bien es cierto sí hay avances, éstos son mínimos en ciertas áreas, tal como se señala en el documento denominado Estadística del Subsistema de Educación Indígena de Costa Rica Historia y situación actual (1800 - 2016), elaborado por el Ministerio de Educación Pública (2018):

En el tema del rendimiento escolar, en los últimos años el porcentaje de estudiantes que aprueban el año lectivo en cualquier grado de la educación secundaria ha rondado entre el 78 y el 80%. En algunos años, este porcentaje ha sido incluso ligeramente mayor en los colegios indígenas, pero en general, lo que se puede concluir es que la brecha de aprobación entre colegios ubicados en territorios indígenas y el resto de colegios públicos prácticamente se ha cerrado. (p. 84)

Lo anterior permite inferir que se han realizado mejoras en el ámbito escolar con el fin de reducir brechas y establecer igualdad de condiciones. No obstante, en la misma estadística se señala que aún hay una clara desventaja de los estudiantes de colegios indígenas que aplican a los exámenes nacionales estandarizados, anteriormente denominados, exámenes de bachillerato. Al respecto se revela que:

Mientras que, en el país, en promedio, la promoción en pruebas de bachillerato ronda el 70% (incluyendo colegios públicos, privados, subvencionados y otras ofertas del sector público), en el caso de los colegios ubicados en territorios indígenas, la promoción ha sido inferior al 50% todos los años desde al menos el 2010.

En promedio, de los 1810 estudiantes que han aplicado a exámenes de bachillerato desde el año 2010 y hasta el año 2016, sólo el 41,6% ha aprobado todos los exámenes satisfactoriamente. Es decir, desde el año 2010, hay 753 nuevos bachilleres de educación media egresados de colegios indígenas. (p. 84)

Aunado a los recuentos estadísticos previamente descritos, se señala específicamente la brecha entre asignaturas, siendo el examen de bachillerato de inglés, la nota promedio con más diferencia entre colegios indígenas, en dónde se obtuvo un 58,1, con respecto a colegios públicos no indígenas donde el promedio alcanzado fue de 73,5. Lo anterior representa una diferencia de promedios de 26% en el año 2016 (p.85). Al respecto esta Estadística del Subsistema de Educación Indígena de Costa Rica Historia y situación actual (1800 - 2016) evidencia:

Cuando se analizan las diferencias por asignatura se nota una brecha consistente en los resultados, ya que en todas las notas promedio es siempre inferior en el caso de los colegios indígenas. Las principales diferencias se observan en inglés (cuya nota promedio en colegios indígenas fue de 58 (sobre 100) en el año 2016, y matemáticas

(un promedio de 49 en colegios indígenas vs un 58 en colegios públicos no indígenas) (p. 85).

Entre los datos correspondientes al 2011 y las estadísticas suministradas en el 2018, se puede percibir que la educación en colegios indígenas sigue enfrentándose a desafíos y problemas, y que, por el contrario, la situación se ha incrementado debido a diferentes situaciones, tales como huelgas, la pandemia por la Covid-19 y el “apagón educativo”. Efectivamente, en el Octavo Informe Estado de la Educación (2021) se alertaba acerca de una grave crisis educativa en los ciclos preescolar, básico y diversificado del sistema educativo público. En dicho Informe se menciona que había una crisis de la gestión, recursos y resultados educativos, al punto de que Costa Rica enfrentaba ya una coyuntura decisiva en materia educativa que iba a influir profundamente en las próximas décadas.

La gravedad de la situación escolar en el país se incrementó, y así lo certifica el Noveno Informe Estado de la Educación (2023) al señalar que:

Entre 2021 y el inicio de 2023, nuevas caídas de la inversión per cápita en educación hicieron retroceder al país hacia los niveles que se tenía diez años atrás. Hubo un deterioro de los salarios reales del magisterio, recortes en los programas de equidad, en la construcción y mantenimiento de infraestructura y en el desarrollo profesional docente. En el ámbito de la gestión, el Ministerio de Educación Pública (MEP) ha sido incapaz de planificar y ejecutar planes remediales para el “día después” del apagón y no ha logrado sentar las bases para una recuperación futura. (p. 15)

Lo anterior evidencia que, en los últimos años, la calidad de la educación en Costa Rica ha enfrentado desafíos significativos, en todas las áreas, por lo que específicamente, el área de la enseñanza del inglés no es una excepción. Esto lo reafirma la Contraloría General de la República (2024) con los principales hallazgos obtenidos en el Informe de auditoría sobre la eficiencia y eficacia del servicio de enseñanza del idioma inglés a cargo del

Ministerio de Educación Pública emitido a finales de noviembre de 2024. En éste se indica que, aunque el 83% de la población estudiantil accede a clases de inglés, aún se evidencia desigualdades en el servicio educativo de inglés. Dicho informe señala al respecto:

En 2024 la cobertura del idioma inglés se ofrece a 667.307 personas estudiantes o su equivalente al 83% de la población estudiantil de la educación preescolar, primaria y secundaria pública, siendo la lengua extranjera que mayor aporte genera en la propuesta del Ministerio de universalizar la enseñanza de una segunda lengua.

A pesar de que el país posee una cobertura media en ese idioma, el servicio educativo de inglés, en el 2024, evidencia inequidad en el acceso a una segunda lengua en la población estudiantil que asiste a centros educativos ubicados en distritos con bajo desarrollo social, en condiciones de ruralidad, fronterizas o pertenecientes a territorios indígenas (p.13).

Si bien es cierto se han realizado grandes esfuerzos para aumentar la cobertura de la enseñanza del inglés, este informe señala que “a marzo 2024, no se le ofrece el servicio de inglés u otra lengua extranjera a 121.823 personas estudiantes, mayoritariamente de educación preescolar (68%), y primaria de zonas de bajo desarrollo social (20%)” (p. 4). Una vez más, se puede apreciar que, principalmente zonas rurales, pueblos indígenas y áreas con bajo desarrollo social siguen teniendo un rezago educativo, al ni siquiera recibir clases de inglés en sus instituciones educativas. Así mismo se manifiesta en este mismo informe que también hay un rezago en las competencias lingüísticas ya adquiridas en las zonas que sí se imparte el idioma inglés:

El bajo desarrollo de habilidades se evidencia en mayor medida en las personas estudiantes que reciben la enseñanza del inglés en centros educativos rurales (70%); las que se sitúan en territorios indígenas (87%); o las que asisten a centros educativos ubicados en las provincias de Guanacaste, Limón y Puntarenas (61%). (p. 19)

Estos desafíos reflejan la necesidad de fortalecer las políticas educativas en Costa Rica, con un enfoque particular en la enseñanza del inglés y la preservación de las lenguas indígenas, para garantizar una educación inclusiva y de calidad para todos los estudiantes. En el ámbito educativo, y con base en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre pueblos indígenas y tribales, se declara en el artículo 26, apartado VI sobre educación y medios de comunicación que “deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles.

En Costa Rica, el idioma inglés toma relevancia como Lengua Extranjera (LE), y en ciertos casos, el aprendizaje de este se convierte en un tercer idioma (L3) para algunos estudiantes indígenas. Según el Informe Características demográficas y socioeconómicas de las poblaciones indígenas de Costa Rica (Censo, 2011), un “60% del total de la población indígena, habla algún idioma indígena” (p. 35). Por otra parte, del total de la población indígena, un “59,7% de la población que asiste a la educación general básica, habla algún idioma indígena” (INEC, 2013).

En algunos centros educativos de primaria dentro de territorios indígenas, se procura la preservación del idioma a través de la clase de lengua y cultura; sin embargo, a nivel de secundaria no todas las materias son impartidas en la lengua autóctona debido a que la persona docente asignada no siempre domina el idioma de la comunidad. Lo anterior significa que, además de su idioma autóctono, los estudiantes reciben clases en español, y también reciben clases de inglés como asignatura propia del programa de estudio establecido por el Ministerio de Educación Pública (MEP).

Desgraciadamente en los últimos informes y estadísticas generadas, no hay datos tan precisos como en documentos anteriores. Sin embargo, en el Noveno Estado de la Educación (2023) se hace hincapié en la brecha educativa aún existente al mencionarse que “en la actualidad, cohortes enteras de estudiantes arrastran deficiencias educativas aún mayores que las tradicionalmente reflejadas en los malos resultados educativos que Costa Rica obtenía, en promedio, en las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales” (p. 31). En este mismo informe se menciona que hay diversos grupos estudiantiles con rezago académicos, entre los cuales destacan la población indígena, entre otros.

Como se puede observar, es necesario el fortalecimiento del sistema educativo costarricense en cuanto al alcance de la educación en territorios indígenas debido a que éstos se encuentran en gran desventaja, en comparación con los indicadores educativos, del resto del país. Estos datos relevantes anteriormente descritos y la experiencia personal como tutora de inglés en comunidades educativas indígenas contribuyeron a la reflexión sobre las interrogantes relacionadas a la baja promoción alcanzada en las pruebas nacionales y consecuentemente, a generar la problematización de esta investigación: ¿cómo se pueden desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés desde la educación intercultural en el Liceo Rural El Progreso?

### **Descripción del contexto**

El Liceo Rural El Progreso se localiza en la comunidad de Progreso de Comte, en el poblado de Pavones del cantón de Golfito perteneciente a la provincia de Puntarenas, en la zona sur de Costa Rica. Dicha institución se encuentra dentro del territorio indígena Ngäbe de Comte Burica. Esta institución educativa está bajo la jurisdicción de la Dirección Regional de Educación Coto. El Liceo fue fundado en el año 2013 y cuenta con una población estudiantil de aproximadamente 73 estudiantes. La mayoría de ellos son estudiantes indígenas Ngäbes. También hay una mínima presencia de estudiantes no indígenas que residen dentro del territorio.

El acceso a este colegio se encuentra limitado por las condiciones de infraestructura vial y proximidad. Algunos miembros de la comunidad estudiantil que asisten al colegio provienen de comunidades aledañas, sin embargo, hay muchos que deben desplazarse por un aproximado de dos a tres horas entre ríos y montañas para llegar al centro educativo. Cuando hay condiciones climáticas desfavorables, los ríos crecen con mayor fuerza y esto impide que algunas personas estudiantes no puedan asistir a clases.

El Ministerio de Educación Pública (2013) define la modalidad de liceo rural como:

Centros educativos que ofertan el Tercer Ciclo de la Educación General Básica y la Educación Diversificada en zonas rurales de nuestro país. Se encuentran ubicados en contextos con características diversas, tales como difícil acceso, comunidades indígenas, zonas costeras, zonas agrícolas, zonas industriales, entre otras. (p. 4)

Según el plan de diseño curricular de los liceos rurales, además de ofertar las materias académicas, “se pretende un desarrollo armónico de la población estudiantil, que contempla, tanto la formación de carácter intelectual, como el desarrollo personal-social y socio-productivo” (MEP, 2013, p. 9).

En cuanto a la infraestructura de la instalación, desde su fundación, en el año 2013, el colegio contaba con recursos muy limitados. Toda la infraestructura era de madera, se encontraban ranchos y galeras que se convirtieron en aulas, las cuales tenían pésimas condiciones. En la institución no se contaba con baterías sanitarias modernas, solamente había dos letrinas sanitarias ubicadas aproximadamente a 50 metros de las aulas. El comedor tampoco tenía las condiciones adecuadas, sin embargo, tras una lucha de años por parte de la junta y encargados de la institución y un esfuerzo del gobierno, entre junio de 2020 y agosto de 2021, se construyeron las nuevas instalaciones de un colegio moderno y apto para el desarrollo de las clases. Estas instalaciones albergan seis aulas, comedor, baterías sanitarias, área administrativa, caseta para el guarda de seguridad, rancho cultural. Además, las mejoras también incluyen malla perimetral, muro de contención y todos los sistemas electromecánicos de una construcción moderna (Presidencia de la República, 2022).

En cuanto los servicios básicos, el colegio cuenta con acceso a electricidad y agua. En la zona no había cobertura telefónica y el acceso a internet era limitado. Tras la ejecución de un proyecto de telecomunicaciones desarrollado por el Instituto Costarricense de Electricidad (ICE) entre los años 2021 y 2022, el acceso a la telefonía e internet ha sido posible en ésta y en otras comunidades indígenas (Castillo, 2022).

## Antecedentes

Con el fin de conocer los estudios que se hayan realizado sobre el tema de esta investigación, se realizó una indagación bibliográfica en diversas fuentes tanto físicas como digitales. Para obtener la información necesaria, se utilizaron herramientas como bases de datos universitarias y revistas electrónicas, de las cuales se obtuvieron resultados de investigaciones desarrolladas a nivel nacional e internacional, y que permitieron identificar que hay amplios estudios sobre el aprendizaje del inglés y fenómeno del trilingüismo a nivel internacional, pero a nivel nacional, la información sobre el aprendizaje del inglés en contextos educativos indígenas es reducida. Este proceso de revisión de antecedentes se llevó a cabo en el período comprendido entre finales del año 2019 y mediados del año 2022. Posteriormente, hubo un corto período de revisión y actualización de antecedentes a finales del año 2024, momento en el cual se actualizó datos estadísticos y se pudo comprobar la existencia de estudios más recientes sobre el aprendizaje del inglés en comunidades indígenas en otros países latinoamericanos.

Los antecedentes que se presentan corresponden a las diferentes categorías de análisis que se derivan del problema de investigación, el cual se enfoca en comprender cómo aprende el idioma inglés la población estudiantil indígena Ngäbe. Estos subtemas están relacionados a la metodología y prácticas pedagógicas aplicadas a la enseñanza del inglés, a los factores internos y externos que influyen en la enseñanza del idioma inglés, diseño del currículo y programas de estudio, así como el abordaje de la enseñanza del inglés desde la interculturalidad. A continuación, se describen los principales aportes indagados, los cuales se agrupan de acuerdo con las grandes categorías de análisis establecidas en la investigación.

La forma en la que se da la enseñanza del inglés ha variado con el transcurrir de la historia, nuevas estrategias, metodologías y recursos han surgido para mejorar las prácticas pedagógicas y con ello la adquisición de la lengua meta. Los siguientes antecedentes corresponden al uso de técnicas para la enseñanza del idioma inglés y las prácticas pedagógicas durante el proceso de adquisición de una lengua extranjera.

Fessi (2014), en un estudio denominado *Influencia del conocimiento previo de una L2 en el aprendizaje de una L3*, analiza un grupo de estudiantes tunecinos de español de nivel b1,

quienes adquieren el español como tercera lengua (L3), y quienes cuya segunda lengua (L2) es el francés y el árabe es su primera lengua (L1).

Tomando en cuenta la variable de la *proximidad tipológica* entre L2 y L3, en este caso, entre el francés y español respectivamente, la autora pretende observar el uso gramatical concreto de los tiempos del pasado. Además, determinar si el conocimiento previo influye en el nuevo proceso de aprendizaje. A partir de este estudio, se puede establecer una relación con el objeto de estudio de esta investigación, el cual comparte las mismas características que las personas participantes del estudio realizado por Fessi (2014).

El estudiantado indígena Ngäbe ya posee su idioma materno, al igual que las personas participantes tunecinas, quienes se encuentran en un contexto de habla española, pero se enfrentan al aprendizaje de otro idioma, el cual lo adquieren como su tercera lengua. Este estudio brinda una guía sobre la manera en la cual se puede desarrollar la presente investigación, y además brinda un posible acercamiento hacia la experiencia final. Aún, cuando no se obtengan los mismos resultados, el trabajo desarrollado por Fessi (2014) presenta un escenario similar, que inclusive a la posteridad, puede llevar a otro estudio de comparación entre ambas investigaciones.

Gabdulhakov (2014) en su monografía *Methodology of Multicultural Education* [Metodología de la educación multicultural] expone el caso de un grupo de personas estudiantes de Tartaristán, una región rusa en la cual el estudiantado aprende ya sea en su lengua materna o en dos lenguas diferentes. En este ensayo monográfico la autora sugiere una metodología para la educación multicultural y el desarrollo de la misma. Las personas estudiantes se encuentran inmersos en una experiencia de aprendizaje de tres idiomas simultáneamente, por ejemplo, ruso, tártaro, mari o cheremis. La autora hace mención del bilingüismo y la interferencia de un lenguaje sobre el otro.

En esta investigación, las personas participantes son sometidos a diferentes pruebas cómo escuchar diálogos en uno de los diferentes idiomas y demostrar su entendimiento, luego, realizan diferentes juegos en uno de los otros idiomas y finalmente entablan una conversación en uno de los idiomas con el fin de determinar su fluidez y la interferencia que pueda haber entre un idioma y otro. Esta investigación, al igual que la anterior, tiene relación con este estudio en curso y, por ende, las teorías, estrategias e incluso instrumentos utilizados por la

autora pueden ser una guía para orientar este trabajo y poder, al igual que la autora, sugerir una estrategia metodológica para la educación intercultural en contextos multilingües.

Muhamad (2009) en su estudio *Teaching English in Multicultural Classrooms [Enseñanza del inglés en clases multiculturales]* ofrece resultados sobre una investigación realizada con el fin de entender las actitudes de las personas docentes hacia la multiculturalidad y las estrategias empleadas en clase para promoverla en el contexto de la enseñanza del inglés. El autor examina, a su vez, la comprensión y actitudes que los docentes poseen hacia el multiculturalismo con el fin de descubrir cuáles son estrategias de enseñanza empleadas por las personas docente y que facilitan al estudiantado alcanzar el éxito en las clases de idiomas.

Este estudio fue realizado con 16 profesores de la Universidad Islámica Internacional de Malasia a quienes se les analizaron sus estrategias y métodos de enseñanza. Entre algunas de las estrategias que el autor encontró que los docentes practican en sus clases son: discusiones en clase, trabajo colaborativo y la exclusión de temas relacionados a prejuicios y críticas sobre culturas o nacionalidades. Para el presente estudio, lo propuesto por Muhamad (2009) representa una oportunidad para aprender sobre las estrategias que estos docentes implementan durante sus prácticas pedagógicas, las cuales podrían ser también empleadas por el profesorado de inglés que sea nombrado en la comunidad indígena Ngäbe.

Brown (2000) en el libro *Principles of Language Learning and Teaching* [Principios de aprendizaje y enseñanza de idiomas] introduce términos y principios para la enseñanza del idioma inglés. Este clásico de la adquisición de un segundo idioma es uno de los principales libros empleados por instituciones de formación y docentes de la lengua inglesa en todo el mundo. El autor echa un vistazo integral a las investigaciones y teorías del aprendizaje de un idioma, conceptos, principios, definiciones de términos y fundamentos inherentes a la enseñanzade idiomas.

Algunas de las teorías que se encuentran en este libro son: teorías de Vygotsky y Bakhtin; comunicación intercultural; políticas lingüísticas, entre otros temas sobre adquisición de una segunda lengua; enseñanza por principios; principios y prácticas en el aula y estrategias para el éxito. Este libro consiste en un referente teórico importante para sustentar el presente trabajo de investigación debido a que las teorías expuestas por Brown (2000) están estrechamente ligadas a la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés.

Ruiz (2011) en su artículo *Modelos educativos frente a la diversidad cultural: la educación intercultural* describe cómo influye la diversidad cultural en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, plantea las propuestas educativas, los modelos y enfoques que han generado a través de la interculturalidad como respuesta pedagógica. En segundo lugar, define la educación intercultural como modelo educativo y finalmente, presenta un estudio de tipo mixto realizado en una escuela secundaria en Málaga, España, región con un alto índice de residentes extranjeros provenientes de diversos países.

En el estudio participaron educadores y educandos y el principal objetivo fue identificar sus percepciones y expectativas del instituto con respecto a la interculturalidad. En esta investigación se valora un escenario de aprendizaje en el cual sus participantes son culturalmente diversos, todos los individuos están inmersos en las mismas circunstancias, caso contrario sucede con el presente estudio, en el cual el espacio de aprendizaje es el mismo culturalmente para todos. No se puede dejar de mencionar que, al momento de aprender un idioma, no sólo se adquiere consigo el aspecto lingüístico, sino que, a su vez, se incluyen otros aspectos, entre ellos la cultura, como uno de los ejes transversales del proceso de aprendizaje.

A través de este estudio realizado por Ruiz (2011), sería posible definir o proponer un modelo intercultural idóneo para el aprendizaje del idioma inglés en la población Ngäbe desde una perspectiva donde se consideren espacios diversos culturalmente a partir de los enfoques, métodos y propuesta que plantea Ruiz, los cuales servirían de ejemplo.

Lightbown y Spada (2013) en su libro *How Languages Are Learned?* [¿Cómo son aprendidos los idiomas?], exponen los diferentes factores que forman parte del aprendizaje de una lengua extranjera. Las autoras hacen referencia a variables como personalidad, inteligencia, aptitud para el aprendizaje, motivación, el periodo crítico y la edad para aprender un idioma. Las temáticas expuestas en el libro surgen a raíz de talleres y conferencias que brindaron las autoras. Algunos de los contenidos que se encuentran en este libro son las teorías de la adquisición de un primer y un segundo idioma, y también, información sobre investigación en espacios áulicos.

El libro fomenta que el lector analice y autocritique sus propias prácticas pedagógicas. Tanto los factores como las teorías a las que las autoras les hacen mención son fundamento importante para comprender el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Este libro permite tener un panorama más completo sobre el problema en estudio; así mismo, se

constituye en fundamento teórico relevante para sustentar el marco teórico de este trabajo de investigación.

Cenoz (2008) en el artículo *The Acquisition of Additional Languages* [La adquisición de idiomas adicionales] propone diferentes términos a partir de una investigación previa enfocada en la influencia cross-lingüística al aprender idiomas adicionales. Algunos de los términos que Cenoz (2008) menciona son el efecto del bilingüismo en el aprendizaje de un tercer idioma, el multilingüismo, la edad en el aprendizaje de un tercer idioma y la influencia cross-lingüística. Estos términos están intrínsecamente relacionados al aprendizaje de un tercer idioma, por ende, este artículo representa una herramienta importante para comprender el fenómeno en estudio y al igual que el que antecede es un fundamento teórico para este trabajo de investigación en curso.

Solano (2012) en su artículo *Teaching and Learning English in Costa Rica: A Critical Approach* [Enseñanza y aprendizaje del inglés en Costa Rica: un enfoque crítico] se refiere al proceso de aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en Costa Rica. El autor menciona los métodos, el programa de estudio y otros aspectos que inciden en la enseñanza y aprendizaje de idioma inglés en el país. En el artículo se exploran las fuerzas sociales, nacionales e internacionales que dan forma a la enseñanza y adquisición del inglés en Costa Rica. La autora también hace una descripción de la evolución de la enseñanza del idioma inglés a través de la historia costarricense. La línea de tiempo que traza la autora muestra el origen de la enseñanza del inglés como una necesidad desarrollada a mediados del siglo XIX y en mayor auge durante el siglo XX.

Este artículo permite comprender la posición y relevancia del idioma inglés en el contexto cultural, político, social y académico del país. A su vez, permite que, conociendo la historia como tal, se pueda comprender su rol actual y el enfoque al que se debe reorientar a fin de poder generar espacios de aprendizaje y enseñanza del inglés más equitativos para toda la población nacional.

Las descripciones anteriores de estos antecedentes hacen referencia a las metodologías empleadas durante la enseñanza del inglés, lo que facilita que en el presente estudio se pueda comprender con claridad la temática de la enseñanza del inglés de manera global, pero lleve con ello también al entendimiento de la forma en que se enseña inglés en la comunidad indígena Ngäbe El Progreso de Comte. Es necesario poder entender la forma en que se

adquiere y cómo se enseña una segunda lengua con el fin de poder brindar estrategias e inclusive crear nuevas metodologías que permitan un abordaje de la enseñanza del inglés de manera exitosa con la población en estudio.

Para poder ejecutar prácticas pedagógicas exitosas es necesario conocer los diferentes factores que influyen en este proceso. Previamente, se hizo referencia a los factores que influyen en el aprendizaje del idioma inglés, sin embargo, en las siguientes descripciones se hace alusión específicamente a los factores de la motivación y los estilos de aprendizaje, así como a los factores sociodemográficos como el tipo de institución educativa y los factores culturales que inciden en el aprendizaje del idioma inglés, en este caso como un tercer idioma.

Mesaros, (2008) *Learning English as a Third Language: The Case of the Romanian Community in Spain* [Aprendiendo inglés como tercer idioma: el caso de la comunidad rumana en España] realizó un estudio de caso en el que una comunidad inmigrante rumana aprendía inglés en un contexto de educación formal. La autora concluyó que quienes estudian un tercer idioma tienen más disposición que los que sólo estudian un segundo idioma, y, además, tienen más estrategias para aprenderlo, como, por ejemplo, la similitud entre la fonología y la semántica de los idiomas, así como el uso de cognados.

La autora concluyó que el estudiantado presenta un mayor nivel de conciencia metalingüística y que, por lo tanto, al ya haber adquirido otros dos idiomas de forma simultánea o consecutiva, es probable que el conocimiento de estos dos idiomas y la experiencia del proceso de adquisición de otro idioma, influya en la adquisición de un tercero. Finalmente, en este artículo, la autora analiza las diferencias y similitudes entre los idiomas rumano, español e inglés. Sin duda, este artículo es una base para desarrollar el presente estudio, el cual podría obtener un resultado similar si se comprueba que el aprendizaje de un tercer idioma se facilita o, por el contrario, demostrar que el aprendizaje de un tercer idioma no se propicia en la comunidad en estudio.

Nakata (1999) en la colección de ensayos denominada *History, Cultural Diversity & English Language Teaching* [Historia, diversidad cultural y enseñanza del idioma inglés] presenta el caso de un pequeño grupo de estudiantes indígenas de Australia. El autor hace referencia a la diversidad cultural y la enseñanza del inglés a personas indígenas. El autor presenta una variedad de ensayos en los que menciona la historia, cultura y forma en que se

aprende inglés en esta comunidad. El autor también presenta la técnica de andamiaje (scaffolding) para las habilidades de escritura y lectura en inglés para los niños indígenas.

Finalmente, se presenta un estudio de caso desarrollado en una zona indígena remota de Australia en el año 1995. El estudio fue realizado en una zona minera en la cual se desempeñan trabajadores indígenas en un contexto laboral de habla inglesa, principalmente. El autor destaca las limitaciones que presenta para los trabajadores y la manera en qué estos aprenden el idioma y adaptan el lenguaje a su manera. La población en el estudio de Nakata (1999) comparte similitudes con la población en estudio de la presente investigación. Ambas investigaciones se centralizan en poblaciones indígenas, comunidades que a lo largo de la historia y en muchos lugares comparten las mismas características de exclusión, pobreza y limitación de acceso a muchas áreas, entre ellas, a la educación. Este estudio por Nakata (1999) permite orientar esta investigación en curso y tener un panorama general de otras poblaciones indígenas para comparar, en este caso, el marco australiano con la realidad indígena costarricense.

Sterzuk (2008) en el artículo *Whose English Counts? Indigenous English in Saskatchewan Schools* [¿El inglés de quién cuenta? Inglés autóctono en las escuelas de Saskatchewan] expone la situación de los estudiantes indígenas de Saskatchewan, una provincia ubicada al oeste de Canadá. Estas personas estudiantes indígenas hablan un inglés autóctono, pero al ingresar a la educación formal, reciben clases en otro dialecto del inglés, lo que les complica su proceso de aprendizaje bilingüe.

Este artículo hace referencia al bilingüismo, situación que también viven los estudiantes indígenas Ngäbes, quienes, en la mayoría de los casos, se encuentran inmersos en la misma situación de bilingüismo: primero tienen contacto con su lengua autóctona, y al ingresar al sistema educativo formal, se les presenta por primera vez, en muchos casos, el idioma español como medio para la comunicación. Y finalmente, establecen contacto con el idioma inglés como lengua extranjera. Este antecedente es una herramienta que permite establecer relaciones entre ambos casos y ejemplifica una realidad que, en apariencia, se presenta en diversos lugares en los cuales la población indígena no tiene una cobertura equitativa de la educación, carece de políticas y un currículo educativo contextualizado que les permita desarrollar sus procesos académicos de manera adecuada.

El autor concluye que en Canadá es necesario reestructurar el programa educativo e incluir el inglés hablado en estas comunidades indígenas de importancia y validez dentro del contexto educativo y social para que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea redefinido y más igualitario. Al igual que el autor, en esta investigación, se pretende sugerir una propuesta o modificación del currículo nacional el cual, de manera estandarizada, cubre a toda la población nacional por igual, sin hacer distinción entre la realidad nacional y los espacios áulicos dentro de comunidades indígenas, los cuales difieren por completo.

Paricio (2014) en el artículo *Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas* menciona algunos otros artículos que hacen referencia a la relación entre lengua y cultura. Además, menciona algunos términos como *componente cultural*, *dimensión intercultural*, *competencia intercultural* y *competencia comunicativa intercultural* y se refiere a las dimensiones de la interculturalidad como una competencia aplicada a la enseñanza de lenguas. En este artículo se menciona el caso del currículo español de Lengua Extranjera para la Educación Secundaria Obligatoria, en el cual se hace explícita la necesidad de no sólo enseñar las cuatro habilidades lingüísticas, sino que también se hace énfasis en crear una conciencia intercultural a través de la enseñanza de costumbres y tradiciones de la cultura de la lengua extranjera en respeto y armonía con las autóctonas.

Finalmente, la autora provee algunas recomendaciones sobre el papel que compete al profesorado al momento de enseñar un idioma y el cual debe velar porque la enseñanza sea abordada desde una perspectiva intercultural. Entre las conclusiones obtenidas se establece que son funciones del profesorado: ayudar a que el alumnado adquiera competencias tanto lingüísticas como interculturales; prepararlo para establecer relaciones con personas pertenecientes a otras culturas y aceptar a esas personas como individuos poseedores de puntos de vista, valores y comportamientos. Ante el panorama del presente estudio, en el cual se sitúa la cultura indígena Ngäbe en relación con otros contextos y con la cultura angloparlante, este estudio presenta una herramienta útil para poder guiar a los docentes de inglés que trabajan en centros educativos indígenas. El artículo de Paricio (2014) es una guía para establecer la posible metodología a emplear para crear espacios idóneos para el aprendizaje del idioma inglés.

Cenoz y Jessner (2000) en el libro *English in Europe: The Acquisition of a Third Language* [El inglés en Europa: la adquisición de un tercer idioma] destacan el uso del idioma

inglés como lengua franca y el rol que ésta tiene en contextos multilingüísticos, como es el caso de Europa, continente en el cual cientos de estudiantes aprenden inglés como tercer idioma. Los autores mencionan algunos ejemplos en los cuales, además, se aprende un tercer idioma, tal es el caso de comunidades autóctonas como la Provincia de Frisia, País Vasco, Gales, Cataluña y Bretaña, los cuales se encuentran inmersos en cuestiones del trilingüismo y el multilingüismo.

Los autores señalan que estas son variaciones del bilingüismo y la adquisición de un segundo lenguaje (SLA, Second Language Acquisition, por sus siglas en inglés). Cenoz y Jessner (2000) se refieren al multilingüismo y trilingüismo como fenómenos complejos y estrechamente relacionados con la interacción y la situación en la cual los individuos se encuentran inmersos.

En este libro se señala que estudios previos destacan el positivismo del bilingüismo sobre el aprendizaje de un tercer idioma. Sin embargo, también hacen mención sobre otros estudios y autores quienes indican lo contrario. Este libro representa una herramienta útil para entender el fenómeno del trilingüismo, los factores que influyen y sus características, presenta no sólo teorías, sino que también evidencias y estudios previos que sirven de guía y sustento para el marco teórico del presente estudio.

Jessner (2008) en el artículo *Teaching Third Languages: Findings, Trends and Challenges* [Enseñanza de terceras lenguas: hallazgos, tendencias y retos] presenta un resumen de investigaciones internacionales en adquisición de un tercer lenguaje incluyendo ejemplos principalmente europeos. El autor describe los principios sociolingüísticos, psicolingüísticos y aspectos educativos de la enseñanza multilingüe, entre los cuales se pueden citar que a nivel gramatical se deben establecer relaciones entre ambos lenguajes; que el aprendiz debe ser instruido sobre cómo usar el aprendizaje de un idioma previo como puente para potenciar el aprendizaje del nuevo idioma.

También se menciona que para que el proceso multilingüe suceda, éste debe presentar bases de transferencia a nivel comunicativo, interlingual, y tomar en cuenta los procesos cognitivos, así como las estrategias de aprendizaje y enfatiza en las tendencias actuales de investigación. Este artículo teórico es importante para comprender de mejor manera la teoría relacionada al ámbito de la adquisición de terceros idiomas y sustentar el marco teórico del presente estudio.

Cerdas y Ramírez (2015) en el artículo *La enseñanza de lenguas extranjeras: historia, teoría y práctica*, describen y analizan varias teorías del aprendizaje con el propósito de guiar a los docentes hacia mejores prácticas pedagógicas. Estos autores presentan un resumen de los principales enunciados teóricos relacionados a la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés. Algunas de las hipótesis y teorías que destacan son el método de traducción literal, el enfoque directo, el método audio lingüístico, el filtro afectivo, la entrada (*input*).

También, se refiere a los estilos y teorías de aprendizaje, entre otras nociones teóricas relacionadas al aprendizaje de un idioma. Además, los autores presentan los resultados de un estudio realizado con 47 personas docentes de la enseñanza del inglés a quienes se les aplicó un cuestionario con 11 preguntas sobre su conocimiento y puesta en práctica de la teoría existente. Este artículo teórico es justamente un fundamento que permite reforzar el conocimiento y las fuentes teóricas que sustentan este trabajo de investigación.

Por su parte, Salas (2016) presenta en su artículo *La influencia del bilingüismo en el aprendizaje de terceras lenguas*, los resultados de un estudio sobre el trilingüismo en Costa Rica. Este estudio se realizó con 39 hablantes nativos del español, residentes de diversos lugares de Costa Rica, y quienes, al menos hablaban dos idiomas más. El objetivo del estudio fue básicamente conocer la percepción de las personas participantes en relación con la influencia que tiene el hecho de ser bilingües y enfrentarse al aprendizaje de una tercera lengua.

El artículo describe las opiniones y experiencias de este grupo de personas al vivir este proceso contrastando esa información con la teoría existente alrededor de la cuestión. El autor cita a Fessi (2014), Cenoz (2003) y Jessner (2008), entre otros autores como sustento teórico para el trilingüismo y sus respectivas teorías, por ejemplo: Fessi (2014) y el multilingüismo y las interferencias lingüísticas; también cita a Jessner (2008) y su teoría del multilingüismo y a Lozano (2012) con su teoría del trilingüismo. Salas (2016) concluye que la teoría expuesta en su estudio está estrechamente relacionada con sus resultados porque el conocimiento de idiomas previos contribuye e influyen en el aprendizaje de otro idioma, principalmente cuando hay relación tipológica entre un lenguaje y otro.

En este corto estudio realizado por Salas (2016), el autor hace referencia a la presencia del fenómeno del trilingüismo en comunidades indígenas costarricenses como ejemplo, sin embargo, no ahonda en ello. Este estudio representa un importante antecedente sobre las

investigaciones de este tipo a nivel país, además que la teoría presentada por el autor permite establecer otras relaciones y conocer otros autores que se refieren a este fenómeno.

Si bien es cierto, hay muchos casos en los que diferentes poblaciones se encuentran en contextos multiculturales y en dónde deben desarrollar niveles de aprendizaje de otros idiomas, los estudios específicos relacionados estrictamente al aprendizaje y enseñanza del idioma inglés en comunidades indígenas son algo limitados. Destacan algunos antecedentes a nivel latinoamericano dentro de los cuales se destaca el artículo *Etnoenglish: trenzando palabras, historias y proyectos de vida del pueblo Zenú*. Jaraba y Arrieta (2012) realizaron un estudio etnográfico en la Institución Educativa Indígena San Antonio Abad (INESA) en San Antonio de Palmito, Sucre, Colombia. En este lugar se implementó una estrategia de enseñanza denominada *Etnoenglish* la cual consistía en utilizar actividades artesanales y elementos de la cultura indígena para hacer el aprendizaje del inglés más significativo para la comunidad.

Los autores destacan que la enseñanza y aprendizaje del inglés en comunidades colombianas culturalmente diversas presentan retos, ya que las prácticas pedagógicas no responden a los contextos ni son pertinentes para los individuos de estas comunidades, lo que hace que el estudiantado no muestre interés en aprender inglés. Lo anterior se evidencia en la alta estadística de ausencias a clases, baja participación y resultados insatisfactorios en pruebas estandarizadas. Todo esto incidía en que los estudiantes de comunidades indígenas, además de presentar bajas competencias lingüísticas en español, también lo presentarán en inglés.

En este estudio etnográfico se integraron elementos propios de la comunidad, como el trenzado de la caña flecha, un arte artesanal en la cultura Zenú. A través de esa técnica, Jaraba y Arrieta (2012) encontraron que se mejoró la motivación de las personas estudiantes y su aprendizaje del inglés, además se promovió la identidad cultural y se propiciaron espacios de inclusión social. Por lo tanto, con este proyecto se demuestra que la incorporación de elementos culturales propios en la enseñanza de lenguas extranjeras puede ser efectiva en los contextos indígenas. Al valorar y utilizar prácticas culturales en el proceso educativo, se fomenta un aprendizaje más significativo y se fortalece la identidad cultural de los estudiantes.

Al igual que en Colombia con la comunidad Zenú, en Costa Rica las comunidades indígenas enfrentan desafíos en la enseñanza del inglés debido a las barreras lingüísticas. En el

territorio Ngäbe los estudiantes aprenden inglés como tercera lengua después de su lengua materna y el español, lo que puede generar dificultades similares a las observadas en la Institución Educativa Indígena San Antonio Abad (INESA). Iniciativas como *Etnoenglish* podrían ser adaptadas en Costa Rica para incorporar elementos culturales propios en la enseñanza del inglés, permitiendo que los estudiantes valoren su identidad mientras desarrollan habilidades comunicativas en una nueva lengua. Al integrar prácticas tradicionales, como la oralidad en la transmisión de conocimientos ancestrales o el tejido artesanal, la enseñanza del inglés podría volverse más significativa y motivadora, fortaleciendo tanto el aprendizaje como el sentido de pertenencia cultural de los estudiantes indígenas.

Nuevamente, a nivel latinoamericano, un estudio denominado *Educación intercultural bilingüe y enseñanza de inglés: el caso de una comunidad mayo* se examina el papel de la enseñanza del inglés en una comunidad indígena mayo, en Sonora, México. Este artículo publicado por Gutiérrez (2016) se extrae de un proyecto de investigación cualitativa para un programa doctoral llevado a cabo entre los años 2008 y 2010. En este trabajo se reflexiona sobre el impacto del inglés en la pedagogía y la identidad cultural y se discute cómo el inglés, como tercera lengua, interactúa con las lenguas indígenas y el español en un contexto trilingüe.

Gutiérrez (2016) ofrece un análisis profundo de la interacción entre lenguas indígenas y la enseñanza del inglés en un contexto específico de México; sin embargo, el paralelismo entre las experiencias y desafíos pueden ser comparables a la situación de las comunidades indígenas costarricenses, por lo que este artículo ofrece valiosas perspectivas para el análisis en curso.

En Costa Rica, se han desarrollado iniciativas para adaptar la enseñanza del inglés a las realidades de las comunidades indígenas. Por ejemplo, el Ministerio de Educación Pública (MEP) ha creado materiales didácticos contextualizados para el aprendizaje del inglés en territorios indígenas, buscando una educación más pertinente y culturalmente adecuada. Por lo que los hallazgos y enfoques indicados por Gutiérrez (2016) pueden proporcionar una base teórica y comparativa valiosa para una tesis que explore la enseñanza y aprendizaje del inglés en comunidades indígenas de Costa Rica, permitiendo identificar similitudes, diferencias y oportunidades de mejora en la implementación de los programas de educación.

Otro artículo reciente y de gran relevancia para este trabajo, por la similitud de los contextos, es *La enseñanza del inglés como una propuesta para la revitalización de las lenguas indígenas chilenas* el cual se extrae como parte de un proyecto de postdoctorado realizado por Riquelme y Torrico (2023). Este estudio analiza cómo la enseñanza del inglés puede integrarse en comunidades indígenas de Chile para apoyar la revitalización de las lenguas originarias. En algunas de las escuelas chilenas, los estudiantes aymaras y mapuches se enfrentan a tres lenguas, el castellano, inglés e idioma indígena. Los autores señalan que esta es una “situación educativa compleja puesto que implicaría que ellos comprendan tres culturas” (p. 151). Se enfatiza la necesidad de que los docentes adopten una perspectiva intercultural que contribuya al desarrollo de estas comunidades.

Los autores hacen una propuesta para rescatar las lenguas autóctonas como patrimonio cultural y revitalizarlas desde la enseñanza del inglés. Ellos proponen analizar las prácticas pedagógicas de los docentes de inglés con estudiantes de pueblos originarios, además, promueven utilizar el inglés como medio decolonizador en el aula y revitalizador del idioma autóctono, permitiendo a su vez, la interacción, respeto y diversidad de las culturas. Este trabajo tiene estrecha relación con esta investigación en curso, ya que simula la misma situación de los estudiantes indígenas Ngäbes, quienes se ven inmersos en espacios de contacto con tres lenguas diferentes.

Finalmente, el último antecedente analizado corresponde al artículo que se titula *Propuesta pedagógica integrativa para la enseñanza del idioma inglés en las instituciones educativas rurales e indígenas de Colombia*. Yama (2024) expone la situación de la enseñanza del inglés en escuelas rurales e indígenas de Colombia en las cuales encontró problemas, tales como: la falta de adaptación de las metodologías actuales a la diversidad cultural y lingüística, el poco reconocimiento de los valores culturales de las comunidades, y el uso limitado de tecnologías en la enseñanza. Como solución, propone una estrategia pedagógica que combine métodos contemporáneos de enseñanza del inglés con los saberes locales de estas comunidades.

Yama (2024) resalta el factor de la falta de adaptación cultural y lingüística de las metodologías actuales, elemento semejante en el caso de las instituciones educativas indígenas costarricenses. Las similitudes entre las comunidades indígenas de Colombia y la población Ngäbe en estudio en Costa Rica, permiten que las estrategias y hallazgos del artículo sean

relevantes para el contexto costarricense. Y, por otro lado, la propuesta pedagógica integrativa indicada por el autor puede servir como modelo para desarrollar enfoques de enseñanza del inglés que respeten y valoren las lenguas y culturas indígenas de Costa Rica.

Todos estos antecedentes previamente descritos representan una fuente teórica con la cual sustentar este trabajo de investigación, a la vez, de ahondar en términos relacionados a la enseñanza del inglés. De igual manera, muchos de estos conceptos y teorías que son abordadas desde otra perspectiva por cada uno de los autores pueden enriquecer esta labor investigativa.

El objetivo final de esta investigación consiste en proponer la interculturalidad como una herramienta para la enseñanza del idioma inglés en ambientes educativos indígenas costarricenses. Es por ello, que la tercera y última sección de antecedentes hacen referencia a este aspecto y en la cual se presentan algunos autores que sugieren la interculturalidad como disciplina y como competencia lingüística, así como estrategia metodológica a implementar durante el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés.

Fornet-Betancourt (2006) en el libro *La interculturalidad a prueba* confronta los planteamientos teóricos y las orientaciones prácticas de la interculturalidad. Este libro es una recopilación de ensayos o ponencias en las que el autor expresa su preocupación sobre poner a prueba la interculturalidad y someterla a prueba desde una visión pragmática, por medio de teorías y orientaciones prácticas. El autor perfila la interculturalidad como el hilo conductor de una práctica de verdadera universalización humanizante, al mismo tiempo que analiza las dificultades que encuentra esta alternativa en un mundo cuyas instituciones son monoculturales y están al servicio de los intereses de la cultura hegemónica del Occidente capitalista.

Fornet- Betancourt (2006) presenta la filosofía intercultural como fuerza alternativa que puede contribuir a reorientar la educación en América Latina para que ésta responda a las exigencias de la diversidad cultural del continente. Finalmente, el autor presenta esta filosofía intercultural como un camino que puede servir de ejemplo e impulso a la filosofía europea con el fin de que ésta se renueve y recontextualice para reconocer sus propios orígenes y tradiciones, según el autor, marginadas. Este material presentado por Fornet (2006) orienta el proceso de entendimiento y análisis de la interculturalidad como herramienta para el desarrollo de los procesos educativos, y de cierta manera, permite sustentar tanto a nivel

teórico como metodológico orientando también hacia la construcción de una propuesta intercultural.

Barfield y Uzarski (2009) en el breve artículo *Integrating Indigenous Cultures into English Language Teaching* [Integrando culturas indígenas en la enseñanza del inglés] discuten la preservación de las culturas a través de la enseñanza del inglés y cómo por medio de la enseñanza del idioma como lengua extranjera se pueden incluir diferentes elementos indígenas y culturales a la clase de inglés. El autor brinda una serie de ejemplos de docentes de diferentes partes del mundo que incluyen dentro de sus clases de lengua extranjera componentes y elementos de las culturas autóctonas. Por ejemplo, se hace referencia a las aplicaciones prácticas de elementos como los tatuajes de los maoríes de Nueva Zelanda.

El autor propone algunas ideas de cómo implementar la introducción de concepciones básicas atinentes a la cultura. Otro ejemplo que presenta es la estrategia de narración de historias utilizadas en el grupo étnico bantú en Mozambique, primero se propone a los estudiantes autóctonos como fuente de información, quienes primero escuchan una historia nativa para después poder contarla en inglés, esto como estrategia para adquirir vocabulario. Otros ejemplos propuestos son las Banderas de Plegaria en el Tíbet y el uso de bisutería para aprender matemáticas e inglés en Suráfrica. Estos ejemplos citados en el estudio por Barfield y Uzarski (2009) representan una guía para crear estrategias metodológicas que permitan el abordaje de la enseñanza del inglés desde una perspectiva cultural, en la cual se incorporen y resalten elementos autóctonos de la cultura dentro del aprendizaje y enseñanza del idioma inglés en la comunidad estudiantil Ngäbe.

Graham y Gale (2011) en su artículo *Language Learning in Indigenous Communities* [Aprendizaje de idiomas en comunidades indígenas], presentado al Comité Permanente de Asuntos Aborígenes e Isleños del Estrecho de Torres (Standing Committee on Aboriginal and Torres Strait Islander Affairs) del Parlamento de Australia, exponen el caso de la población estudiantil indígena australiana, que al igual que los infantes indígenas Ngäbes, hablan otro idioma diferente al que son expuestos cuando ingresan a la educación formal.

Para los autores es necesario desarrollar e implementar un modelo bilingüe/bicultural de educación escolar ya que las escuelas bilingües y biculturales en las áreas alejadas son esenciales para la vida en estos lugares. Proponen que se cree un propio programa adaptado a la comunidad estudiantil y exigen que el personal docente sea altamente calificado en

educación indígena. Lo anterior sirve como modelo para proponer un programa especializado y adaptado a la población indígena Ngäbe. Al igual que para los autores, el objetivo final de este trabajo es promover una propuesta en la que se implemente un nuevo modelo educativo que tome en cuenta las necesidades y el contexto de la población en estudio.

Zúñiga y Ansión (1997) presentan en *Interculturalidad y educación en el Perú*, el término de la educación intercultural, la interculturalidad y la cultura relacionadas al aprendizaje bilingüe en el contexto educativo indígena en Perú. La primera sección hace referencia al fenómeno, la segunda, expone la diversidad cultural existente en Perú y la tercera sección plantea la situación de la educación intercultural en el siglo XXI.

Los autores proponen la educación bilingüe intercultural en los centros educativos peruanos. Este documento hace alusión al bilingüismo y se relacionan las lenguas autóctonas peruanas al aprendizaje del español. Este artículo sirve como punto de partida para relacionar la interculturalidad en el contexto en estudio. Perú es un país con alta presencia de población indígena, por lo que comparte muchas características con el contexto en estudio. Si bien el estudio se refiere a la interculturalidad en general y no al aprendizaje del inglés en específico, su sustento teórico es relevante para comprender la situación de la interculturalidad desde otra perspectiva.

Calderón (2004) en el artículo *Integración del aspecto cultural en la clase de inglés*, hace alusión a la importancia de incorporar el aspecto cultural en las clases de inglés como lengua extranjera en Costa Rica. La autora hace hincapié en incluir actividades en las que se fomente el respeto y la apreciación de la cultura. Así mismo, Calderón (2004) menciona el proceso de aculturación que se vive durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Para Calderón (2004), el componente cultural no se puede dejar de lado en la enseñanza de idiomas la cultura y el lenguaje están estrechamente unidos.

La capacitación cultural conlleva a algo más que la exposición a información cultural; incluye la evaluación crítica de tal información y una comparación con la cultura propia. En el mundo globalizado de hoy en día, la habilidad intercultural se ha hecho esencial. Este artículo presenta una unidad para incorporar la cultura en la clase de inglés como idioma extranjero. Se incluyen algunas actividades que sirven de ejemplo para crear unidades de estudio posteriores para este trabajo de investigación. Esta guía propuesta por Calderón (2004) es sin duda muy útil para desarrollar y plantear una propuesta intercultural para el presente trabajo.

Tovar (2006) en su artículo *Una América plural: los retos de la interculturalidad*, manifiesta la necesidad de hacer valer al Otro, a los pueblos indígenas, en este caso, quienes han sido oprimidos a través de la historia. Asimismo, la autora analiza las propuestas de educación intercultural en el ámbito latinoamericano y propone la necesidad de transformar el aula tradicional para crear ambientes de aprendizaje interculturales.

La autora discute los usos y significados del discurso de diversidad que se maneja en el ámbito latinoamericano. Este artículo es una forma de tener una percepción diferente a la propia de la situación a nivel latinoamericano y poder relacionarlo con la vivida en Costa Rica siempre con el objetivo final de construir una nueva concepción de enseñanza y aprendizaje desde la diferencia cultural, su respeto y su interacción.

Hidalgo (2006) en su artículo *Educación e interculturalidad: entre la diversidad y la desigualdad* se refiere a la interculturalidad y a la educación intercultural como posturas políticas que no se han desarrollado a plenitud y que, a su vez, llevan a la desigualdad, debido a la forma en la que se desarrollan la educación intercultural y la interculturalidad, ya que éstas no propician espacios de aprendizaje y enseñanza equitativos y de derecho para todos los individuos.

Este análisis de la interculturalidad y su relación con la educación permite comprender el desarrollo y rol de la interculturalidad en Latinoamérica. Esta revisión es meramente un sustento teórico analítico que permite repensar y proponer una propuesta metodológica que justamente contrarreste los aspectos negativos que Hidalgo (2006) crítica sobre la interculturalidad proponiendo ideas que realmente permitan fomentar la interculturalidad en el aprendizaje del idioma inglés.

Fajardo (2011) en su artículo *Educación intercultural bilingüe en Latinoamérica: un breve estado de la cuestión* plantea los orígenes del modelo educativo ideado para la Educación intercultural bilingüe en Latinoamérica dividido en tres etapas. También, expone las tendencias que se desarrollaron en diversos espacios educativos durante esas etapas hasta la actualidad.

El autor procura brindar una imagen integral de lo que pasa con la educación intercultural bilingüe haciendo mención tanto a logros obtenidos, así como a los obstáculos enfrentados. Cabe indicar que el autor destaca que uno de los logros de la implementación de la educación intercultural bilingüe es la mejora en el rendimiento escolar. Nuevamente, este

artículo corresponde a la educación intercultural bilingüe que involucra una lengua autóctona con el idioma oficial del país. Estos artículos, no relacionados directamente con el aprendizaje del inglés sirven como guía para comprender los contextos indígenas, similares al escenario de esta investigación.

Lagos (2013) presenta en su estudio *El rol de la multiculturalidad en la enseñanza del inglés la situación de los estudiantes de la Escuela Normal Superior del Putumayo*, los factores que intervienen en el aprendizaje del idioma inglés en esta región indígena colombiana. La autora expone variables como la motivación con que cuentan los estudiantes indígenas, la motivación que les da el profesor y las estrategias pedagógicas empleadas para desarrollar las competencias comunicativas del idioma extranjero.

La autora expone entre sus principales hallazgos que, en la Normal Superior del Putumayo, los estudiantes se encuentran en una región con diferentes grupos étnicos, y que, en ocasiones, es complicado encontrar un punto de motivación para el aprendizaje; sin embargo, la autora asegura que la cultura ha sido el medio para iniciar el aprendizaje partiendo de la idea de reconocer un contexto y un mundo externo con diferentes ideas, costumbres y formas de pensar.

Lagos (2013) señala estrategias de apoyo focalizadas en la motivación; estrategias de procesamiento como la repetición, estrategias de organización centralizada a establecer relaciones entre elementos; estrategias de elaboración enfocada en el complemento como medio para asociar lo conservado en la mente y producir un texto oral o escrito; estrategia de personalización en donde el pensamiento creativo imprime otra manera de ver las cosas, permitiendo reflexionar y criticar lo hecho. Y, finalmente, la autora propone la implementación de la lúdica en las prácticas pedagógicas para que la asignatura de inglés se convierta en una atracción para niños y jóvenes en el espacio áulico. Aunque este trabajo constituye un estudio en otro país, éste orienta el desarrollo de este trabajo al compartir similitudes en la situación y las poblaciones en estudio.

El último antecedente analizado corresponde a la obra académica de Klenner y Gacitúa (2024) denominada *Enseñanza del inglés en contextos de interculturalidad*. Este estudio se centra en las estrategias metodológicas utilizadas por una monitora de inglés en un establecimiento rural multigrado en la comuna de Vilcún, Chile. Se analizan las prácticas

pedagógicas en un entorno intercultural y su contribución al aprendizaje del inglés como tercera lengua.

Este libro analiza la enseñanza del inglés en contextos interculturales a través de investigaciones pedagógicas. Se divide en tres partes: la primera explora la competencia comunicativa intercultural y las concepciones de docentes en La Araucanía; la segunda presenta experiencias pedagógicas sobre interculturalidad recopiladas por estudiantes de Pedagogía en Inglés de la Universidad de La Frontera; y la tercera expone teorías y metodologías para desarrollar la comprensión lectora y la producción escrita en estos contextos. Su objetivo es comprender los escenarios de enseñanza del inglés en la interculturalidad y proponer estrategias metodológicas basadas en la cultura mapuche, siendo útil para docentes en formación y en ejercicio.

Este trabajo sobre la enseñanza del inglés en contextos interculturales y la cultura mapuche en Chile se relaciona con este estudio en curso, ya que ambos estudios se centran en cómo la enseñanza del inglés se desarrolla en comunidades con una identidad cultural y lingüística propia. Así como el libro analiza la competencia comunicativa intercultural en el contexto mapuche, un estudio sobre los Ngäbes podría explorar cómo sus valores, idioma y tradiciones influyen en su aprendizaje del inglés. Además, se analizan la percepción docente y metodologías basadas en la cultura mapuche, por lo que en Costa Rica también se podría investigar cómo los docentes perciben la enseñanza del inglés en comunidades indígenas y qué estrategias podrían ser efectivas para integrar su cultura en el aprendizaje del idioma.

Por otro lado, el libro propone estrategias para desarrollar habilidades lingüísticas en la enseñanza del inglés en contextos interculturales. En el caso de los Ngäbes, se podría investigar si el uso de materiales contextualizados (por ejemplo, historias y relatos propios de su cultura) favorece el aprendizaje del inglés. En conclusión, ambos estudios podrían compartir enfoques sobre cómo la enseñanza del inglés puede adaptarse a comunidades indígenas, respetando y aprovechando su identidad cultural para mejorar los procesos de aprendizaje.

Los antecedentes presentados en este último apartado corresponden al fenómeno de la interculturalidad como principio pedagógico fundamental en la enseñanza del inglés, principalmente, en entornos educativos autóctonos, en dónde la presencia de varios idiomas juega un papel predominante en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Todos los antecedentes previamente descritos constituyen y aportan valiosa información a este trabajo final de graduación, ya que permiten comprender y contextualizar aspectos relevantes de la enseñanza del inglés en diferentes ámbitos. Sin embargo, es fundamental destacar que estos estudios presentan vacíos con respecto al tema que este trabajo final de graduación busca abordar. En particular, aunque las investigaciones existentes ofrecen una base sólida, muchas de ellas no profundizan en el impacto del inglés como tercer idioma en contextos educativos indígenas. Por lo que este trabajo se enfoca en explorar esos espacios no abarcados, aportando una perspectiva novedosa que permite generar conocimientos que contribuyan al área específica de la enseñanza del inglés en comunidades indígenas costarricenses.

## **Justificación**

Este trabajo investigativo surge a raíz de la experiencia como tutora de inglés durante cinco años en algunas comunidades indígenas de Costa Rica. A través del proyecto de extensión *Mejoramiento de las Aptitudes Académicas de 9 Colegios en Territorios Indígenas Ngöbes, Cabécares y Bribris*, la autora tuvo la oportunidad de conocer el contexto educativo de las comunidades de Boca Cohen, en el Valle de la Estrella de Limón; Palenque El Sol y Palenque Margarita, en Guatuso de Alajuela; Alto Comte y El Progreso de Comte, en Comte Burica, Puntarenas. Por medio de dicho proyecto, se brindaba apoyo educativo al estudiantado que presentaban las pruebas nacionales de bachillerato. Estas tutorías se impartían los días sábados y domingos, cada 15 días, en cada una de las materias de bachillerato (español, matemáticas, estudios sociales, cívica, biología e inglés) a las personas estudiantes interesadas de los colegios participantes.

En cuanto a la educación en territorios indígenas, es necesario conocer los antecedentes históricos de esta. Según Borge (2012), la primera escuela indígena fue fundada en 1886 por el Estado costarricense en la Colonia Militar San Bernardo, en la comunidad de Amubrë, Talamanca. Esta escuela funcionó hasta 1909 debido a la invasión de la United Fruit Company. En 1886 se fundó la Escuela de Matambú de Nicoya, y en 1887, se fundó la escuela

de Boruca en Buenos Aires. En 1945, se fundaron las primeras escuelas en las comunidades Salitre, Ujarrás y Cabragra. Entre los años 1956 y 1963 se fundaron escuelas indígenas en Talamanca (Amubrë, Shiroles, Bratsi, Suretka y Bribri). En otros lugares de Talamanca, así como en Buenos Aires se fundaron escuelas en el año 1970.

En 1980, se implementó el Programa de Capacitación para Maestros en Zonas Indígenas de Talamanca y Buenos Aires por parte del Ministerio de Educación Pública y la Universidad de Costa Rica (UCR). En 1981, se estableció un Programa de Educación Bilingüe y Bicultural en Talamanca. Estos dos programas duraron hasta 1983; y con ellos, se alcanzó a tener 27 maestros indígenas, en el Territorio Indígena de Talamanca, capacitados para trabajar con niños indígenas y enseñar la lengua bribri a maestros no indígenas.

En 1994, hubo diversos proyectos para impulsar la educación en territorios indígenas, específicamente, en el área de primaria. Con estos esfuerzos se crearon: un diagnóstico sociocultural de la educación primaria en la Alta Talamanca; el Plan Una Nueva Educación en Talamanca; un Subsistema de Educación Indígena; el Departamento de Educación Indígena (DEI); la contextualización curricular del primer y segundo ciclo de enseñanza para escuelas bribris; la apertura de los códigos para maestros en lengua y cultura; y la reestructuración geográfica de los circuitos, entre otros. Sin embargo, todos estos procesos educativos dejaron de funcionar a partir del año 2000. No fue sino hasta en el 2007 que se retomó la educación indígena y se puso en marcha el Subsistema de Educación Indígena y la creación del Departamento de Educación Intercultural.

Borge (2012) añade que “en 1994 había 114 centros educativos indígenas en todo Costa Rica” (p. 13), y ya para 2006, se reportó un aumento de 220 centros escolares con una matrícula de 12.035 estudiantes indígenas entre preescolar y secundaria, de los cuales 2587 eran estudiantes de secundaria. Además, agrega que para el 2010 había 278 centros educativos, 19 de ellos eran de secundaria.

Actualmente, en los centros educativos indígenas existe un plan de estudios y un modelo pedagógico sin pertinencia cultural; es decir, estos están estandarizados a nivel nacional. El II Estado de la Educación (2008), señala que:

Se requiere fortalecer una educación más acorde con la cultura indígena, [ya que] la educación indígena es una deuda postergada por el Estado costarricense durante largo tiempo, y si bien empezó a abordarse de manera sistemática a partir de 1994, todavía es un proceso inconcluso”. (p. 62)

Como se evidencia en la cita anterior, la educación en general dentro de los espacios áulicos indígenas presenta carencias. Así mismo, Borge (2012), en el IV Informe Estado de la Educación, destaca que, en cuanto a la educación y el acceso de ésta a la población indígena, existe una brecha de acceso debido al “aislamiento y dispersión geográfica, las malas o inexistentes vías de comunicación, el bajo dominio del español que es la lengua en que se imparten las lecciones y una baja promoción de bachilleres” (p.18).

En el caso de las pruebas de bachillerato de inglés, éstas están orientadas a la habilidad de comprensión lectora (*reading*); sin embargo, en muchos casos los estudiantes desconocen el vocabulario de los textos empleados en las pruebas nacionales. Así mismo, otras habilidades lingüísticas, como la expresión oral (*speaking*), la comprensión auditiva (*listening*) y la expresión escrita (*writing*) también son, en algunos casos, desarrolladas de manera limitada debido al poco o nulo acceso a recursos o materiales de apoyo.

Es así, como mediante este trabajo, se pretende promover la enseñanza y aprendizaje del inglés desde una perspectiva intercultural en la cual los contenidos sean abordados de una manera más contextualizada. Tal como lo expresa la Mesa Nacional Indígena (2009), “la educación debe darse desde una visión integral que incluya la contextualización educativa acorde con los pueblos indígenas y además la revisión desde la forma como se construyen las escuelas en las comunidades indígenas” (p. 13).

También, enuncia que una nueva propuesta para un sistema educativo debe ser formulada a partir de la opinión y consulta de las comunidades indígenas. Es de suma importancia, considerar que el currículo no debe ser estandarizado en territorios indígenas. Finalmente, añaden que “es importante señalar que un sistema educativo para pueblos indígenas debe contener lo propio, pero debe también estar acorde con la excelencia académica para enfrentar el mundo de hoy y el futuro” (p. 13).

La autora realiza esta investigación como parte de un compromiso personal con las comunidades indígenas, con el fin de generar un impacto social y contribuir en pro de la transformación educativa de los contextos indígenas con el objetivo de que estos sean respetados y tomados en cuenta como principales protagonistas de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que se encuentran inmersos. El mayor interés radica en brindar a la población en estudio una propuesta inclusiva y contextualizada, en donde la enseñanza del inglés no se vea sólo como una materia más, sino como una herramienta, que además de facilitar opciones de trabajo a futuro, sea también un enlace con un nuevo contexto, del cual aprender e interactuar interculturalmente sin necesidad de imponer una cultura sobre la otra. Finalmente, a nivel pedagógico, esta tesis puede servir de inspiración para desarrollar metodologías, materiales y propuestas que valoren tanto el aprendizaje del inglés como el fortalecimiento de la lengua nativa, creando un modelo de educación trilingüe intercultural desde los enfoques descritos en esta investigación.

## **Propósitos generales y específicos**

### **Propósito general:**

Analizar la implementación de la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés de manera contextualizada como estrategia metodológica en el centro educativo indígena Ngäbe Liceo Rural El Progreso de Comte.

### **Propósitos específicos:**

1. Identificar las características metodológicas empleadas para la enseñanza del inglés en el Liceo Rural El Progreso de Comte, centro educativo indígena Ngäbe.
2. Especificar los factores internos y externos del aprendizaje de una lengua que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la población indígena Ngäbe.
3. Proponer metodologías para el abordaje de la enseñanza del inglés en contextos educativos indígenas.

## **Capítulo II**

### **Marco Teórico**

#### **Introducción**

En esta sección se presentan los sustentos teóricos que fundamentan este trabajo. Se hace mención a términos, teorías y modelos educativos y algunos de sus principales exponentes. El orden en el que se presentan estos contenidos teóricos está sujeto a dos categorías de análisis establecidas en el planteamiento del tema de investigación.

La primera gran unidad de análisis hace referencia a la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés. En esta sección, se analizan primeramente las definiciones de ambas desde una perspectiva intercultural, y seguidamente, se hace un análisis de los conceptos desde el área del lenguaje inglés. Consecutivamente, se presenta una breve descripción de las metodologías de la enseñanza del inglés que se han empleado a lo largo de la historia del aprendizaje y la enseñanza de este idioma. En este apartado, se plantea cómo se ha desarrollado el proceso de aprendizaje y enseñanza del inglés desde diferentes perspectivas metodológicas propuestas por diversos autores.

El cuarto apartado desarrolla el concepto de factores del aprendizaje, el cual se subdivide en factores internos y externos. Sobre los factores internos del aprendizaje, se hace referencia a la motivación y a los estilos de aprendizaje. En esa misma línea, se desarrolla un breve análisis del currículo y de los programas de estudio nacional que promueve el Ministerio de Educación Pública (MEP) como factores externos. Aunado a ello, se realiza un abordaje de la descontextualización que existe en los programas del MEP.

El último apartado dentro de la primera categoría, la enseñanza y aprendizaje del inglés, es la enseñanza desde la interculturalidad. En éste se analiza la educación intercultural como una propuesta para el abordaje de la enseñanza y aprendizaje del inglés. Se amplía en tres secciones: el concepto de la interculturalidad, la interculturalidad desde el enfoque educativo, y desde la cosmovisión de los pueblos indígenas.

La segunda categoría de análisis corresponde al inglés como tercer idioma. En este apartado, se profundiza acerca de la influencia de la lengua materna y la segunda lengua durante el aprendizaje del idioma inglés como tercer idioma.

## **Enseñanza y aprendizaje del inglés**

### **Concepciones generales de enseñanza y aprendizaje.**

Los términos de enseñanza y aprendizaje han sido definidos por diferentes autores y desde diversos enfoques estrechamente relacionados con la perspectiva y disciplina de quien los define y estudia. Se debe entender las concepciones de enseñanza y aprendizaje como dimensiones que involucran al docente, al estudiante y al contenido, creando así un triángulo pedagógico (Houssaye, 1982), que permite analizar y entender los procesos de enseñanza aprendizaje.

En lo que respecta al término *enseñanza*, desde una perspectiva conductista, se aborda como el proceso a través del cual se transmite conocimientos o habilidades a una persona que no los tiene. Desde la óptica Vigotskiana, la enseñanza es un proceso sociocultural en el cual el niño aprende a partir del contexto en el que se encuentra inmerso. Para Vygotsky (1978), la enseñanza debe descubrir la *Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)*, ésta se relaciona con lo que el niño puede hacer con ayuda, preocupándose de sus conductas o conocimientos en proceso de cambio, las cuales indican las habilidades y competencias que se pueden activar mediante el apoyo de mediadores para interiorizarse y reconstruirlas por sí mismo.

A partir de este concepto establecido por Vygotsky, se debe resaltar que la Zona de Desarrollo Próximo es primordial en los procesos de enseñanza y aprendizaje para establecer una relación de apoyo entre el conocimiento brindado por parte del docente y el resultado obtenido por el estudiante. En el área del aprendizaje de los idiomas, la *Zona de Desarrollo Próximo* también cumple un rol importante. Esta forma parte de la acción educativa y el

aprendizaje social dentro de un aula de idiomas en la cual el estudiantado está inmerso en un entorno de aprendizaje colaborativo en donde interactúan entre ellos.

Al aplicar el concepto de Zona de Desarrollo Próximo al aprendizaje de idiomas, se reconoce que el progreso lingüístico va más allá de la instrucción directa. El profesorado, es la persona facilitadora del conocimiento, es quien “ayuda” al estudiantado a adquirir el conocimiento necesario que posteriormente puede ejecutar y poner en práctica de manera autónoma y sin apoyo del profesor.

Por su parte, Bruner (1980) define la enseñanza como un proceso a través del cual las personas estudiantes se deben entusiasmar a descubrir principios por sí mismos. Bruner plantea que la función del educador es traducir la información para que esta sea comprendida por el educando. En otras palabras, el papel de la persona docente es guiar al discente hacia el descubrimiento del aprendizaje. García, Alonso, Noriega et al. (2015) se refieren a la teoría de la enseñanza y aprendizaje por descubrimiento de la siguiente manera:

La fuerza de [la teoría de la enseñanza y aprendizaje por descubrimiento] es la de favorecer la participación activa del alumno durante el proceso de enseñanza aprendizaje, a partir de la consideración de que un aprendizaje efectivo depende, básicamente, de que un problema real se presente como un reto para la inteligencia del alumno, generándole una motivación para plantear su solución e ir más allá, hasta alcanzar el fin principal del aprendizaje que es su transferencia. (p. 164)

Por otro lado, el concepto de *aprendizaje* es también definido por Vygotsky como una actividad social y el mecanismo fundamental para el desarrollo del individuo. Para Vygotsky, el proceso de aprendizaje se da en un contexto de interacción con adultos, pares, cultura, instituciones quienes son agentes de desarrollo que impulsan y regulan el comportamiento del sujeto. El potencial del aprendizaje se desarrolla a través de la Zona de Desarrollo Próximo, la cual se define como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vygotsky, 1979, p. 133)

Tal como Vygotsky lo plantea, el aprendizaje es un proceso social en el cual interactúan diferentes agentes y quienes son los que desarrollan ese proceso. La enseñanza y aprendizaje de un idioma no es la excepción y en este proceso se requiere de una activa participación de los entes involucrados para poder alcanzar el éxito en el aprendizaje y su fin único, la comunicación. Partiendo de la premisa establecida por Vygotsky, y en relación con este trabajo en curso, se debe establecer que la enseñanza de una lengua debe tener asidero en el contexto cultural tanto de la propia como de la extranjera.

Para Bruner (1980), por su lado, el aprendizaje es un proceso activo en el que el alumnado construye o descubre nuevas ideas por la selección, transformación, construcción y ordenación de la información. Este autor sugiere que el aprendizaje es un proceso de descubrimiento en el cual el individuo genera conocimientos a raíz de su participación en el proceso de aprendizaje.

Estableciendo una relación entre esta concepción de Bruner (1980) y el contexto del trabajo en desarrollo, se podría establecer que las personas estudiantes necesitan recibir una enseñanza del idioma inglés adecuada, dado que cualquier persona a cualquier edad puede generar estos conocimientos. Tomando en cuenta la concepción anterior surge la duda de si las estrategias y metodologías empleadas actualmente en instituciones educativas indígenas son las óptimas y si en efecto, permiten al educando descubrir y generar su propio conocimiento del idioma inglés, o si, por el contrario, son una reproducción estandarizada de la enseñanza a nivel nacional.

En términos generales, la enseñanza se podría definir como el proceso en el cual se transmiten saberes, habilidades, destrezas, conocimientos y contenidos a un individuo a través de la interacción social, cultural y en relación con su contexto. Por otra parte, se podría establecer que el aprendizaje es el proceso a través del cual el individuo adquiere estos conocimientos y contenidos que son facilitados por otro individuo por medio de la interacción

social y de su relación con el entorno que lo rodea. Aunque ambos términos hacen referencia a procesos de forma general, se debe destacar que estos mismos procesos enfocados a la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés pueden vincularse también a aspectos específicos relacionados al área del lenguaje.

Al considerar las perspectivas previamente descritas, se puede argumentar que una combinación equilibrada de estos enfoques podría ser la más efectiva para la enseñanza del inglés. Un modelo educativo que combine la estructura y disciplina del conductismo, la interacción social y contextualización del aprendizaje de Vygotsky, y el descubrimiento y construcción activa del conocimiento de Bruner, ofrecería una experiencia de aprendizaje completa y enriquecedora.

Por lo anterior, este enfoque híbrido, podría adaptarse a diversas necesidades educativas, en particular, en contextos multiculturales, tales como los centros educativos indígenas, en donde, a través de la implementación de estrategias y metodologías se promueva un aprendizaje activo y significativo, arraigado en el contexto cultural, en lugar de limitarse a una reproducción estandarizada de la enseñanza a nivel nacional.

Asumiendo estos enfoques como postura educativa, se facilita la transferencia del conocimiento de manera efectiva, maximizando el potencial de cada estudiante y asegurando un aprendizaje del inglés de manera eficiente, relevante y motivadora. Dentro de ese enfoque híbrido es también necesario tomar en cuenta aspectos relacionados directamente a la enseñanza y aprendizaje del inglés, los cuales se abordarán en la siguiente sección.

### **Concepciones de enseñanza y aprendizaje en el área del inglés.**

El idioma inglés ha tenido un auge importante en las últimas décadas debido a la globalización y a las expansiones comerciales, sociales y culturales que ésta ha traído consigo. De acuerdo con estadísticas mundiales, el inglés es el tercer idioma más hablado en el mundo; hay alrededor de 322 millones de hablantes de inglés.

El aprendizaje de una lengua extranjera hace referencia al aprendizaje de un idioma diferente a la lengua materna en un contexto en el cual no se emplea en la vida cotidiana y

generalmente, ocurre dentro de un espacio áulico. Esta es la situación de la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en Costa Rica, en la cual la población estudiantil recibe clases de inglés como idioma de lengua extranjera dentro de su malla curricular.

Siendo la enseñanza y aprendizaje del inglés una necesidad en los programas académicos, éste se visualiza como un proceso para preparar al estudiantado no sólo a nivel académico y dotarlos de un conocimiento lingüístico, sino para que también estén preparados a nivel profesional y puedan desenvolverse en diferentes áreas laborales, en las cuales, el inglés se ha convertido en un requisito indispensable para optar por un puesto laboral.

González (2009), citando a Acosta (2005), señala que:

Una didáctica desarrolladora de lenguas extranjeras concibe la enseñanza y el aprendizaje contemporáneos de excelencia como un proceso social interactivo de comunicación, formativo, holista e integrador, con una fuerte base cognitiva y esencialmente humanista, donde un grupo de estudiantes disfrutan y se responsabilizan en condiciones favorables del aprendizaje, con la solución de tareas que satisfacen sus necesidades, en un marco de socialización y cooperación que les permite auto realizarse y experimentar cambios duraderos en su actitud, actuación y pensamientos, transferibles a nuevas situaciones y producidos por la actividad práctica e intelectual en un proceso de desarrollo de competencias, creado, facilitado y dirigido por el maestro. (Acosta, 2005, p.6. citado por González, 2009, p. 24)

Bajo esta concepción de la enseñanza y aprendizaje del inglés, estos se pueden evidenciar como procesos guiados por el docente y en los cuales el principal protagonista es el discente. Es por ello, que estos procesos deben ser integrales, dinámicos y comunicativos con el fin de potenciar las habilidades de los educandos. Es necesario que el profesorado de inglés no sólo conozca la lingüística y haga creer que el idioma es sólo un medio para la comunicación, sino que a la vez propicie espacios para fomentar la asimilación e interacción de las culturas y valores que se puedan transmitir por medio de la enseñanza de un idioma.

A través de una correcta didáctica de la enseñanza de la lengua inglesa, la persona docente es el encargado de facilitar el conocimiento a los educandos quienes se convierten en los ejecutores y creadores de su propio conocimiento. Tal como lo mencionan Navarro y Piñeiro (2014):

El aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso complejo debido a que el aprendiz debe comprender, además de las estructuras de su primer lenguaje, los principios de la lengua extranjera; dejando atrás las distribuciones mentales propias de su idioma nativo para adoptar aquellas que presenta el nuevo idioma. Es decir, la enseñanza se encarga de guiar y facilitar el aprendizaje, dándole la oportunidad al estudiante de aprender, por medio de estrategias previamente elegidas por el educador para este fin. (p. 165)

El desempeño de los agentes involucrados en estos procesos va de la mano con factores como la redefinición del rol del docente como aquel que permite al estudiante convertirse en el protagonista del proceso y sentirse motivado a aprender el idioma, en lugar de repetir modelos tradicionalistas que sólo fomentan la reproducción mecánica, internalización pasiva y memorística de conocimientos por parte de los discentes.

Partiendo de los conceptos relacionados al campo de la enseñanza y del aprendizaje del inglés, se debe mencionar que se han establecido diferentes teorías en relación al aprendizaje de los idiomas. En la siguiente sección se abordan, de manera general, las principales teorías relacionados a este campo disciplinar.

### **Teorías de aprendizaje de los idiomas.**

En relación con el aspecto lingüístico, se analiza la diferencia entre adquisición y aprendizaje de un idioma, así como las teorías propuestas en cuanto al aprendizaje de terceras

lenguas y los diferentes modelos pedagógicos que se han empleado a lo largo de la historia de la enseñanza de idiomas. Tras el análisis de estas teorías, se pretende entender cómo los factores previamente citados influyen en el aprendizaje del idioma, con el fin de beneficiar a la población estudiantil indígena Ngäbe, tras el análisis de una propuesta curricular en donde se involucre la interculturalidad como elemento importante dentro del proceso enseñanza y aprendizaje.

A lo largo de la historia, se han considerado diferentes teorías, metodologías y enfoques para enseñar el idioma inglés. Sin embargo, antes de ahondar en ellas, es importante hacer referencia a varias nociones intrínsecamente relacionadas a esta área.

Las primeras consideraciones se refieren a la Segunda Lengua (L2) y Lengua Extranjera (LE). Cerdas y Ramírez (2015) brindan las diferenciaciones entre ambos términos, los cuales son necesarios para entender los procesos de aprendizaje que se dan y a la vez, facilitar la comprensión del tema en cuestión. L2 se refiere a la lengua que se aprende cuando se está inmerso en el contexto, por ejemplo, un inmigrante costarricense aprende inglés como segunda lengua cuando se muda a Estados Unidos. Por otro lado, LE se refiere a la lengua que se aprende fuera del contexto en donde ésta tiene una función, un ejemplo, es el inglés que se aprende en las instituciones educativas costarricenses.

Otros dos criterios que se deben diferenciar son adquisición y aprendizaje. La adquisición es la manera en la que se ha aprendido la lengua materna desde niños; este proceso se desarrolla de manera natural, por imitación y sin ningún tipo de educación formal en la que se brindan reglas o estructuras gramaticales. Es decir, la “adquisición del lenguaje es la forma natural de desarrollar la capacidad lingüística, y es un proceso subconsciente” (Krashen y Terrel, 1983, p.2).

En lo que al aprendizaje respecta, este es un proceso consciente y formal, en el cual el aprendiz recibe conocimiento tales como: reglas gramaticales, aspectos fonéticos, sintácticos, entre otros. Teniendo en cuenta a Krashen y Terrel (1983), “el aprendizaje de un idioma se refiere al conocimiento explícito de las reglas, siendo consciente de ello y teniendo la capacidad de hablar de ello” (p. 2).

Como se señaló previamente, una combinación de enfoques pedagógicos como el conductismo, la teoría sociocultural y la teoría del aprendizaje por descubrimiento, facilitarían el aprendizaje en contextos multiculturales. Aunado a ellos, es necesario comprender cómo se

aprende y cómo se potencia el aprendizaje de un lenguaje; esto se puede lograr a través de la comprensión de las diferentes teorías de la adquisición de lenguas.

Aunque algunas teorías como la nativista, el conductismo y el cognitivismo se relacionan principalmente a la adquisición de la lengua materna, también, se puede establecer su relación con el campo de la adquisición de una segunda lengua. Así mismo, algunas otras teorías como el modelo del monitor de Krashen y el modelo integrador de Stern, se relacionan al aprendizaje de una segunda lengua. En el siguiente apartado se mencionan ambas teorías.

### ***Modelo de adquisición de lenguas propuesto por Krashen y Terrel.***

De acuerdo con Krashen y Terrel (1983), las personas tienen dos formas de desarrollar sus competencias lingüísticas, ya sea a través de la adquisición o del aprendizaje. Para ellos, el aprendizaje es un proceso consciente, por lo que “el aprendizaje de un idioma se refiere al conocimiento explícito de las reglas, siendo consciente de ello y teniendo la capacidad de hablar de ello” (p.2). Este proceso conlleva consigo la automonitorización, habilidad que permite la autocorrección y el aprendizaje consciente de estructuras del idioma. Esta habilidad del aprendizaje consciente es la que desarrolla el interlocutor para corregir sus expresiones lingüísticas tras notar que ha cometido un error.

Como parte del mismo modelo establecido por los autores, ellos también establecen la hipótesis de entrada (*input*) la cual sugiere que “las personas pueden realmente adquirir el lenguaje cuando entienden y están expuestas a un estímulo lingüístico que se encuentra un poco más allá de su nivel actual de competencia” (Cerdas y Ramírez, 2015, p. 300). Esta hipótesis se basa en el entorno de aprendizaje y cómo el individuo aprende gracias al contexto en el que está inmerso.

Otra hipótesis que Krashen desarrolló en este modelo es la hipótesis del orden natural, la cual establece que las estructuras del lenguaje son adquiridas en un orden predecible y en momentos exactos durante el proceso de adquisición de la lengua. Finalmente, como parte de este modelo, se establece la hipótesis del filtro afectivo. Esta hipótesis establece que cuando un alumno tiene una visión positiva hacia el proceso de aprendizaje, este proceso será más

exitoso en comparación con aquel que no se encuentre motivado. Tomando en cuenta esta hipótesis, es importante propiciar un ambiente agradable que propicie el aprendizaje del idioma sin estrés ni presiones, lo que permitiría la capacidad receptora de las personas aprendices.

### ***Modelo integrador propuesto por Stern.***

Para Stern la adquisición y aprendizaje de una lengua es un proceso complejo que depende de una serie de variables. Algunas de estas variables son el contexto social, el cual se refiere a las variantes sociolingüísticas; las características del aprendiz tales como sus variables cognitivas; las condiciones del aprendizaje que se relacionan al sistema educativo, la exposición que tengan al idioma; y los procesos del aprendizaje que involucran las estrategias del aprendizaje y los resultados finales que este alcance.

En cuanto a los conocimientos y habilidades lingüísticas, este modelo se centra en la adquisición de gramática, vocabulario, pronunciación, entre otras habilidades lingüísticas. Y relativo a la dimensión social, el idioma se ve facilitado por la interacción social y el uso del idioma en contextos reales, por lo que es necesario que la comprensión cultural y el entorno en el que se usa el idioma sean esenciales para el dominio lingüístico. Además, este modelo permite adaptar el proceso de aprendizaje a las necesidades individuales de cada estudiante, considerando factores afectivos que inciden en mantener la motivación y el interés del educando.

En resumen, la definición de métodos se puede considerar como el conjunto de actividades y procedimientos, más o menos, estructurados, sistemáticos, teorizados, destinados a favorecer la enseñanza y el aprendizaje de una materia dada, en este caso en particular, de una lengua extranjera. Tras examinar las teorías anteriores relacionadas al aprendizaje de los idiomas, se puede determinar que el conocimiento de estas teorías es vital para abordar la enseñanza del inglés dentro del espacio áulico de una manera integral que permita la eficacia y el éxito del proceso.

Para efectos de este trabajo, la integración de los enfoques pedagógicos con el modelo propuesto por Stern permite una enseñanza del inglés más holística, donde los estudiantes no solo aprenden el idioma, sino también desarrollan una comprensión profunda y respetuosa de otras culturas. Este enfoque intercultural no solo enriquece el aprendizaje lingüístico, sino que también prepara a los estudiantes para ser ciudadanos globales más conscientes y empáticos.

Para ello, también resulta útil conocer los métodos de enseñanza aplicados en el área de las lenguas, en el siguiente apartado se hará una descripción general de algunos de los métodos pedagógicos empleados en el área de la enseñanza del inglés. No existe ningún método perfecto para dar una clase. Las estrategias pedagógicas que un docente emplee en el espacio áulico, deben contemplar una variedad de factores que inciden directa o indirectamente durante el proceso.

Las teorías empleadas para enseñar un idioma también van de la mano con las diferentes metodologías empleadas en la enseñanza del inglés. Conocer la metodología apropiada es clave fundamental del proceso de enseñanza de un idioma.

### **Metodología para la enseñanza del inglés.**

Como se indicó previamente, no existe un único método que facilite o garantice una clase perfecta. Como docentes es necesario tomar en cuenta los diferentes métodos que se utilizan para la enseñanza de las lenguas y los cuales pueden facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje según las necesidades de las personas estudiantes. Así pues, en esta sección se presenta una breve descripción de los métodos más comunes empleados para la enseñanza de lenguas extranjeras.

### ***Método tradicional.***

También conocido como método de traducción gramatical, se basa en la traducción de palabra por palabra. En el campo de la enseñanza de lenguas, este método ha tenido gran relevancia a lo largo de la historia, fue el primero y es el más antiguo. A través de este método, las clases se dan en la lengua materna y el estudiantado aprende las reglas de manera deductiva, es decir, el docente enseña las reglas, y el estudiante las memoriza. Además, se propicia el desarrollo sólo de las habilidades de escritura y lectura. De acuerdo con Richards y Rodgers (1986), los estudiantes no son capaces de utilizar el lenguaje para comunicarse.

### ***Método directo.***

Según Cerdas y Ramírez (2015), su origen se debe a la poca efectividad del método tradicional, en el que el estudiante no desarrolla habilidades orales. A través de este nuevo método, se propicia el uso de la lengua meta y se evita la traducción. Se utilizan objetos e imágenes para facilitar la ilustración del vocabulario. Las personas estudiantes se ven obligadas a emplear la lengua extranjera en simulaciones de situaciones reales; además, las reglas son aprendidas de manera inductiva a partir de ejemplos expuestos.

### ***Método audio lingüístico.***

De acuerdo con Larsen-Freeman (2000), este método se basa en la producción oral del idioma meta. Es un proceso de formación de hábitos, en el cual, los estudiantes aprenden estructuras luego de que estas sean repetidas diariamente. La persona docente es, al igual que en los métodos anteriores, el protagonista de los procesos, éste controla la clase y el ritmo de aprendizaje. Sin embargo, también debe hacer uso de la lengua meta. El estudiantado

responde a los estímulos generados por el docente a través de la repetición. En este método, se da prioridad a la expresión oral partiendo del hecho de que ésta es un sistema de sonidos que permite la comunicación social.

### ***Enfoque comunicativo.***

En este enfoque, el aprendizaje del idioma se basa en necesidades comunicativas, y a la vez, integra las cuatro habilidades lingüísticas (escritura, lectura, escucha y habla) con el objetivo de interactuar en situaciones reales. Moreno (1997, citado por Livingstone, 2011) considera que "el objetivo básico de la enseñanza de una L2 es el desarrollo de la capacidad para comunicarse en la lengua extranjera, no el dominio de las estructuras lingüísticas (p. 122)". El enfoque comunicativo es una herramienta integral para lograr el aprendizaje de la lengua meta. A través de este enfoque, se pueden desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas del idioma, y, por ende, fomentar el aprendizaje del idioma de manera más eficaz y exitosa.

El enfoque comunicativo se originó entre los años 70 y 80; según Alcalde (2011):

Las evidentes carencias de todas las metodologías descritas anteriormente pusieron de manifiesto que ninguna conseguía por sí misma el objetivo de que el alumno aprendiera a comunicarse en todos los sentidos, por lo que la solución debía de estaren una mezcla de elementos de todas ellas, un método que cubriese, mediante actividades, textos, diálogos y ejercicios variados y motivadores, todas las áreas en que se realiza la comunicación". (p. 16)

Fue así como nació este enfoque con el fin de dar solución a las carencias de la enseñanza de lenguas y que, a la vez, incluyera todos los aspectos del aprendizaje y enseñanza de idiomas, esto en cuanto a las habilidades lingüísticas. Por su parte, para Hernández (1999), "no es método sino un enfoque que entiende el aprendizaje de lenguas como un proceso donde

lo más sustancial no son las formas lingüísticas, sino las intenciones comunicativas (el aspecto funcional) y su propiedad” (p. 148).

Tal como lo expresan los autores previamente citados, a través de este enfoque, la función primordial es desarrollar la habilidad de la comunicación en la lengua meta. El objetivo final de cualquier estudiante que cursa la asignatura de inglés es poder comunicarse de manera fluida y correcta, razonablemente, este enfoque es la herramienta facilitadora para alcanzar dicho propósito. A la luz de lo previamente expuesto, es necesario crear espacios de comunicación e interacción en el aula de inglés que le permitan al estudiante sentirse motivado a desarrollar sus habilidades lingüísticas. En el enfoque comunicativo se mezclan muchos de los procedimientos que lo antecedieron. Éste se centra más en las habilidades comunicativas del estudiante.

Hernández (1999) señala al respecto:

Este enfoque no escapa de las largas garras del conductismo, asimila sus aciertos al mismo tiempo que hereda alguno de sus desaciertos, y manifiesta en la práctica una alta dosis de cognitivismos y de humanismo. Vale la pena destacar que en este enfoque se sintetiza lo mejor del cognitivismos, que, por cierto, al menos en la enseñanza de lenguas no se conoce ninguna metodología destacada que se halla basado estrictamente en las teorías cognitivas o los trabajos de Chomsky asociados a estas. (p. 148)

Alcalde (2011) argumenta que el enfoque comunicativo aplica “principios psicológicos y pedagógicos en el desarrollo de los materiales, consiguiendo alcanzar, a su vez, una armonía de componentes necesarios para ese proceso comunicativo, a saber, de tipo ortográfico, fonológico, morfológico, léxico, sintáctico, semántico, pragmático y sociolingüístico” (p. 16). Por tanto, estas características descritas por Alcalde (2011) permiten que los contenidos sean claros y entendibles para los discentes, lo que a su vez incentiva y fomenta la motivación e interés del educador y el educando.

Finalmente, tras un análisis de modelos, métodos y enfoques, surge la implementación de un método híbrido, en el cual se combinen, como se ha citado previamente, elementos de

diferentes corrientes pedagógicas con el fin de diseñar clases de inglés desde una perspectiva intercultural. En conjunto con los enfoques combinados, se debe incorporar el enfoque comunicativo. Esta postura híbrida es necesaria para crear una estrategia que aproveche las fortalezas de cada uno de los diferentes enfoques y los integre de manera coherente. Integrar estos enfoques y modelos permite una enseñanza del inglés integral, donde las personas estudiantes no sólo aprenden el idioma, sino también desarrollan una comprensión profunda y respetuosa de su cultura autóctona y de otras culturas.

Además de tomar en cuenta los diferentes enfoques y teorías, es necesario considerar otros factores que influyen en el proceso educativo. Hay factores tanto a nivel interno como externo que de una u otra manera inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje de un idioma. En el siguiente apartado, se destaca la motivación y los estilos de aprendizaje como factores internos, y al currículo y programa de estudios, como factores externos.

### **Factores del aprendizaje.**

#### ***Factores internos.***

Dentro de los factores internos se resaltan las diferencias individuales; en cada salón de clases hay diferentes tipos de estudiantes y el éxito que cada uno de ellos alcance durante su proceso de aprendizaje puede variar entre un individuo y otro. El nivel y la velocidad con la que una persona se pueda desenvolver en otro idioma están limitados a factores propios de cada individuo. Diversos autores señalan la motivación, la aptitud hacia el idioma, los estilos de aprendizaje, la ansiedad y la personalidad como elementos de estas diferencias individuales. En el siguiente apartado, se menciona solamente dos factores internos: la motivación y los estilos de aprendizaje como puntos de referencia para este trabajo.

### *Motivación.*

En cualquier actividad que se realice a diario es importante tener un objetivo establecido y sentirse motivado a alcanzar esa meta, y en el campo del aprendizaje de otras lenguas, esta no es la excepción. Es necesario que tanto estudiantes como profesores se sientan motivados a participar del proceso de enseñanza-aprendizaje; no obstante, en el caso de los escolares, muchos de ellos sólo se sienten presionados u obligados a recibir inglés porque esta materia forma parte del currículo establecido por el Ministerio de Educación Pública (MEP). En casos como este, es vital promover la importancia del lenguaje y fomentar prácticas que fortalezcan el aprendizaje. Gardner (2006, p. 1), propone:

*“Language is an integral part of growing up (which provides motivation in its own right) and is necessary to communicate and participate in ones environment. Often, this is not the case for second languages, especially those learned in school. There are many advantages for knowing other languages but they are not absolutely necessary, and as a consequence, motivation (as well as ability) can play an important role in learning a second language”.* [El lenguaje es una parte integral del crecimiento (el cual produce motivación por mérito propio), y es necesario para comunicarse y participar en su entorno. Aunque este no es, a menudo, el caso de las segundas lenguas, especialmente, las aprendidas a nivel escolar. Hay muchas ventajas al conocer otros idiomas, sin embargo, ellos no son absolutamente necesarios, por consiguiente, tanto motivación como habilidad pueden jugar un rol importante en el aprendizaje de un segundo idioma].

Si un estudiante recibe clases de inglés porque esta asignatura simplemente forma parte del programa de estudios del Ministerio de Educación Pública (MEP), pero no le interesa el idioma como tal, su interés radicará sólo en “aprender” para pasar un examen. Es importante entender que la motivación juega un papel importante en el aprendizaje de otros

idiomas con el fin de alcanzar procesos de aprendizaje exitosos en los educandos. Diferentes autores como Gardner (2006), Ryan y Deci (2000), entre otros destacan la motivación como un factor importante dentro de los procesos de aprendizaje de segundas lenguas (L2).

Gardner (2006) sostiene que “es imposible dar una sola definición de motivación, y, por el contrario, se pueden listar características que motivan a cada individuo” (p. 2). A partir de diferentes fuentes, Brown (2000, p. 72), define motivación como “the extent to which you make choices about (a) goals to pursue and (b) the effort you will devote to that pursuit”. [La medida con la cual se realizan elecciones de metas a perseguir y el esfuerzo dedicado para alcanzarlas].

En relación con los factores que influyen en el aprendizaje de los idiomas, en la Teoría de la Autodeterminación, propuesta por Deci y Ryan en 1985, se distinguen dos tipos de motivación: intrínseca y extrínseca. La primera hace referencia a la disposición y al interés para formar parte de las actividades desarrolladas que muestra el individuo de manera inherente, es decir, sin la necesidad de estímulos externos. Por otro lado, la motivación extrínseca se refiere a las actividades que son impulsadas y motivadas por agentes externos y que conllevan al alcance de un resultado determinado (Ryan y Deci, 1985).

Si una persona no se encuentra motivada a aprender el idioma, el proceso de aprendizaje se tornará difícil y poco placentero. He ahí, la importancia de proveer herramientas externas que motiven y permitan generar actitudes internas favorables hacia el aprendizaje. Ambos tipos de motivación propician el aprendizaje de un idioma, ya sea por el interés de las personas estudiantes o por la motivación que la persona docente brinda a sus alumnos. Es realmente necesario conocer las diferencias entre ambos tipos de motivación y la incidencia que estas tienen sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas.

Tras comprender que la motivación es un factor que funge un rol importante en el proceso de la adquisición de un segundo idioma, también, se debe destacar que hay otro factor de gran importancia y este corresponde a los estilos de aprendizaje que cada estudiante emplea para aprender. No todos los individuos aprenden de la misma manera, por lo que se deben considerar las necesidades individuales de cada discente. Este segundo factor se desarrolla en la siguiente sección con el propósito de comprender cómo se puede abordar cada proceso de enseñanza y aprendizaje de manera diferenciada tomando en cuenta las características individuales de la población estudiantil.

### *Estilos de aprendizaje.*

Los estilos de aprendizaje se entienden como las diferentes formas en las que cada individuo aprende. Todas las personas aprenden de diferentes maneras, cada uno busca las herramientas más apropiadas que favorezcan su experiencia de aprendizaje. Según Oxford (1990, p. 8), los estilos de aprendizaje son “*particular actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations*”. [Acciones particulares realizadas por los alumnos para hacer de su aprendizaje un proceso más rápido, fácil, agradable, autónomo, efectivo y transferible hacia nuevas situaciones].

Cuando se aprende un idioma, es importante que los individuos conozcan la manera en la cual se desarrollan sus habilidades lingüísticas eficazmente. Partiendo del hecho de que todos aprendemos diferente, se debe tomar en cuenta que el aprendizaje del idioma estará influenciado por un estilo particular. Bandler y Grinder (1982), proponen el modelo visual-auditivo- kinestésico (VAK). Los individuos visuales requieren del uso de definiciones, mapas mentales, gráficos, entre otras herramientas que les permitan organizar la información y asimilarla a través del oído. Melodías, conversaciones y sonidos son empleados como herramientas para agilizar los procesos de aprendizaje. Finalmente, los kinestésicos procesan la información asociándola al movimiento corporal.

A partir del modelo visual-auditivo-kinestésico (VAK), se formulan las estrategias para aprender y estudiar. En el caso de la adquisición de nuevos idiomas, los estudiantes parten de su necesidad específica, a través de estas concepciones se reconoce que los individuos visuales requieren del uso de términos, mapas mentales, gráficos, materiales, ilustraciones u objetos, entre otras herramientas que les permitan organizar la información. Por ejemplo, el vocabulario de determinado contenido lo representará a través de figuras o imágenes.

Por último, se reconoce que los individuos kinestésicos procesan la información asociándose al movimiento corporal; una persona kinestésica deberá hacer uso de objetos que pueda tocar, con los que se pueda mover, así como emplear el cuerpo durante las clases, por ejemplo, mover la boca o hacer gestos cuando intenta estudiar una palabra o frase. Todo esto

permite entender las diferencias entre un aprendiente y otro; además, propicia la formulación de estrategias para aprender y estudiar de acuerdo con las habilidades y necesidades de cada estudiante.

Como se evidenció previamente es necesario reconocer los factores internos que pueden incidir en el aprendizaje de un idioma. Estos factores son relevantes para que el educando alcance los objetivos. El motivar a un estudiante hacia el aprendizaje del idioma, así como reconocer cuáles son las mejores estrategias que le pueden permitir aprender de mejor manera pueden ser herramientas que garanticen el éxito en el aprendizaje. Existen otros factores que, a pesar de ser ajenos al individuo, también influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos son los factores externos y se relacionan con el entorno educativo. En el siguiente apartado se hace mención solamente al factor externo del currículo y programas de estudio nacionales contemplados como un solo factor relacionados entre sí.

### **Factores externos.**

Los factores externos están ligados al entorno en el cual se desenvuelve la población estudiantil y pueden variar de un contexto a otro. Estos factores pueden ser de índole económica, cultural, social, geográfica, entre otros. Seguidamente, se describen las características del plan de estudios y el currículo nacional como elementos que influyen en el aprendizaje del inglés en la población propuesta.

### ***Currículo y programas de estudio.***

El Programa de Estudio de Inglés Tercer Ciclo de la Educación General Básica y Educación Diversificada establecido por el Ministerio de Educación Pública (2016) brinda al educador los lineamientos a seguir para desarrollar la enseñanza del idioma inglés en los centros educativos de secundaria costarricenses. Este plan de estudios, como se mencionó

previamente, es un programa estandarizado a nivel nacional. Al existir esta estandarización del currículo nacional, de cierta manera, se promueve la desigualdad entre estudiantes de diferentes regiones. Por ejemplo, en el valle central del país, hay mayor acceso a internet lo que facilita la búsqueda de herramientas o materiales de apoyo al docente, mientras que en regiones donde el acceso a internet es nulo o limitado, no se podrían obtener diversidad de fuentes o herramientas variadas.

El programa de inglés ha sufrido cambios considerables durante los últimos años; estas variantes se han desarrollado con el objetivo de alcanzar un enfoque más comunicativo y garantizar mejores niveles de aprendizaje. Sin embargo, en muchas ocasiones, la realidad de los colegios indígenas se aleja de las normas establecidas y no se cumplen las expectativas esperadas debido a los factores de contexto previamente citados.

De acuerdo con el III Informe Estado de la Educación (2011), es urgente un currículo nacional básico, el cual atienda la diversidad sociocultural existente en Costa Rica. En este informe se hace alusión a la problemática del desarrollo de contenidos de manera homogénea, lo cual no toma en consideración los ámbitos sociales, económicos y culturales en los cuales se lleva a cabo el aprendizaje. A su vez, considera que, si estos elementos se tomarán en cuenta, sería un factor clave para lograr la mejor comprensión de los educandos.

Partiendo de la estandarización del currículo y de los programas de inglés, a continuación, se hace una breve descripción sobre la situación de la enseñanza del inglés en Costa Rica y el desarrollo que esta ha tenido a lo largo de la historia del país, esto con el fin de establecer los avances y la posición actual que se ha alcanzado.

### ***Factores culturales que influyen en el aprendizaje.***

Los aspectos culturales durante el aprendizaje de una lengua deben integrarse en la enseñanza del idioma para enriquecer el proceso. Cuando se aprende un idioma no sólo se transmiten reglas gramaticales o vocabulario, sino que también se transfieren elementos culturales propios de un país, sus creencias, tradiciones, historia, y puntos de vista diferentes al entorno de los aprendices; lo anterior favorece la creación de espacios de tolerancia y

respeto entre diferentes culturas, tal y como lo afirma Sagredo (2008) “el conocimiento de otros idiomas contribuye a fomentar la comprensión entre los distintos pueblos cuyos legados históricos y culturales son muy diferentes” (p. 421).

La definición de cultura es amplia. Varios autores la han definido desde diferentes visiones. Para Rodríguez (2002), el término de cultura es “un vocablo complejo y difícil de definir que se ha usado para referirse a una gran variedad de cosas a lo largo de la historia” (p. 242). La misma autora cita algunas de las definiciones que otros autores brindaron previamente. Por ejemplo, para Sapir (1966), cultura es “aquello que una sociedad hace y piensa” (p. 233). Rodríguez (2002), además añade la definición de Serrano (1988) quien considera que “la percepción del mundo está marcada por nuestra lengua, y consecuentemente, por nuestra cultura” (p. 243).

Los factores culturales tienen una influencia significativa en el aprendizaje del inglés, especialmente cuando se trabaja con poblaciones indígenas. Por ejemplo, el idioma y la cosmovisión. La lengua materna y la cosmovisión de una cultura pueden poseer estructuras lingüísticas y conceptuales muy diferentes al inglés. Algunas lenguas indígenas pueden no tener equivalencias directas para ciertos conceptos en inglés, lo que puede dificultar la comprensión y el aprendizaje.

Los valores culturales de una comunidad indígena también pueden afectar la actitud hacia el aprendizaje del inglés. Si la comunidad valora y prioriza su propia lengua y cultura sobre el inglés, puede haber resistencia al aprendizaje del idioma extranjero. O, por el contrario, si hay una percepción de que el dominio del inglés puede traer beneficios económicos, esto puede motivar el aprendizaje.

Los factores culturales juegan un papel vital en el aprendizaje de inglés con poblaciones indígenas. Es importante implementar enfoques educativos y metodologías de enseñanza adaptadas las necesidades y contextos para que sean más sensibles y relevantes, por ejemplo, hacer uso de materiales que los conecte con las experiencias de su comunidad, su correlación con la naturaleza y entorno, reconociendo y respetando la diversidad cultural en ambiente inclusivo donde los estudiantes se sientan seguros para expresar su identidad cultural mientras aprenden el nuevo idioma.

### **Mediación pedagógica.**

Las prácticas pedagógicas son aquellas actividades que los docentes ejecutan con el fin de transmitir sus conocimientos a los estudiantes. La mediación pedagógica es un proceso relevante para saber cómo emplear los contenidos y recursos para lograr la enseñanza y aprendizaje de manera significativa para los educandos.

A través de la mediación pedagógica se transmiten conocimientos y contenidos, pero este no se debe ligar exclusivamente a la transmisión de conocimientos, ya que el docente debe facilitar a los estudiantes espacios educativos en los cuales se fomente el diálogo y el análisis crítico de no sólo contenidos académicos sino también de experiencias y situaciones cotidianas que sean significativas dentro del proceso de formación de los estudiantes. La persona docente es en este caso, tan sólo un facilitador que guía a las personas estudiantes, quienes son los protagonistas. Tal como lo destaca León (2014):

La mediación pedagógica está caracterizada por la relación dinámica del estudiante, con sus pares, el docente y el medio social que le rodea, donde el educador es quien orienta intencionalmente la actividad, para que el joven construya aprendizajes que le permitan auto organizar sus ideas con el fin de que le sean útiles en su cotidianidad y al enfrentar nuevas experiencias. (p. 143)

Como se indica en la cita anterior, el docente es fundamental en la formación académica. La persona docente es facilitadora, guía, acompañante, co-aprendiz y evaluador del proceso educativo del estudiantado y su interacción con el entorno, la cultura y la sociedad en la que se desenvuelve. El principal rol del docente no es transmitir o forzar un aprendizaje, sino que, al contrario, es desarrollar el ambiente propicio en el que se pueda aprender.

## **Enseñanza del inglés en Costa Rica.**

En Costa Rica, el idioma inglés ha alcanzado un gran auge a nivel académico y profesional. Para Hernández (2008) “Costa Rica es un país que se encuentra muy abierto al comercio internacional. por lo que existen muchas empresas nacionales e internacionales que requieren personal con dominio de una segunda lengua” (p. 2).

La enseñanza de idiomas en Costa Rica dio inicio a mediados del siglo XIX. Coto, Córdoba y Ramírez (2005) indican que la primera referencia sobre la enseñanza de lenguas es del año 1825 en la Casa de Enseñanza de Santo Tomás. Para ese entonces, en esta institución educativa se ofrecían clases de francés, latín e inglés. González (1978) señala que “a partir de 1854, surgieron las primeras ofertas de profesores extranjeros para impartir clases privadas de inglés y otros idiomas” (p. 345).

Posteriormente, se establecieron centros educativos donde se ofrecían clases de inglés dentro de sus planes de estudio. A mediados del siglo XX se profesionaliza la enseñanza de esta lengua con la apertura de la carrera de inglés en la Universidad de Costa Rica. Después de la segunda mitad de este siglo, el Ministerio de Educación Pública reestructura sus programas de estudio y a partir de 1990 se trabaja con un enfoque más comunicativo. Solano (2013) citando a Chaves, Solano y Villalobos (2009) señala:

Los objetivos y las metodologías de enseñanza del inglés han ido cambiando de acuerdo con los sistemas de producción de ingresos del país: de una sociedad basada en la oligarquía cafetalera, a una basada en el turismo y compañías multinacionales. Se ha percibido entonces el énfasis en la naturaleza “corporativa” del inglés en donde la oferta y la demanda de este idioma guían los objetivos de la enseñanza del mismo. (p. 167)

El III Informe Estado de la Educación (2011), presenta entre los principales hallazgos de la situación de la enseñanza del inglés en Costa Rica, que hubo un crecimiento de la

cobertura de los programas de segundo idioma en I y II ciclo entre el periodo 2001-2009 señalando al respecto que “en el año 2001, el 52,1% de los estudiantes de I-II Ciclos recibieron la enseñanza de un Segundo Idioma y para el año 2008, esta cifra fue del 83,8%” (p. 5). Además, en el mismo informe se revela que:

Solo un 10% de la población nacional domina el inglés. En el 2008, un diagnóstico del programa “Costa Rica Multilingüe” permitió determinar que solo un 11% de los y las jóvenes que se gradúan de secundaria tiene un dominio de intermedio a avanzado de este idioma, mientras que el 65% tiene un nivel básico. Según los programas de estudio de primaria, en esta asignatura se deben impartir cinco lecciones semanales de cuarenta minutos, pero en las escuelas de dirección tipo 3, 4 y 5 éstas se reducen a tres, por insuficiencia de espacios físicos o capacidad horaria. En los colegios, solo los centros bilingües experimentales, que representan un 17% del total, ofrecen diez horas por semana. (p. 47)

Los datos previamente descritos permiten identificar que el sistema educativo costarricense tiene carencias en la cobertura del idioma inglés tanto en los niveles de la educación primaria como a nivel secundario. Estas insuficiencias son productos de diferentes factores, entre los cuales destaca el aspecto geográfico-social. Al respecto se refiere el III Informe Estado de la Educación (2011) al indicar que:

Existe una profunda brecha por zona geográfica. En la zona urbana la población con dominio del inglés representa un 13,6%, proporción que se reduce a un 4,5% en la zona rural; el nivel de ingreso del hogar tiene mucho peso, y el dominio del inglés se concentra en los hogares más ricos. (p.136)

Tomando en consideración estos datos, se puede percibir que el sistema educativo costarricense, a pesar de desarrollar herramientas en materia de la enseñanza del idioma inglés,

presenta carencias y problemas que se mantienen aún con el pasar de los años. A pesar de los esfuerzos del sistema educativo, el porcentaje de población que domina un segundo idioma sigue siendo bajo y con una marcada brecha según factores socioeconómicos y geográficos. Lo anterior es reforzado por Badilla (2016) al señalar que:

Según los datos de la Encuesta Nacional de Hogares (ENAH) en promedio para el periodo 2010-2015 el porcentaje de la población que manifiesta dominar un segundo idioma se ubica alrededor de 10,8%. Cuando se analiza esta variable con respecto al grupo etario, (...), la población que posee edades entre los 18 y 24 años y entre los 25 y 44 años son los que han mantenido un porcentaje de dominio mayor. Pese a esto, los cambios que se han experimentado en los últimos años no revelan variaciones significativas lo cual implica que el país sigue sin presentar avances sustantivos en este campo. (p. 5)

Al revisar los programas de estudio de inglés, así como diferentes documentos y normativas elaboradas por el Ministerio de Educación, se puede constatar que durante los últimos años se han implementado muchos cambios en materia de reformas educativas con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza del idioma inglés. En el 2017 se pusieron en práctica los nuevos Programas de Inglés del MEP, creados según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y en los cuales se proponía contemplar un enfoque basado en tareas y centrado en la persona estudiante como agente social capaz de tomar decisiones con respecto a situaciones de la vida diaria de una manera activa y autónoma (MEP, 2016).

Para el año 2019, el MEP decidió eliminar las pruebas nacionales de Bachillerato, que se habían aplicado durante 30 años aproximadamente, y sustituirlas por un nuevo sistema de evaluación integral llamado Fortalecimiento de Aprendizajes para la Renovación de Oportunidades (FARO). Sin embargo, debido a varios factores como huelgas de docentes y la COVID-19, la aplicación de estas pruebas se pospuso hasta el 2021, año en el que se llevaron a cabo las primeras pruebas FARO en los niveles de primaria y secundaria.

Estas pruebas estandarizadas se diseñaron para evaluar de manera más integral las competencias y habilidades de los estudiantes en comparación con el antiguo sistema de Bachillerato. Sin embargo, debido a diversas críticas y desafíos al momento de su aplicación, en junio de 2022 se decidió suprimir las pruebas FARO.

Tras la eliminación de estas pruebas, el sistema educativo costarricense quedó sin un mecanismo estandarizado de evaluación de los aprendizajes. En respuesta a esta situación, el Ministerio de Educación Pública (MEP) y la Universidad de Costa Rica (UCR) establecieron una colaboración para desarrollar Las Pruebas de Dominio Lingüístico que permitieran evaluar el desempeño estudiantil en áreas clave. Estas pruebas estaban diseñadas para evaluar las competencias lingüísticas en idiomas extranjeros, específicamente inglés, francés e italiano, de estudiantes de primaria y secundaria. El objetivo principal de estas evaluaciones era diagnosticar el nivel de dominio lingüístico de la población estudiantil en las habilidades de comprensión oral, comprensión escrita y producción escrita. Posteriormente, las Pruebas de Dominio Lingüístico instauradas en conjunto por la UCR y el MEP fueron eliminadas, quedando este último como el único encargado de administrar las pruebas.

Cabe destacar que esos últimos intentos por instaurar pruebas que midan el nivel de conocimiento del idioma inglés en los estudiantes, han sido pruebas estandarizadas y, en la mayoría de los casos, computarizadas, sin embargo, éstas terminan siendo un fracaso debido a factores como que la institución educativa en donde se aplican no cuenta con recursos, tales como laboratorios o computadoras para toda la población estudiantil. En algunos casos, no hay acceso a electricidad, y mucho menos internet, por lo que la aplicación de la prueba se torna más difícil.

Finalmente, con respecto, al valor porcentual que las pruebas representan para la promoción del estudiantado, en los primeros años de instauración de las Pruebas de Dominio Lingüístico se trabajaron de forma diagnóstica. A partir del año 2023 se les cambió el nombre a Prueba Nacional Estandarizada de Inglés. Estas pruebas no contaban con banda de calificación. Sin embargo, en el Reglamento de evaluación de los aprendizajes se establecía para el año 2024 que las personas estudiantes alcanzarán como mínimo la banda A1. Y para el año 2025 se indica que la banda mínima requerida para alcanzar la promoción debe ser A2. No obstante, hasta la fecha, la banda que los estudiantes obtengan en las pruebas, no tiene inherencia en su promoción escolar.

Como se puede constatar el sistema educativo costarricense ha experimentado varias reformas. Por lo anterior, se esperaría que todos estos cambios hayan traído consigo mejoras y avances significativos en la calidad y cobertura de la enseñanza del inglés con el transcurso de los años. Si bien es cierto, datos más recientes sobre la enseñanza y dominio del inglés en Costa Rica reflejan avances en la implementación de estrategias educativas, tales como: la actualización y contextualización de algunos contenidos en los programas de estudio, la implementación de libros de textos con contenido cultural o en lengua autóctona, así como la inmersión a la Educación Prescolar Bilingüe, las cifras no presentan cambios significativos en comparación con años anteriores. Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) de Costa Rica, en 2022, el 12,2% de la población de 10 años y más domina un segundo idioma, siendo el inglés el más común con un 95,3% de cobertura (p. 18).

De la misma manera lo deja ver el Noveno Estado de la Educación (2023) al hacer hincapié en que el bilingüismo es aún un reto para Costa Rica y que el MEP se encuentra en apuros ya que la enseñanza del inglés sufre un retroceso en la evaluación de inglés y el monitoreo de los avances y brechas en la aplicación del programa de estudio. Al respecto señala que:

Los resultados de la Prueba de Dominio Lingüístico de inglés realizada en 2021, los cuales mostraron que la mayoría de los estudiantes de Educación Diversificada pública en Costa Rica se ubica en niveles bajos (A1 y A2) de desempeño en las habilidades de comprensión escrita y comprensión oral. Dichos niveles son incongruentes con los perfiles de salida del estudiantado de tercer ciclo y educación diversificada del MEP. (p. 131)

Fundamentado en el Noveno Estado de la Educación, Quesada, Araya y Fallas (2023) desarrollaron el estudio denominado *La enseñanza y aprendizaje del inglés en la secundaria pública costarricense del siglo XXI: innovaciones, brechas y desafíos*, en el cual enfatizan que “en el 2021, se evidenció que el sistema educativo público de educación diversificada presentó brechas y desafíos en el tema de dominio lingüístico. Lo anterior a partir de factores como sexo, modalidades de enseñanza y zonas geográfica.” (p. 33). Con respecto a las zonas

geográficas, Quesada et al. (2023) añaden que “existe una deuda histórica con las regiones costeras y más alejadas de la Gran Área Metropolitana. Los hallazgos de esta investigación apuntan que las direcciones regionales con menor desempeño son aquellas que se encuentran más alejadas de la capital” (p. 33).

En el sistema educativo costarricense se ofrece distintas modalidades educativas: académicas, liceos rurales, nocturna, Centros Integrados de educación de adultos (Cindea), Institutos de Educación Comunitaria (IPEC), Colegios Nacionales de Educación a Distancia (Coned), Colegios Nacionales Virtual Marco Tulio Salazar (CNVMTS), experimental bilingüe, colegios científicos, colegios humanísticos y modalidad técnica profesional. Tras los datos obtenidos en el Noveno Estado de la Educación, Quesada et al. (2023) marcan brechas definidas entre éstas distintas modalidades educativas de secundaria siendo así que las “modalidades privilegiadas por tener una mayor cantidad de exposición al idioma inglés, como los colegios experimentales bilingües y modalidades técnicas, tuvieron un mejor desempeño lingüístico” (p. 20) mientras que “los colegios nocturnos, liceos rurales, CINDEA, IPEC, CONED o colegios virtuales tuvieron un desempeño menor” (p. 20) aún cuando “todas las modalidades se rigen con el mismo programa, estas últimas cuentan con menor tiempo de exposición y de trabajo en el aula”. Lo anterior denota que, aun contando con un programa de estudios estandarizado, los resultados del dominio del idioma no son generalizados.

Tal como se evidencia en las citas anteriores, se puede inferir que, a pesar de los grandes esfuerzos por crear un país bilingüe y proveer las mismas condiciones y accesos a la población estudiantil, aún existe una gran brecha en el aprendizaje que impide que se alcance un dominio de la lengua inglesa de manera exitosa. Desgraciadamente la tendencia al poco avance en esta área, se mantiene en la actualidad, lo que sugiere que las políticas implementadas no han logrado transformar de manera contundente la realidad educativa en esta área.

Lo anterior pone en desventaja a la población con menos acceso a la enseñanza del inglés y sin duda alguna, en mayor desventaja a las poblaciones estudiantiles indígenas que no reciben una educación en iguales términos que el resto del país. A pesar de poseer el mismo currículo y programa de estudios, la desventaja y desigualdad social, económica y tecnológica que enfrentan las comunidades indígenas les impide avanzar en materia educativa.

Resulta trascendental reestructurar la enseñanza del inglés en Costa Rica para que este proceso se facilite de manera más integral y en el caso de las poblaciones educativas indígenas, éste sea abordado desde la interculturalidad. El siguiente apartado hace referencia justamente a la importancia y necesidad de desarrollar procesos educativos desde este paradigma.

### **Enseñanza desde la interculturalidad.**

#### ***Conceptualización de interculturalidad.***

Claxton (2001) se refiere a la influencia de la cultura en el aprendizaje de un lenguaje de la siguiente manera:

A través del lenguaje, se describe el mundo tal como lo experimenta, pero la misma forma en que lo experimenta está informada por el lenguaje que ha aprendido a hablar: la forma en que el lenguaje mismo se estructura gramaticalmente y las cosas que se pueden decir dentro de esas estructuras. Incluso sus emociones dependen de la cultura en la que crece. (p. 205)

Partiendo de la noción de cultura e influencia que esta tiene en el aprendizaje y relacionándolas al ámbito de la enseñanza y aprendizaje de un idioma, se infiere que el aprender una lengua conlleva aprender parte de la cultura y también se da una relación estrecha entre ambas culturas diferentes. Por ende, es importante que, durante las prácticas pedagógicas se realicen actividades que permitan que el estudiante tenga una mayor aproximación con el contexto y lengua meta. Sin embargo, la práctica de estas actividades no debe estar sólo enfocada en proveer información, sino que también debe permitir que el

estudiantado desarrolle otras habilidades que les permitan respetar, interactuar y valorar otras culturas. Al respecto Calderón (2004), señala:

El desarrollo de la competencia intercultural va más allá de proveer a los estudiantes con información sobre la cultura meta. Aunque técnicas, tales como la cápsula cultural y la isla cultural pueden usarse en el aula. La cápsula cultural consiste en dedicar un rincón del aula a un tema sobre la cultura meta y colocar ahí cuadros, afiches, objetos referentes a ese tema, por ejemplo, el Halloween o día de brujas tendría a Jack O'lantern (la calabaza), la frase trick or treat (trato o truco), algunos disfraces y confites. Sin embargo, el entendimiento intercultural va más allá: el individuo debe desarrollar habilidades para la comprensión de la cultura meta, tales como la empatía y la permeabilidad del ego. (p. 209)

Si se incorporan elementos propios de la cultura tales como historia, música, tradiciones e incluso comidas, los estudiantes no sólo se sentirán motivados a aprender el idioma meta y todo lo enlazado a una nueva cultura, sino que también las habilidades lingüísticas pueden ser desarrolladas de manera más amplia e integral, involucrando elementos nuevos y autóctonos que les permita comprender las diferencias entre una cultura y otra, así como reflexionar acerca de la influencia e impacto que tiene la cultura en estudio sobre la propia.

Beltrán (2015) asevera que como docentes y estudiantes de una lengua extranjera, entender el lenguaje nos permite entender la cultura, y viceversa. A su vez, la autora señala que el lenguaje y la cultura no están separados y que se adquieren en conjunto. Es decir, no se pueden enseñar separadamente.

Para Almécija (2012), en el aula de lengua extranjera se disponen de muchos recursos que pueden enriquecer la clase, por ejemplo, la música, el cine, la literatura, los estereotipos, entre otros, pueden contribuir al aprendizaje del idioma, e inclusive despertar el interés de los educandos. Por su parte, Arana (2013) añade:

Hay muchas opciones en la cultura inglesa que pueden resultar interesantes e integrarlas en el aula de secundaria. De hecho, uno de los primeros aspectos que aprendemos en inglés es utilizar el estilo indirecto y los signos de cortesía, por lo que, desde etapas iniciales, empezamos a recibir nociones culturales sobre la lengua inglesa. (p. 2)

Tras comprender que la cultura juega un rol importante en los procesos del aprendizaje del idioma inglés, es necesario fomentar espacios en el que el aprendizaje de una lengua sea de forma respetuosa y en una relación de horizontalidad entre las diferentes culturas y las relaciones sociales entre individuos. Dentro de los procesos educativos es necesario fomentar prácticas pedagógicas basadas en el respeto a las diferencias culturales del otro que coexisten en un mismo medio. En ese sentido, la interculturalidad es necesaria para construir una sociedad más inclusiva y tolerante, a través de la cual las diferentes culturas puedan encontrarse, conocerse, comprenderse y respetarse recíprocamente.

Para Servindi (2005), “la interculturalidad es un proceso de interrelación que parte de la reflexión del reconocimiento de la diversidad y del respeto a las diferencias” (p. 28). La interculturalidad se puede concebir como la interacción entre diferentes individuos con culturas específicas. En esta interacción se da la comunicación y el diálogo entre individuos desde la horizontalidad, sin que ningún ente sea superior al otro. Tamayo (2017) añade que “la interculturalidad se produce cuando dos o más culturas interactúan de manera sinérgica y horizontal. Esto significa que cualquier grupo sobre el otro, promueve la integración y la convivencia entre las personas” (p.3).

A partir de esta concepción de interculturalidad, se parte hacia la educación intercultural. Esta filosofía de educación intercultural busca que los educandos se desenvuelvan en espacios de aprendizaje respetuosos y cordiales. Por su parte, Tamayo (2017) señala que la interculturalidad debería considerarse como “la quinta habilidad lingüística en lo que respecta al aprendizaje de un idioma extranjero” (p.1). Tal como la autora lo indica, es fundamental que esta filosofía sea tomada en cuenta para tener procesos de enseñanza y aprendizaje más inclusivos y enriquecedores.

La educación intercultural propicia espacios institucionales en donde la comunicación, el respeto, la participación y la interacción de la comunidad se den de forma horizontal. Al respecto Leiva (2010) argumenta:

El centro educativo intercultural, la escuela intercultural, debe ser un espacio privilegiado de vida cultural y comunitaria. Es decir, los colegios e institutos de un barrio deben constituirse en centros generadores de participación comunitaria, ser permeables y estar abiertos a conformar en ellos una cultura escolar diversa, compleja y dinámica. La escuela intercultural e inclusiva debe apostar claramente por la transformación crítica de la realidad que le ha tocado vivir, y debe servir como canal de diversas expresiones éticas y culturales. (p. 163)

A nivel latinoamericano, la propuesta intercultural se ha desarrollado en varios países como propuesta para modificar los antiguos paradigmas sociales establecidos a lo largo de la historia. Alarcón, Alarcón, Gutiérrez y Quispe (2015) señalan que “de esta forma, en algunos países tales como México, Bolivia, Colombia, Perú, etc. se emprenden acciones con el fin de interrelacionar a los distintos colectivos existentes al interior de la sociedad” (p. 64). En referencia a este enfoque educativo implementado en Latinoamérica, Walsh (2005) indica:

En América Latina, en general, y en la región andina, en particular, hay una nueva atención a la diversidad cultural que parte de reconocimientos jurídicos y una necesidad cada vez mayor, de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, racismo y exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una democracia justa, igualitaria y plural. La interculturalidad parte de esas metas. (p.4)

Por otra parte, Gutiérrez (2016) afirma que la educación intercultural tanto a nivel latinoamericano como en el resto del mundo “tiene como premisa la equidad de trato en la atención educativa que se otorgue a poblaciones vulnerables, especialmente en lo concerniente a la enseñanza de lenguas minoritarias en todos los niveles escolares” (p. 154).

En Costa Rica, la interculturalidad se ha abordado por medio del Departamento de Interculturalidad del Ministerio de Educación Pública. Desde el 2009, se realizó una investigación donde se conceptualizó la educación intercultural y en años posteriores, se llevó a cabo talleres en diferentes direcciones regionales del país. Chavarría, Fernández, Gaete y Segura (2014) señalan que “las estadísticas del Ministerio de Educación Pública reflejan la presencia de estudiantes de distintas nacionalidades y etnias en los centros educativos a nivel nacional, por eso es importante el desarrollo de la educación intercultural en el aula” (p. 7).

Es perceptible que muchos intentos de educación intercultural apuntan a la coexistencia de las lenguas y culturas autóctonas en general; no obstante, no se evidencia una vinculación estrecha en el tema del aprendizaje y la enseñanza del idioma inglés. Por lo que, desde una perspectiva curricular y educativa integradora, se debe plantear la interculturalidad como un enfoque inclusivo y colaborativo que considera la enseñanza del inglés como un recurso para trabajar junto a los pueblos indígenas en la creación de estrategias y materiales destinados a la enseñanza del inglés. Al respecto Riquelme y Torrico (2023) sugieren que:

Desde una aproximación pedagógica, una competencia intercultural para la enseñanza de idiomas debe atender a que el estudiante sea consciente de su propia cultura e identidad, y también de conocer las culturas e identidades de las personas con cuales interactúa, mientras que el docente conozca el contexto escolar y el de sus estudiantes, la experiencia local de la comunidad y aprenda sobre sus estudiantes. Los docentes de inglés que incluyan la cultura indígena dentro de su enseñanza, no sólo educarán sobre estos pueblos, sino que también a hacer el aprendizaje de idioma más significativo para los estudiantes indígenas. En consecuencia, la incorporación de contenidos educativos y socioculturales indígenas ayudarían a establecer relaciones interculturales para los estudiantes indígenas y no indígenas. (p. 153)

Lo anterior evidencia que la educación intercultural necesita ser abordada desde una visión más integral, en donde todas las culturas sean respetadas y tratadas de manera horizontal para desarrollar procesos educativos más exitosos y provechosos para la población estudiantil. Para alcanzar este objetivo, se debe contemplar la necesidad de la interculturalidad como un enfoque didáctico que permita la igualdad y calidad de la enseñanza del inglés en áreas educativas indígenas. En la siguiente sección se aborda la interculturalidad como un enfoque didáctico.

### ***La interculturalidad como enfoque didáctico.***

Sin caer en la generalización, pero conscientes de que muchas de las prácticas pedagógicas actuales giran en un constructo colonial de la enseñanza, sus métodos y currículo, es necesario crear conciencia acerca del rol del “otro” dentro de los procesos educativos. Por lo tanto, se debe considerar la educación intercultural como un enfoque didáctico para promover y propiciar espacios de enseñanza y aprendizaje significativos.

Los fines de la educación intercultural son fomentar el respeto y reconocer la igualdad social. Peñalva y Soriano (2010) señalan los principios pedagógicos de la educación intercultural establecidos por Muñoz (1997):

La formación y fortalecimiento en la escuela y en la sociedad de los valores humanos de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social; reconocimiento del derecho personal de cada alumno a recibir la mejor educación diferenciada, con cuidado especial de la formación de su identidad personal; reconocimiento positivo de las diversas culturas y lenguas y de su necesaria presencia y cultivo en la escuela; atención a la diversidad y respeto a las diferencias, sin etiquetar ni definir a nadie en virtud de éstas; no segregación en grupos aparte; lucha activa contra toda manifestación de racismo o discriminación; intento de superación de los prejuicios y estereotipos; mejora del éxito escolar y promoción de los alumnos de

minoría étnicas; comunicación activa e interrelación entre todos los alumnos; gestión democrática y participación activa de los alumnos en las aulas y en el centro; participación activa de los padres en la escuela e incremento de las relaciones positivas entre los diversos grupos étnicos; inserción activa de la escuela en la comunidad local. (p.41)

A través de la educación intercultural se pueden crear espacios de formación en donde los educandos interaccionen con otras culturas diferentes a la de ellos en un eje horizontal de respeto y aprendizaje igualitario. A partir de lo anterior, la educación intercultural puede contribuir a disminuir las brechas educativas y marginales a las que se enfrentan grupos minoritarios, como lo son en este caso, las poblaciones indígenas. La educación intercultural se resume a la función principal que ésta tiene: brindar una educación de calidad para todos por igual.

Jaraba y Arrieta (2012) apuntan que además del componente pedagógico lingüístico pertinente al aprendizaje y enseñanza del inglés, “es necesario construir una pedagogía que le posibilite al estudiante dar a conocer su voz y que pueda facilitar la construcción de discursos intersubjetivos que validen su identidad” (p, 96). Para ambos autores es fundamental crear un enfoque pedagógico centrado en lo humano pero que a la vez fomente el aspecto intercultural. Análogamente, Riquelme y Torrico (2023) señalan que:

Es importante, por tanto, que el docente de inglés no sólo desarrolle competencias disciplinarias y pedagógicas, sino que además desarrolle competencias interculturales que promuevan la enseñanza del inglés como lengua extranjera y que sea capaz de integrar y enfocar su pedagogía hacia la diversidad presente en las aulas, especialmente en las aulas rurales (p. 152)

Al respecto, Fuentes y Gutiérrez (2024) también añaden:

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, las prácticas pedagógicas ejercen un rol fundamental en la manera que los estudiantes internalizan la relación de los contenidos y las concepciones culturales adyacentes propias de la sociedad. Así también, la disposición cultural que tengan los estudiantes frente al contexto que se encuentren y a la multiculturalidad existente en el aula establece una dinámica dentro de las disposiciones y motivaciones que los estudiantes puedan adquirir en su desempeño académico. Esto sustenta la importancia de reconsiderar las concepciones propias sobre la interculturalidad: debe existir una interpelación por parte de la cultura dominante con el fin de que “se supere la situación de negación, discriminación y racismo de los grupos minimizados” (Quilaqueo R & Torres C, 2013, p.295). La escuela se reconoce como un espacio de aprendizaje y formación humana, por ello, estudiar la relación entre el desarrollo de una sensibilidad cultural y la manera en que el estudiantado internaliza concepciones socioculturales traerá consecuencias esenciales en el área educativa en relación el éxito y compromiso académico, así como también el fomentar el reconocimiento de la cultura dentro de ella. (p. 76)

Todos estos planteamientos resaltan la necesidad de una enseñanza del inglés que trascienda más allá del mero aprendizaje lingüístico. Esto implica que el profesor de inglés no solo debe dominar la disciplina y la pedagogía, sino también reconocer y valorar la diversidad cultural dentro del aula, especialmente en contextos rurales. En este sentido, se converge en la idea de que la enseñanza del inglés debe ser un proceso humanizador que fomente la comunicación significativa y la integración de perspectivas culturales diversas, asegurando así un aprendizaje más inclusivo y enriquecedor para los estudiantes. No obstante, las prácticas pedagógicas relacionadas a la enseñanza del inglés todavía tienen un enfoque curricular limitado, lo que ha dificultado el desarrollo de ésta de manera más adecuada.

Pese a que, en lo que respecta a los centros educativos indígenas, normalmente, a nivel de primaria, se da importancia y se resalta la cultura y lengua autóctona, a nivel de secundaria,

estas áreas de enseñanza se debilitan. Al interactuar con conocimientos sobre otro idioma y cultura, se está ante el latente peligro de caer en comparaciones y menosprecio o exaltación de una cultura con respecto a la otra. Así mismo, puede haber un desinterés hacia el estudio debido a que no se da importancia a la cosmovisión indígena.

De acuerdo con la Mesa Indígena (2009), en “el colegio no se continúa con la línea de la cosmovisión indígena, la elimina, son muchos los niños, niñas y jóvenes que repiten, o pierden el interés por estudiar” (p. 39). Es importante que a través de la educación intercultural se disminuya la brecha académica existente entre un grupo y otro. Por consecuencia, al momento de preparar un currículo o plan de estudio es necesario conocer la cosmovisión del pueblo indígena en el cual este currículo educativo será aplicado. En el siguiente apartado, se exponen de manera general, aspectos de la cosmovisión de los pueblos indígenas.

### **Cosmovisión de los pueblos indígenas.**

El concepto de cultura es un término que se ha empleado y ha sido analizado a lo largo de la historia desde diferentes perspectivas y ámbitos tales como la antropología, la sociología y la historia. La UNESCO (1982) define cultura como:

Conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social. Ella engloba, además de las artes y letras, los estilos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores y las creencias. La cultura da al hombre la capacidad de reflexión sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. Por ella es como discernimos los valores y realizamos nuestras opciones. Por ella es como el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias

realizaciones, busca incansablemente nuevos significados y crea obras que lo trascienden. (p.1)

Esta interacción de características, costumbres, ideas, creencias y otros factores más que comparten un grupo y en el cual interactúan diariamente representan la cosmovisión de un pueblo. Según la Real Academia Española, cosmovisión se define como “la visión o concepción global del universo”, es decir, corresponde a la forma de ver y concebir el mundo en el que viven los seres humanos. La cosmovisión integra la religión, la política, la economía y la naturaleza de cada pueblo. En resumen, ésta se puede concebir como la interacción del individuo con su entorno. La percepción del cosmos por parte de una persona indígena puede diferir de la interpretación que tenga una persona no indígena.

Cada uno de las 8 etnias indígenas en Costa Rica tiene su propia cultura y cosmovisión. En lo que respecta al pueblo indígena Ngäbe, éstos se caracterizan por preservar muchos de sus rasgos culturales, como el uso de la vestimenta, principalmente entre las mujeres quienes utilizan vestidos coloridos llamados “naguas”. Estos vestidos son decorados con figuras que simbolizan la naturaleza, sus figuras geométricas representan cerros, volcanes, arcoíris. Para Carmona (2024) los vestidos “son una de las expresiones culturales más destacadas de la identidad y del patrimonio Ngäbe”. También se destaca el uso del bolso tradicional, denominado “chácara”, el cual es tejido con figuras que simbolizan serpientes, volcanes, entre otros elementos naturales.

En cuanto a las tradiciones y costumbres Ngäbes, aún mantienen elementos culturales tales como celebraciones, danzas, uso de medicina natural, entre otras actividades. Además, aún cuentan con caciques, a quienes se les reconoce y respeta como máxima autoridad del pueblo. La imagen de la persona adulta y de los “Mayores” es muy respetada, lo que los “Mayores” decidan en una reunión o consejo es aceptado por la comunidad.

Finalmente, tras haber ahondado en la primera categoría de análisis, la enseñanza del inglés, en el último apartado de esta sección teórica, se expone la segunda categoría de análisis, la cual corresponde al inglés como tercer idioma. En esta sección solamente se aborda el proceso de aprendizaje del inglés como tercer idioma.

## **Inglés como tercer idioma.**

### *Procesos de aprendizaje del inglés como tercer idioma.*

En el mundo globalizado, en el que actualmente vivimos, se ha desarrollado la necesidad de hablar varios idiomas, ya sea por motivos profesionales o académicos o por la influencia o cercanía geográfica de una región. El alcance que una lengua pueda tener con respecto a otra difiere. Tal como lo señala Laime (2011), la lengua local o regional en conjunto con la lengua nacional forman un bilingüismo nacional. Al añadirle el inglés como lengua global, se crea un trilingüismo transversal.

Debido a diversas razones, en muchas regiones se puede hablar de trilingüismo. Alarcón (2002) considera el trilingüismo como una “tercera gran categoría en la descripción de los sujetos que poblamos este mundo, día con día más globalizado e intercomunicado” (p.124). Desde esta perspectiva se han estudiado diferentes variables como la adquisición o aprendizaje de segundas lenguas o la influencia del bilingüismo al aprender una tercera lengua. Salas (2016) menciona que este campo ha sido poco abordado. De acuerdo con Fessi (2014), a pesar de que los estudios sobre este tema han aumentado, aún son muy limitados. Algunos estudios realizados son de Blind y Swain (1988); Thomas (1988); Cenoz y Valencia (1994) y Lasagabaster (1997).

Este fenómeno lingüístico pareciera ser común en diversos contextos, sin embargo, las investigaciones hechas hasta ahora se basan desde el bilingüismo como tal, y no consideran el trilingüismo como una categoría aparte. Encinas y Gillon (citado por Salas, 2016) asientan que “existen autores que piensan que los procesos de adquisición de una segunda y una tercera lengua son iguales y es por ello por lo que los estudian como tales” (p.179). Quizás, es por este motivo, que existen pocas investigaciones al respecto.

Dentro de este proceso de aprendizaje de lenguas y trilingüismo, existen criterios que son necesarios conocer con el fin de entender el desarrollo del trilingüismo. Salas (2016, p. 180) destaca los siguientes términos:

- Lengua materna (L1): la primera lengua que el hablante ha adquirido y en la cual desarrolla competencias más altas.
- Segunda lengua (L2): la lengua que se aprende después del L1, ya sea en un contexto natural o en un contexto educativo. Es importante recordar la distinción entre L2 y LE previamente mencionadas.
- Tercera lengua (L3): la tercera lengua que se asimila después de haber aprendido la L1 y L2.
- Trilingüismo: conocimiento de tres idiomas.

El proceso de aprendizaje o adquisición de idiomas se da de manera diferente entre un individuo y otro; diversos factores influyen en estos procesos, tal y como lo considera Cenoz (2008) al manifestar que hay características que contribuyen al desarrollo del aprendizaje de una tercera lengua, así como barreras lingüísticas que afectan dicho proceso. Laine (2011) también considera que hay muchos factores que inciden en este proceso. Al respecto declara:

Pues, el desarrollo del trilingüismo entra en juego con la enculturación, aculturación y transculturación de los mismos habitantes, de manera que la identidad cultural de tales personas se multiplican o entran en crisis dependiendo del peso de la lealtad lingüística hacia su idioma nativo y el contrapeso de la preferencia lingüística que tiene el otro idioma aprendido u obligado su adquisición por su estatus elevado, por ser la lengua oficial del Estado y por la necesidad de uso en las transacciones comerciales o en otros tipos de trabajo que desarrollan las personas bilingües o trilingües para sobrevivir dentro de ese mercado regional, de ahí pues ello es una razón de estudio tomando un enfoque sociolingüístico. (p. 55)

A partir de esa concepción, se puede afirmar que el trilingüismo es todo un proceso que va más allá del área lingüística, en donde a nivel social existe una competencia social dominante multilingüe que puede desencadenar en futuros estudios socio geográficos y

lingüísticos. Pero retomando el aspecto meramente lingüístico, primero es necesario distinguir las diferencias entre bilingüismo y trilingüismo. Diferentes autores mencionan ambos fenómenos. Aun cuando la definición de bilingüismo no es homogénea, todas las definiciones coinciden en que el bilingüismo es el uso de dos lenguas o más empleado por un individuo o una comunidad lingüística. Por su lado, Trudgill y Hernández (2007) conceptualizan el bilingüismo en dos definiciones, uno que se refiere al dominio nativo de más de una lengua materna y el segundo a la capacidad de hablar dos o más lenguas. Por otro lado, Laime (2011) señala que:

La sociolingüística se dirige al estudio del trilingüismo de manera incipiente hasta nuestros días, pues estudiar la relación de tres lenguas en una sociedad tiene que ver con la revitalización de las lenguas nativas que antes estaban en un proceso de desaparición y el cuestionamiento de la presencia de lenguas extranjeras dentro de un Estado. (p.126)

Otros autores, como Cenoz (1997), resaltan que la revitalización y el uso de las lenguas autóctonas, así como las lenguas regionales han promovido el aprendizaje y desarrollo de tres o más lenguas en algunos lugares y consideran el trilingüismo como un fenómeno social. Jessner(2006) señala el trilingüismo, al igual que el bilingüismo, como resultados del desarrollo sociolingüístico y de los avances pedagógicos de la educación. De tal modo, el trilingüismo es un proceso más complejo de carácter colectivo y educativo. Además, se debe recalcar que este fenómeno es un campo de poco estudio y no fue hasta hace unos años atrás que ha tomado mayor auge dentro del campo del multilingüismo.

Varios autores consideran que este proceso es complejo y que se desarrolla cumpliendo ciertos pasos y estructuras. Tal como lo señalan Herdina y Jessner (2002) el aprendizaje de la tercera lengua (L3) es de naturaleza compleja y está ligado a factores individuales que guían los procesos de adquisición en el hablante multilingüe. Desde la perspectiva de Cenoz (2000) el aprendizaje de tres lenguas presenta cuatro rutas de

aprendizaje en las cuales participan las tres lenguas. Estas rutas de aprendizaje las clasifica de la siguiente manera:

- las tres lenguas pueden ser adquiridas simultáneamente;
- las tres lenguas pueden ser aprendidas secuencialmente;
- dos lenguas son aprendidas simultáneamente después de la adquisición de la primera lengua;
- dos lenguas son adquiridas simultáneamente antes del aprendizaje de la tercera lengua.

Finalmente, en el trilingüismo resaltan diferentes factores, tales como las actitudes lingüísticas, que son la principal fortaleza hacia el aprendizaje de una tercera lengua. Signoret (2005), considera que “la génesis de las actitudes lingüísticas se basa en las actitudes de los progenitores, los compañeros, la televisión, y en la relación profesor-alumno en donde las actitudes y la motivación del primero pueden influir en las del estudiantado” (p. 179). Signoret también añade:

Las actitudes lingüísticas se fundan, asimismo, en la atmósfera de aprendizaje de las instituciones. Es importante y esperanzador para los profesionistas de la didáctica de idiomas, y de la formulación de políticas lingüísticas, saber que las actitudes lingüísticas no son estáticas y que pueden variar por causa de la relación con ciertas personas, o por la vivencia de ciertas experiencias en determinados contextos. (p.179)

Tal como lo exponen los autores previamente citados, es necesario comprender el trilingüismo como todo un fenómeno en el cual convergen muchas variables con el objetivo de fomentar el aprendizaje de las lenguas en términos de igualdad e importancia para las sociedades en las cuales se desarrolla dicho fenómeno. Así como comprender las variables que se pueden dar de un individuo a otro, su contexto y el rol que cumple la lengua dentro del mismo.

El trilingüismo se ha convertido en un campo importante para las áreas de la lingüística y la educación, al abogar por el trilingüismo, nos esforzamos no sólo por enriquecer a los individuos con diversidad lingüística, sino también por salvaguardar la vitalidad de las lenguas autóctonas, fomentando una comunidad global que valora y preserva el patrimonio lingüístico.

Por tanto, en tiempos de globalización y constantes cambios políticos, económicos y sociales surge la necesidad de valorar y reestructurar el programa de estudio nacional con el fin de potencializar en las comunidades indígenas el trilingüismo, fomentando el respeto y la horizontalidad entre lenguas, así como su importancia dentro del contexto educativo y nacional.

Difícilmente se logre aumentar el nivel de dominio de la lengua inglesa y facilitar el trilingüismo en centro educativos indígenas si no se modifica el plan y los programas de estudio actuales. Preparar a los jóvenes estudiantes de colegios indígenas, no sólo a nivel educativo para presentar una prueba estandarizada, así como prepararlos para enfrentarse a una sociedad globalizada y garantizarles su éxito profesional, deben convertirse en uno de los pilares de la enseñanza del inglés abordado desde la interculturalidad en las instituciones educativas indígenas costarricenses.

### **Capítulo III**

#### **Marco Metodológico**

El capítulo del marco metodológico de esta tesis establece el paradigma y enfoque de investigación, y los procedimientos utilizados para abordar la investigación. Se presenta una revisión detallada de la metodología adoptada, partiendo del paradigma naturalista y el enfoque cualitativo, los cuales fueron seleccionados debido a sus capacidades para explorar y comprender las experiencias y percepciones de los participantes en relación con el fenómeno en estudio. Se describe el tipo de estudio, correspondiente a un estudio de caso, elegido por su idoneidad para proporcionar un profundo entendimiento y análisis detallado de la situación particular del sujeto en estudio, el cual corresponde a la población estudiantil de 11° año del Liceo Rural El Progreso de Comte durante el III periodo de 2023.

Además, se detallan los métodos de recolección de datos, los cuales incluyen entrevistas a profundidad, cuestionarios y observación de clase. Se discute también el análisis de datos, que se basa en la codificación individual de cada instrumento aplicado y en la triangulación de los datos obtenidos como enfoque para aumentar la validez y veracidad de la investigación para finalmente, proporcionar una base sólida para las conclusiones y recomendaciones presentadas al final de esta tesis.

#### **Paradigma de investigación**

Un paradigma se identifica como el patrón o modelo a seguir para desarrollar determinado estudio; es decir, este define las preguntas y los problemas que se deben estudiar e investigar y establece los pasos a seguir para interpretar los resultados obtenidos. Como bien afirma Gurdían (2007) “el paradigma es un sentido epistemológico como marco de referencia para la investigación científica. ... que organiza y dirige la investigación científica en determinada dirección” (p. 60).

Hay diferentes paradigmas que se utilizan para desarrollar los procesos investigativos. Barrantes (2002) señala que “los paradigmas son un aspecto indispensable para definir la forma en la que [una investigación] se desarrolla, ya que determinan nuestras acciones y se convierten en un mediatizador de la forma en que pensamos y actuamos en este proceso” (p. 56).

El paradigma en el cual se encuentra inmerso este trabajo corresponde al paradigma naturalista. Este paradigma, también conocido como naturalista-humanista o interpretativo, “se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y la vida social” (Barrantes, 2002, p. 60). Entre las características de este paradigma se puede mencionar que el sujeto y el objeto interactúan para construir el conocimiento, penetrando en el mundo de los sujetos. Así mismo, Barrantes (2002) señala que en “cuanto, a la naturaleza de la realidad, ésta es dinámica, múltiple, holística, construida y divergente” (p. 61). Otra característica relevante de este paradigma es que éste es orientado hacia el proceso con el fin de comprender e interpretar la realidad de la conducta humana y el significado de las personas.

Finalmente, en este paradigma la teoría y la práctica están relacionadas, y no hay espacio para la generalización de resultados, los cuales se encuentran limitados a espacio y tiempo particulares presentados en su contexto real, sin intervención o manipulación externa. Lo anterior favorece el reconocimiento de la interdependencia de variables y factores, y, además, proporciona una comprensión más profunda de las situaciones, evitando a su vez, simplificaciones que podrían perder detalles o asunciones erróneas.

En resumen, el uso del paradigma naturalista representa un papel crucial para la comprensión del proceso de aprendizaje del idioma inglés del contexto en estudio, éste considera también la dinámica del aula y la cultura escolar, contribuyendo a una comprensión más completa y aplicable de la realidad.

### **Enfoque de investigación**

Dentro de los enfoques hay diferentes orientaciones para tratar un problema o situación; Barrantes señala que “el enfoque determina, generalmente, cómo actuamos respecto

de algo y se vincula con las técnicas que se utilizan” (2014, p. 76). Existen dos grandes enfoques o diseños de investigación, el cualitativo y el cuantitativo, lo que implica que como investigador se deba conocer el objetivo de su estudio y con ello, elegir el enfoque más apropiado para su investigación. El tipo de enfoque de esta tesis es el cualitativo; éste “se ocupa principalmente de las relaciones entre las personas en la sociedad: lo que producen, piensan, dicen y lo que hacen frente y con los demás” (Abarca, Alpízar, Sibaja y Rojas, 2013, p. 11).

Por otro lado, Taylor y Bogdan (1984), añaden que el enfoque cualitativo se refiere a “la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable” (p. 20). La aplicación de este enfoque pretende diagnosticar, mediante el análisis de diferentes instrumentos, los problemas y resultados obtenidos y valorar de manera integral los resultados obtenidos partiendo de la propia realidad de los participantes.

A lo largo de esta investigación se pretende no sólo conocer sino también comprender los factores que intervienen en el aprendizaje del idioma inglés desde una perspectiva interna, inductiva y holística, formando parte del propio contexto y su realidad. Para emplear el enfoque cualitativo Abarca et al. (2013) sugieren una participación intensa, un registro detallado y un análisis minucioso. Además, proponen diferentes formas de recolectar datos como la entrevista en profundidad, la observación participante, el vídeo, las grabaciones, las biografías, conferencias, entre otros. En cuanto a las técnicas de análisis de datos mencionan la triangulación, la reflexión y el análisis crítico.

### **Tipo de estudio o diseño de investigación**

El tipo de estudio seleccionado corresponde al estudio de casos. Este método se emplea principalmente en el análisis de fenómenos sociales y educativos y se caracteriza por hacer un examen detallado y profundo de un caso específico. Este caso puede ser un individuo, grupo, evento, situación, organización, o cualquier otro fenómeno, con el fin de comprenderlo a profundidad y obtener información detallada y contextualizada.

Stake (1998), define el estudio de casos como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11). Por su parte, Martínez (2006) apunta a que “el método de estudio de caso es una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado” (p. 167). Para Chetty (1996), a través de un estudio de caso, los datos pueden ser obtenidos desde una variedad de fuentes, tanto cualitativas como cuantitativas; esto es, documentos, registros de archivos, entrevistas directas, observación directa, observación de los participantes e instalaciones u objetos físicos.

Martínez (2006) añade que las investigaciones realizadas a través del método de estudio de caso pueden ser descriptivas y exploratorias, a través de ellas se pretende conseguir un acercamiento entre la teoría y la realidad del contexto, por lo anterior, resulta crucial el empleo de este método con el fin de descubrir, interpretar y comprender la perspectiva y realidad social de las personas participantes y el fenómeno en estudio.

### **Población participante**

La población en estudio corresponde a 17 estudiantes del grupo de undécimo nivel del Liceo Rural El Progreso. Este colegio se ubica en la comunidad de El Progreso de Comte Burica. Esta zona se localiza en uno de los territorios indígenas de la etnia Ngäbe, la cual se ubica al sur de Costa Rica, entre la frontera con Panamá, específicamente en el cantón de Golfito, en la provincia de Puntarenas.

La mayoría de las personas estudiantes que asisten al Liceo Rural El Progreso pertenecen a la etnia Ngäbe, sin embargo, también asisten personas no indígenas que residen en la comunidad y otras comunidades aledañas. La población estudiantil de undécimo año oscila entre los 16 y 23 años. A los participantes de undécimo año se les aplica un cuestionario (ver apéndice A) que cuenta con preguntas abiertas y cerradas acerca de la percepción que tienen de los procesos de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés.

El segundo participante seleccionado corresponde al docente de inglés, quién es también indígena Ngäbe, y tiene 3 años laborando en la institución. La persona docente se encuentra actualmente concluyendo sus estudios universitarios para obtener el título de bachiller en la enseñanza del inglés. A nivel profesional, además de ejercer como docente de inglés, también trabaja en el área del turismo como promotor y guía de un proyecto turístico local. Su contacto con el idioma inglés ha sido constante desde los 12 años, él participaba de actividades de turismo y voluntariado, especialmente con extranjeros provenientes de Reino Unido. A este docente se le aplica una entrevista a profundidad (ver apéndice B) con el fin de conocer sus estrategias, metodologías y forma de trabajo con el programa de estudios de inglés para 11° año. Aunado a ello se realiza una entrevista a 2 docentes de inglés de otras zonas indígenas del país. Ambos docentes son indígenas, uno perteneciente al grupo indígena bribri y el otro perteneciente a la etnia cabécar. El segundo docente tiene 5 años de experiencia laboral, a sus 19 años inició su formación profesional en el área del inglés. Por su parte, el tercer entrevistado es un docente con 10 años de experiencia laboral, a quién su interés en el idioma inglés se le desarrolló cuando recibió esta asignatura por primera vez al ingresar a la educación secundaria. Por lo que posteriormente, a la edad de 21 decidió especializarse en esta área a nivel académico y profesional

Finalmente, se aplica una observación de la clase de inglés. En esta clase se observa la población en estudio, y su respectiva interacción con el profesorado a cargo. Esta observación se desarrolla en las primeras lecciones del día durante un lapso de 80 minutos. La clase de inglés se lleva a cabo en un aula destinada para esta asignatura, dicho espacio áulico cuenta con infraestructura moderna que permite que el espacio, la ventilación y el acceso sean óptimos para cualquier tipo de estudiante. A través de un instrumento de observación (ver apéndice C), se analizan aspectos de metodologías empleadas en la clase, interacción entre los estudiantes y el profesor, elementos del idioma meta, entre otros factores presentes en la clase.

La selección de la población se debe al contacto y experiencia de la autora con el contexto estudiado; tras esta experiencia surge la necesidad de diagnosticar cómo los estudiantes de undécimo año se preparan para las pruebas nacionales, exámenes estandarizados que permiten la finalización de los estudios secundarios en Costa Rica, y los factores que intervienen en sus procesos educativos.

## **Definición de las categorías de análisis**

Para Abarca et al. (2013) “la categorización implica un proceso de construcción de ejes o nociones principales, a partir de las cuales, las unidades de análisis son clasificadas de acuerdo con criterios de variabilidad” (p. 212). Los ejes seleccionados se convierten entonces en puntos importantes a seguir para desarrollar esta indagación, así como para la elección de los instrumentos a emplear.

La elaboración de los instrumentos empleados para la recolección de información surgió a partir de los objetivos planteados, los cuales, generan las categorías de análisis que resaltan el objeto de estudio. De cada uno de los objetivos se extraen ciertas categorías con el fin de dar consistencia y coherencia a la investigación. Por esta razón, se describen las categorías de análisis y las respectivas subcategorías empleadas en este trabajo.

La primera categoría de análisis establecida es la enseñanza y aprendizaje del inglés. Se debe establecer que hay aspectos inherentes a ello que son cruciales para entender y desarrollar esta disciplina. Uno de estos factores que inciden es la metodología de la enseñanza del inglés, en otras palabras, este hace alusión al medio por el cual se aprende y se alcanza el dominio de la lengua meta.

La identificación y comprensión de la metodología de la enseñanza del inglés se constituye como un eje fundamental debido a su impacto directo en el proceso educativo y en el desarrollo de habilidades lingüísticas de los estudiantes. La metodología empleada en la enseñanza de un idioma no solo influye en la adquisición de conocimientos gramaticales y vocabulario, sino que también moldea la capacidad comunicativa y cultural de los aprendices. Diferentes enfoques pedagógicos pueden generar resultados diversos, afectando la motivación, la retención del aprendizaje y la competencia comunicativa en el idioma meta.

Aunado a la metodología de la enseñanza del inglés, otras subcategorías destacables dentro de este eje investigativo son la enseñanza del inglés en Costa Rica, problemas y factores de la enseñanza del inglés, específicamente, en el contexto en estudio. En Costa Rica la enseñanza del inglés presenta una serie de características notables que reflejan la importancia atribuida a este idioma en el contexto educativo del país; para ilustrar lo anterior, se pueden mencionar la implementación de políticas y programas destinados a fortalecer la

enseñanza del inglés desde niveles tempranos, los cuales han contribuido a que el idioma inglés se convierta en una herramienta vital para el acceso a oportunidades académicas y laborales. Sin embargo, aún persisten desafíos, como la falta de recursos y la brecha en la calidad de la enseñanza entre zonas urbanas y rurales. Es necesario determinar este eje investigativo como un elemento crucial para el análisis e interpretación de esta tesis.

Como segunda categoría general de análisis se despliega el inglés como tercer idioma. En el caso de comunidades indígenas, para algunos estudiantes, la incorporación del inglés en el currículo educativo se convierte en el contacto con un tercer idioma. Partiendo del hecho que el auge de la enseñanza del inglés refleja la creciente importancia global de este idioma y su papel como herramienta clave para la comunicación internacional, también es necesario reconocerlo no sólo como una herramienta generadora de oportunidades de empleo y estudio a nivel global, sino que también fomenta la comprensión intercultural. Así pues, es necesario identificar cuál es el papel del inglés en el contexto en estudio. Aunado a ello, se destaca como subcategoría de análisis la influencia de la L1 y L2 que puede haber en la población en estudio. Esto hace referencia a la influencia que un primer idioma (L1) y un segundo idioma (L2) pueda tener en aprendices que se enfrentan en este caso, al aprendizaje del inglés como tercer idioma (L3). La identificación de esta subcategoría permitirá reconocer la relación entre los idiomas a los que los participantes tienen acceso o contacto diario y conocer si este tipo de influencia es negativa o positiva y que tanto influye en la adquisición de la lengua meta.

El proceso de aprendizaje del inglés está intrínsecamente influenciado por una interacción compleja de factores internos y externos que moldean la experiencia educativa. La identificación de los factores internos y externos que inciden en el aprendizaje del idioma inglés se convierte en la tercera categoría de análisis. Ésta a su vez, despliega el análisis de la motivación, los estilos de aprendizaje, el diseño del currículo y los programas de estudios y la estandarización del currículo nacional como subcategorías de análisis.

En el ámbito interno, la motivación desempeña un papel crucial; el deseo personal de dominar el idioma impulsa la dedicación y el esfuerzo del educando. Los estilos de aprendizaje también inciden, cada individuo tiene preferencias particulares para adquirir conocimientos, y adaptar el enfoque pedagógico a estas variaciones puede optimizar la comprensión y retención del idioma. En cuanto a los factores externos, el diseño del currículo nacional, la implementación de los programas de estudio y la estandarización del currículo

nacional juegan un papel fundamental al estructurar los contenidos y metodologías de enseñanza. Por consiguiente, es importante poder determinar la incidencia de estos factores en el contexto en estudio.

Finalmente, el último eje investigativo de este trabajo se centra en la interculturalidad, la cual se destaca por ser un proceso de comunicación e interacción entre personas y grupos con identidades culturales específicas, donde no se permite que las ideas y acciones de una persona o grupo cultural esté por encima del otro, favoreciendo la integración y convivencia entre culturas. Partiendo de este hecho, el análisis de la interculturalidad como eje investigativo permite establecer relaciones entre el proceso de aprendizaje de una nueva lengua y las lenguas ya existentes en la población de estudio.

De inmediato, se presenta la tabla 1 (ver tabla 1), la cual corresponde a la matriz de investigación. En la tabla 1 se resumen las categorías de análisis previamente descritas y sus respectivas subcategorías, así como definiciones generales y el medio a través del cual se va a desarrollar cada eje investigativo.

**Tabla 1 Matriz de investigación**

<b>Estudiante:</b>	María de los Ángeles Azofeifa Coto			
<b>Tema de investigación:</b>	Análisis curricular intercultural para el abordaje del aprendizaje del idioma inglés en la población estudiantil de 11° año del Liceo Rural El Progreso de Comte, durante el II trimestre de 2022			
<b>Pregunta problema de la investigación</b>	¿Cómo desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés de forma contextualizada en el centro educativo Liceo Rural El Progreso de la comunidad indígena Ngäbe?			
<b>Objetivo general:</b>	Analizar la implementación de la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés de manera contextualizada como estrategia metodológica en el centro educativo indígena Ngäbe Liceo Rural El Progreso de Comte.			
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Definiciones</b>	<b>Instrumentos e informantes</b>
1. Identificar las características metodológicas empleadas para la enseñanza del inglés en el centro educativo indígena Ngäbe Liceo Rural El Progreso de Comte.	1- Enseñanza y aprendizaje del inglés 2- Inglés como tercer idioma	1. Metodología de la enseñanza del inglés 2. Enseñanza del inglés en Costa Rica 3. Problemas y factores de la enseñanza del inglés en el Liceo Rural El Progreso 4. Influencia del L1 y L2	Metodología para la enseñanza de lenguas extranjeras: El término método como tal puede generar ambigüedad y discusión debido a que éste puede ser percibido, dentro del ámbito de la enseñanza de lenguas, tanto como el proceso por el cual se aprende un idioma o el medio por el cual se aprende, es decir, por un manual, libro de texto o cualquier otro material de apoyo. Al hacer referencia al método de enseñanza/aprendizaje tomaremos éste como el proceso cuyo objetivo final lleva a aprender o desarrollar el dominio de una lengua. Adquisición de un tercer lenguaje: El proceso de adquisición del lenguaje se refiere a la adquisición de una lengua no nativa por aprendices que hayan previamente adquirido o estén adquiriendo otras dos lenguas.	Cuestionario: a estudiante Entrevista a profundidad: docentes de inglés Observación de clase
2. Especificar los factores internos y externos del aprendizaje de una lengua que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la población indígena Ngäbe.	1- Factores internos 2- Factores externos	1. Motivación 2. Estilos de aprendizaje 3. Diseño del currículo 4. Programas de estudios 5. Estandarización del currículo a nivel nacional	Los factores son variables que inciden en el aprendizaje de un idioma. Estos pueden ser de índole interna o externa. Hay factores tanto a nivel interno como externo que de una u otra manera inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje de un idioma.	Cuestionario: a estudiante Entrevista a profundidad: docentes de inglés Observación de clase
3. Elaborar una propuesta didáctica como guía para el abordaje de la enseñanza del inglés en contextos educativos indígenas.	1- Interculturalidad como enfoque didáctico	1- Cosmovisión de los pueblos indígenas	La interculturalidad es un proceso de comunicación e interacción entre personas y grupos con identidades culturales específicas, donde no se permite que las ideas y acciones de una persona o grupo cultural esté por encima del otro, favoreciendo la integración y convivencia entre culturas.	Entrevista a profundidad: docente de inglés

*Nota:* Elaboración propia Azofeifa-Coto 2023

## **Estrategias metodológicas**

Partiendo del hecho de que datos se considera toda aquella serie de informaciones surgidas de la interacción entre las personas participantes y la persona investigadora, una vez reunido un cúmulo de información se procede con el análisis de la información a través de diferentes técnicas. Como mencionan Hernández, Fernández y Baptista (2010), “en la investigación cualitativa, la recolección de los datos y el análisis de estos se llevan a cabo en un proceso paralelo” (p.439).

Al ser esta una investigación cualitativa, el análisis de datos se expresa de forma verbal y no numérica, estos expresan la comprensión de la investigadora acerca de la información obtenida. El proceso de recolección de datos se lleva a cabo por medio de la aplicación de diferentes instrumentos.

Monje (2011) señala que “el instrumento es el mecanismo que utiliza el investigador para recolectar y registrar la información” (p. 133). Para Barrantes (2014), el enfoque cualitativo permite un análisis de datos flexible, tentativo y ajustable. De acuerdo con el paradigma establecido para este trabajo se seleccionaron el objeto de estudio, las categorías y objetivos, así como los instrumentos, los cuales fueron considerados como los más apropiados para la obtención de la información y los cuales se detallan seguidamente.

Para alcanzar los objetivos planteados, previo a la construcción de instrumentos se realiza una indagación bibliográfica. Posterior a esto, se emplean otras formas que garanticen la validez de los resultados; tal como lo señala Quiroz (2003), “las estrategias metodológicas son las formas de lograr nuestros objetivos en menos tiempo, con menos esfuerzo y mejores resultados. En éstas, el investigador amplía sus horizontes de visión de la realidad que desea conocer analizar, valorar, significar o potenciar” (p. 63). La recolección de datos se lleva a cabo por medio de diferentes instrumentos.

Para efectos de este trabajo, se aplicaron tres instrumentos diferentes: cuestionario, entrevistas a profundidad y observación, los cuales se detallan más adelante. En lo que respecta a la aplicación de los instrumentos, estos se aplicaron vía remota debido a diferentes circunstancias que se desarrollaron durante el proceso, tales como huelgas y suspensión de

clases por la pandemia generada por el COVID-19, así como dificultad para desplazarse por parte de la investigadora.

El primer instrumento aplicado, fueron las entrevistas a profundidad. Éstas se aplicaron vía telefónica a tres docentes de inglés. La primera entrevista se aplicó a una docente indígena cabécar con 5 años de experiencia como profesora de inglés. La segunda entrevista se realizó a un docente indígena Ngäbe quien cuenta con 3 años de experiencia docente y quien actualmente se encuentra cursando el bachillerato en la enseñanza del inglés. Y la última entrevista aplicada, correspondió a un docente bribri quien tiene 10 años ejerciendo como profesor de inglés.

El segundo instrumento aplicado fue el cuestionario a las personas estudiantes. Para la aplicación de dicho instrumento, se utilizó un formulario de Google, el cual se compartió al docente, quien a su vez lo hizo llegar al estudiantado. Al final, se pudo recabar 12 respuestas de este cuestionario.

Finalmente, el último instrumento aplicado correspondió a una observación de clase no participativa. Esta observación se llevó a cabo vía remota por medio de plataformas digitales y de videoconferencia. La clase observada consistió en una sesión de 2 lecciones de 40 minutos a finales del III trimestre de 2023, la cual permitió observar a 9 estudiantes de undécimo año recibiendo la clase de inglés.

Además, para la mejor comprensión de los resultados, se emplean otras herramientas como la triangulación de datos. Gurdían (2007), afirma que la triangulación “es una herramienta heurística muy eficiente” (p. 242). Además, la autora añade que ésta “consiste en determinar ciertas intersecciones o coincidencias a partir de diferentes apreciaciones y fuentes informativas o varios puntos de vista del mismo fenómeno” (p. 242). Por su lado, Elliott (2000), se refiere a la triangulación de la siguiente manera:

La triangulación no es tanto una técnica de supervisión como un método más general para establecer algunas relaciones mutuas entre distintos tipos de pruebas, de manera que puedan compararse y contrastarse. El principio básico que subyace a la triangulación es el de reunir observaciones e informes sobre una misma situación

efectuados desde diversos ángulos o perspectivas, para compararlos y contrastarlos.  
(p.103)

Aunado a la triangulación de datos, se emplea el uso de matrices, tablas y gráficos. Concerniente a las matrices, estas son una forma de almacenamiento de la información y su posterior análisis. A través de ellas, se sintetiza la información y es más fácil visualizar y comprender tanto las categorías de estudio, como los instrumentos aplicados y los resultados obtenidos.

## **Técnicas e instrumentos utilizados**

### ***Cuestionario.***

A pesar de que el cuestionario es un instrumento aplicado al enfoque cuantitativo, este bien puede ser aplicado en una investigación cualitativa. Sin embargo, para que se pueda emplear de esa manera, Barrantes (2014) propone los siguientes requerimientos:

- emplearlo para explorar ideas generales.
- considerarlo como una técnica más existente entre la gama de instrumentos investigativos.
- que sea parte del referente teórico y esté vinculado al contexto.
- que sea una técnica útil para acercarse a la realidad debido a su alto grado de aceptación por parte de los participantes.

Partiendo de estas recomendaciones, se creó un cuestionario con preguntas tanto abiertas como cerradas relacionadas al contexto estudiado, sus condiciones socio demográficas, intereses y otros factores que medien en los procesos áulicos.

Estas preguntas debían ser estructuradas de manera muy clara y ser de fácil interpretación, además, para algunos estudiantes indígenas la comprensión del idioma español a veces suele ser complicado, este fue aplicado de manera digital, por lo que debía ser muy claro y conciso. Previo a la aplicación de este cuestionario, se realizó una ejecución piloto con el fin de obtener retroalimentación de los involucrados, lo anterior permitió garantizar la fácil lectura y comprensión del cuestionario a utilizar.

Se seleccionó la aplicación de un cuestionario debido a que el objetivo principal de este instrumento es la recolección sistemática y estructurada de datos. El cuestionario permite obtener información directa de las personas participantes de una manera estandarizada, facilitando así el análisis comparativo y estadístico de las respuestas, al ser las mismas preguntas para todos se pueden elaborar conclusiones fundamentadas contribuyendo a la objetividad del estudio.

### ***Entrevista a profundidad.***

Para Barrantes (2014), una entrevista a profundidad “es una conversación entre iguales y no un intercambio formal de preguntas y respuestas” (p. 293). Por lo tanto, esto sería como entablar una conversación entre colegas, en la cual se desarrolla un tema en común y de mutuo interés. Esta entrevista debe iniciar de forma natural de manera que conforme avance se puedan obtener los datos requeridos, tal y como lo afirma Barrantes, “la entrevista debe partir de un propósito explícito y, aunque se inicia hablando de algún asunto sin trascendencia, tocando los temas más variados para que el informante se sienta confiable y exprese sus opiniones con naturalidad, hay que llegar a la información requerida” (2014, p. 294).

La entrevista es un instrumento que tiene tanto ventajas como desventajas; Monje (2011) expone las siguientes ventajas:

- La comunicación es directa.
- Permite recabar información y percepciones personales. Aclara dudas y brinda información más completa.

- Sirve para complementar la información obtenida por medio de otros instrumentos.

Por el contrario, el mismo autor indica que algunas desventajas son:

- Se incurre en mayores costos y tiempo
- La actitud del entrevistador puede influenciar a los participantes.
- Factores externos como cansancio o indisposición del entrevistador y entrevistado pueden afectar los datos.

La entrevista es un proceso de aprendizaje recíproco; la investigadora no sólo obtiene los datos de su interés, sino que, además, conoce e identifica elementos propios de la cultura del entrevistado; y a su vez, el entrevistado conoce los intereses y percepciones de su entrevistador.

Barrantes (2014, p. 295) resalta algunos elementos importantes que se deben de tomar en cuenta a la hora de realizar una entrevista:

- No emitir juicios sobre la persona entrevistada.
- Permitir que la gente hable.
- Realizar comprobaciones cruzadas.
- Prestar atención.
- Ser sensible.

La entrevista aplicada a las personas docentes consistió en preguntas abiertas y cerradas de su experiencia docente, inicios y motivación para estudiar inglés. También se les consultó acerca de su percepción de la motivación e interés que tienen sus respectivas poblaciones educativas del idioma inglés. Así mismo, se les indicó referirse a la interferencia de un idioma sobre otro, en caso de que la hubiera. Finalmente, se les preguntó acerca de la aplicación de elementos culturales y de diseño de un currículo, así como la implementación de recursos más contextualizados en las clases de inglés.

La entrevista a profundidad se aplicó en esta tesis con la finalidad de explorar detalladamente las percepciones, experiencias y opiniones de los participantes en relación con

el tema. La entrevista a profundidad facilita la recogida de datos más profundos y subjetivos que no pueden ser captados por medio de otros instrumentos, tales como el cuestionario. Las percepciones obtenidas a través de una entrevista son más profundas y detalladas, facilitando así una visión más completa del fenómeno. Además, que permite al investigador adaptar las preguntas en función de las respuestas y explorar temas emergentes obteniendo información más específica.

### ***Observación.***

La observación consiste en uno de los recursos investigativos más efectivos que permite presenciar y analizar directamente el fenómeno en estudio. “La observación no es mera contemplación; implica adentrarse en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.411).

Para comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje de la población en estudio, se realizó un instrumento de observación en el cual se establecieron preguntas con el fin de identificar los patrones de interacción en la clase entre docente y estudiantes, las características del espacio áulico, la mediación pedagógica por parte del docente y las actitudes del estudiantado hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **Consideraciones éticas y negociación de entrada**

El ingreso al centro educativo fue el primer paso para la realización de este estudio. Debido a la ubicación del colegio y al difícil acceso a las comunicaciones, se estableció contacto con el director de la institución vía mensajes de texto y se envió un correo

electrónico explicando el porqué de la investigación y solicitando el permiso para llevar a cabo el estudio en la institución, a lo cual él accedió sin ningún problema.

El siguiente paso consistió en la solicitud formal por medio de una carta emitida por la División de Educología de la Universidad Nacional donde se certificaba que la investigadora se encontraba realizando este estudio como parte de la culminación de la Licenciatura en Pedagogía con Énfasis en Didáctica.

Acto seguido, hubo intercambio de información entre el director y la estudiante investigadora; sin embargo, debido a situaciones como huelgas, la pandemia del COVID-19 y la suspensión del ciclo lectivo, el proceso investigativo se vio suspendido también. Se retomó contacto con el director de la institución educativa vía mensajes y consecutivamente a través de correo electrónico, en el ciclo lectivo 2023.

En lo que concierne al estudio propiamente, se incluyen las directrices éticas citadas por McMillan y Schumacher (2005): “informe de consentimiento, decepción, confidencialidad, anonimato, daño a sujetos, privacidad y otros” (p. 429). De igual manera, se vela por mantener la confidencialidad y anonimato de los participantes, máxime que algunos son estudiantes menores de edad. Siguiendo las recomendaciones de McMillan y Schumacher (2005), como investigadora se pueden utilizar localizaciones imaginarias y situaciones disfrazadas que luzcan similares; además, se pueden cambiar nombres de personas y lugares con el fin de asegurar la confidencialidad y proteger la privacidad de los sujetos participantes.

## **Capítulo IV**

### **Análisis de resultados**

Tras la aplicación de los instrumentos, se procede con el análisis de la información recolectada. Primeramente, se analizan los datos obtenidos por medio de cada instrumento de forma individual y, finalmente, se realiza una comparación general entre todos los resultados obtenidos.

#### **Análisis general de la entrevista**

A continuación, se analizan los resultados obtenidos a través de la entrevista en profundidad aplicada a 3 docentes indígenas de origen Bribri, Cabécar y Ngäbe (ver tabla 2), quienes imparten lecciones de inglés en diferentes colegios de áreas indígenas del país.

**Tabla 2 Matriz análisis general de entrevista**

Pregunta	Participante 1	Participante 2	Participante 3
<b>¿Es ud. Indígena?</b>	Sí Cabécar	Sí Indígena Ngäbe	Sí Bribri
<b>Grado académico</b>	MT6	Cursando bachillerato actualmente	MT6
<b>Años de experiencia docente</b>	5 años	3 años	10 años
<b>¿Cuántos años lleva ejerciendo su carrera como docente de inglés?</b>	5	3	10
<b>2 ¿A qué edad inició sus estudios de inglés?</b>	19 años	De forma individual y empírica por medio del turismo, desde los 12 años. Académicamente desde el 2015	Desde que estaba en la escuela me gustaba, no tenía profesor de inglés, hasta en el colegio, de ahí, a los 21 años empecé a estudiar inglés en la universidad para poder trabajar como docente.
<b>3 ¿Qué lo motivó a inclinarse por la carrera de enseñanza del inglés</b>	Me incliné porque me gusta el inglés y vi la necesidad que hay en el territorio de personal profesionales en el área de inglés.	Por medio de experiencia con el Turismo y programas de voluntariado, específicamente del Reino Unido.	Me motivó porque el idioma inglés abre muchas puertas, no solo como docente de inglés, sino también para otros trabajos, como el turismo que tiene mucha demanda en la zona, y permite intercambiar conocimientos con otras culturas.
<b>3 ¿Considera usted que los estudiantes se sienten motivados a estudiar el idioma inglés? ¿Cuáles factores podrían influir sobre los estudiantes?</b>	Considero que no están siempre motivados. No ven o desconocen la importancia de esta lengua.	Algunos estudiantes sí les gusta, a pesar del desfase que hay, ellos no tienen bases de inglés porque en las escuelas no se recibe inglés, hay 0 base del idioma meta. Sólo se enseña el idioma materno desde las escuelas porque no hay facilidad, entonces se van ahuevando, ellos dicen que el inglés no es para mí, es complicado.	Una particularidad en nuestra zona bribri, ha sido que el inglés no ha representado una barrera significativa para los estudiantes, contrario a eso, se motivan a aprender, participan en competencias en el idioma como spelling bee (en nuestro circuito, hemos ido a 4 finales nacionales) en una, nuestro estudiante quedó campeón nacional, lo que los motiva también es el hecho de que por ser docente de la misma zona, nos podemos comunicar en bribri o inglés en clases, hay más confianza y pues se trabaja mucho en la parte de motivación, máxime que el Idioma Bribri tiene sonidos idénticos al inglés.

<b>4 ¿Ha notado usted alguna interferencia del idioma nativo de los estudiantes indígenas sobre otro idioma, bien sea el español o el inglés que aprenden en el colegio?</b>	Claro. El idioma nativo siempre hace que se les dificulte. Algunos apenas y hablan español y no tan bien	Sí, hay mucha interferencia. Hasta a mí, a veces estoy hablando y se me confunde lo que voy a decir en ngäbere o español. La interferencia es bastante grande.	La influencia que tienen a la hora de aprender inglés es que son hablantes nativos del bribri o cabécar, lo que he concluido a través de la experiencia es que, él bribri tiene mucha relación con el inglés
<b>5 Si los estudiantes presentan influencia de otro idioma sobre el idioma inglés, ¿cómo se podría trabajar esa situación en la clase? ¿Qué herramientas o estrategias se pueden emplear para minimizar la influencia de un idioma sobre el otro?</b>	La contextualización. Al idioma nativo y no al español es lo que mejor me ha funcionado	Hay estudiantes sin bases, quizás ni español hablan bien, por lo que hay que explicarles bien la estructura gramatical, y demás aspectos de la lengua meta. Se requiere de mucha disciplina para aprender, sólo con la práctica. Es un trabajo en conjunto, profesor, estudiantes, comunidad.	Un ejemplo puedo ser yo que hablo bribri como primera lengua y mi pronunciación es bastante buena por la relación que hay con sonidos en ambos idiomas, entonces se usan como fortalezas para que los estudiantes relacionen y puedan comprender y aprender mejor.
<b>6 Por su experiencia profesional, ¿cómo se podrían desarrollar las clases de inglés de manera intercultural (varias culturas: autóctona, española e inglesa) en las instituciones educativas indígenas?</b>	6. Considero que habría que profundizar bastante en la cultura antes de intentarlo y más bien enredarlos. Habría que contextualizar hacia todos lados. Para que el docente conozca de la cultura y para que el estudiante conozca la otra parte. Luego tratar de sacarlo al campo. Los estudiantes indígenas aprenden más en el campo. Socializando con la naturaleza. Intentarlo de esa manera podría ser una opción.	Desde la escolaridad, se necesita incluir herramientas desde la escolaridad y trabajar en conjunto, estudiantes, familia, comunidad. Hay que cambiar el chip del rol del inglés, y la importancia.	La diversidad cultural en diferentes actividades pedagógicas o extracurriculares, permiten a que el estudiante vivencie las diferentes culturas, los idiomas y que se motiven a aprender de determinada cultura, aprenden de la importancia que tiene el idioma y lo enriquecedor que puede ser para ellos.
<b>7 ¿De qué manera se puede incluir la cultura nativa de sus estudiantes durante las clases de inglés?</b>	En la planificación y mediación pedagógica contextualizando el entorno del territorio. Debería ser obligación del programa contar con afiches, Power point, videos contextualizados.	Como lo dije anteriormente es un trabajo de la comunidad, involucrar la comunidad	Como mencioné anteriormente, la relación entre el idioma bribri e inglés es una fortaleza para explicar y facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
<b>8 ¿Considera usted que es necesaria la implementación de un currículo más contextualizado a la realidad cultural que se vive en los centros educativos indígenas? ¿Por qué?</b>	Correcto. Cuando envías las PDL todas son las mismas para el resto del territorio nacional. Y no hay comparación del territorio con el resto del país. Tienen que ser más contextualizadas.	Es importante que se involucre a la comunidad y que entre todos se desarrollen actividades donde los estudiantes aprendan no sólo de su cultura, sino de otras, la socialización entre ambas culturas que les permita a ellos explicar sus costumbres y aprender de otras.	Los nuevos programas de estudios facilitan la contextualización, por lo que depende del docente adaptar su mediación de acuerdo con la realidad comunal, institucional y estudiantil... es decir, el currículo ya viene con alternativas para contextualizar

---

<b>9 Si se pudiera diseñar material de apoyo contextualizado a la realidad educativa de la población indígena autóctona de su comunidad educativa (idioma, cultura) que a la vez permitiera desarrollar las clases de inglés, ¿con cuáles herramientas le gustaría contar? ¿Por qué?</b>	<p>Lo primero es buen internet. Y tener materiales como vocabulario. Pedirles a los sabios mayores la traducción del vocabulario y contextualizarlo. Uno desea contar con las mejores herramientas como afiches, Power point, audios, pero no hay tiempo para confeccionar materiales. Juegos de mesa, bingos, cartas contextualizadas. A los chiquillos les gusta mucho todo eso. Pero no hay tiempo para confeccionarlos.</p>	<p>El internet, diccionarios, herramientas optimas que permitan que a los estudiantes se les facilite el aprendizaje.</p>	<p>La tecnología juega un papel importante en este proceso de descontextualización, puesto que muchas habilidades lingüísticas se pueden desarrollar usando la tecnología, considerando el idioma y realidad de los estudiantes, un diccionario bribri / inglés, por ejemplo, pictórico, videos de la zona, se pueden adaptar muchas cosas.</p>
--	---	---	---

---

*Nota:* Elaboración propia Azofeifa-Coto 2023

Según la tabla 2, previamente detallada, se puede inferir que el aprendizaje del inglés en comunidades indígenas presenta ciertas variables tales como la desmotivación, la interferencia y la descontextualización del currículo nacional que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua meta.

Los 3 expertos entrevistados son indígenas hablantes nativos de sus respectivos idiomas, quienes usan su propia lengua como alternativa para desarrollar las clases de inglés y facilitar el aprendizaje. Además, para motivarlos a que desarrollen interés en el idioma inglés. En el caso del profesor hablante bribri, éste indica que el bribri posee ciertas similitudes al idioma inglés, y que el aprendizaje de la lengua meta se les facilita a las personas estudiantes de esta zona, y, por ende, se encuentran más motivados a aprender el idioma, además, que los estudiantes tienen participaciones activas en concursos como el Spelling Bee (competencia de deletreo) inclusive a nivel nacional. Por su lado, las personas docentes Ngäbe y Cabécar señalan que sus poblaciones se encuentran menos motivadas a aprender el idioma, ya que lo ven como una barrera o no le dan la importancia que realmente éste merece. Algunos estudiantes presentan un desfase debido a que no reciben inglés en la educación primaria, por lo que hasta que ingresan al colegio tienen contacto con el idioma inglés.

En cuanto a la interferencia de sus idiomas nativos con respecto al aprendizaje del idioma inglés, como se mencionó previamente, el estudiantado bribri tienen mayor facilidad para aprender y la interferencia es positiva debido a la similitud en sonidos que hay entre ambos idiomas; sin embargo, los expertos de las zonas cabécar y Ngäbe señalan que sí hay interferencia de la lengua nativa al aprender inglés, inclusive algunos estudiantes no hablan español bien, por lo que se les debe explicar estructuras gramaticales haciendo uso de la lengua nativa para facilitar las explicaciones y traducciones.

Los 3 expertos coinciden en que el desarrollo de clases interculturales sería de gran importancia para el aprendizaje de la lengua meta. Para los entrevistados es importante que tanto docentes como estudiantes profundicen sus conocimientos en sus culturas autóctonas y contextualizar en ambas direcciones y desde la escolaridad, esto con el fin de que los estudiantes puedan vivenciar la diversidad cultural por medio de diferentes actividades pedagógicas y extracurriculares en dónde socialicen en el campo y en medio de la naturaleza sus saberes y además que conozcan de otras culturas en conjunto con la familia y la comunidad en general.

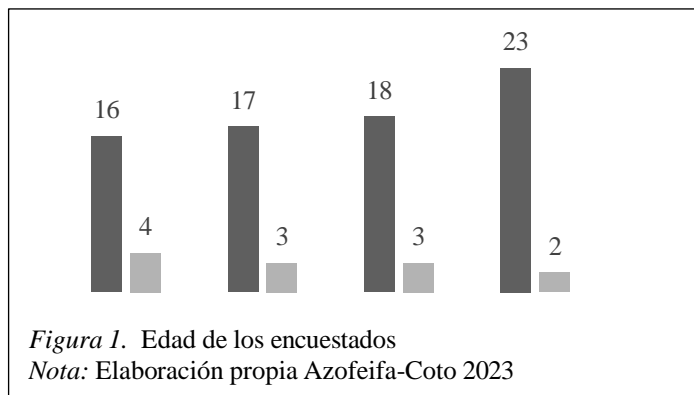
Finalmente, los 3 docentes entrevistados coinciden en que el currículo, los materiales de apoyo y las herramientas académicas requieren ser contextualizados. Para los expertos, presentaciones, vídeos, diccionarios pictóricos, juegos de mesa, entre otros, así como herramientas tecnológicas tales como el Internet facilitan el aprendizaje del idioma inglés.

### **Análisis general de cuestionarios aplicados a estudiantes**

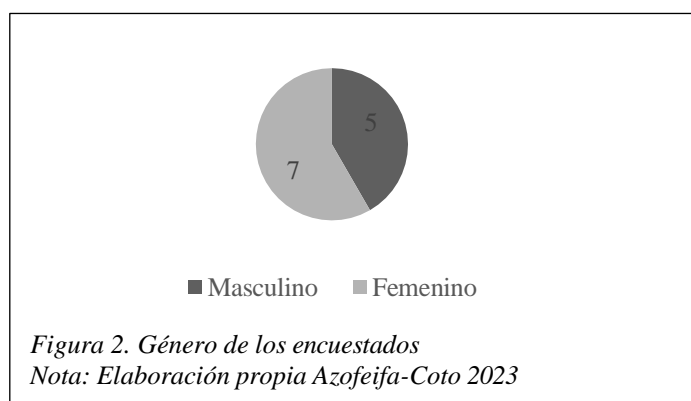
En esta sección, se presentan los análisis obtenidos tras la aplicación del cuestionario a 12 estudiantes de undécimo año. Se presentará la información general tal como: edad de los encuestados (ver figura 1), género de los encuestados (ver figura 2), nivel de repitencia (ver figura 3) e idioma nativo (ver figura 4) por medio de gráficos con el fin de permitir la visualización de los datos de manera clara, concisa y atractiva. Para las primeras cuatro preguntas del cuestionario se opta por el uso de gráficos ya que estos facilitan la interpretación de la información al resaltar datos y patrones de forma inmediata. Lo anterior agiliza el análisis de resultados ayudando a identificar proporciones y distribuciones de manera efectiva, lo cual resulta muy útil para comprender el perfil de los encuestados y contextualizar mejor los hallazgos obtenidos en este estudio.

Por otro lado, las restantes preguntas del cuestionario y sus respectivas respuestas se representarán en formato de tabla (ver tabla 3) con el objetivo de facilitar la organización, presentación y comprensión de la información de manera clara y estructurada, ya que las tablas permiten una comparación más rápida y eficiente de las respuestas obtenidas.

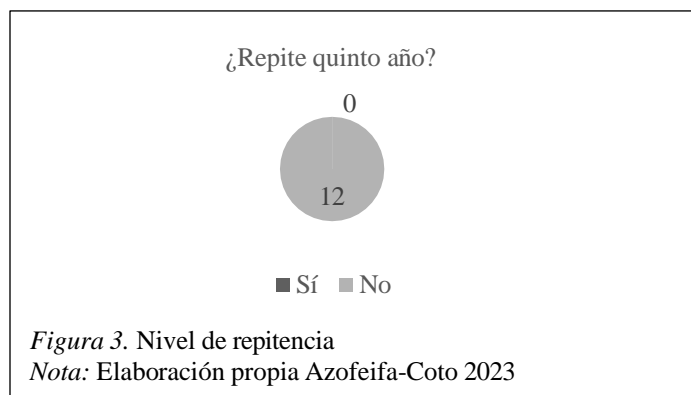
A continuación, se representan los datos correspondientes a edad y género de las personas participantes, nivel de repitencia e idioma nativo.



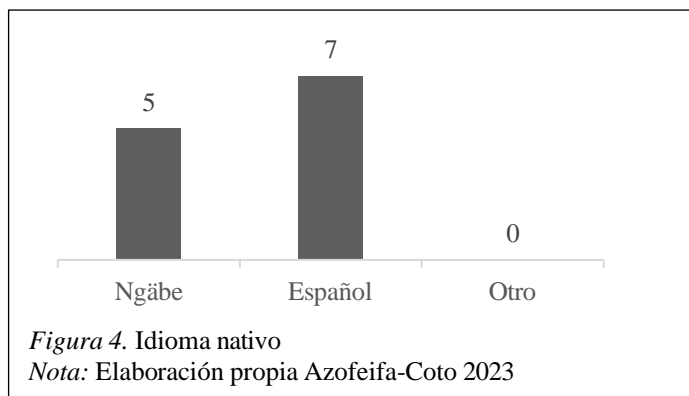
Como se aprecia en la figura 1, las edades de los estudiantes rondan los 16 y 23 años.



Tal como lo demuestra la figura 2, la clase de undécimo año está compuesta por 7 estudiantes femeninas y 5 estudiantes masculinos.



Según se puede apreciar en la figura 3 previamente ilustrada, existe 0% de repitencia en el undécimo año.



La primera lengua hablada por las personas participantes encuestadas, según se puede apreciar en la figura 4, corresponde a un 58.3%, lo que equivale a 7 estudiantes que hablan español como idioma nativo. Y, por otro lado, un 41.7%, es decir, 5 estudiantes hablan Ngäbe como lengua materna.

Una vez presentada esta información general sobre la población participante, inmediatamente se brindan los resultados obtenidos en las preguntas aplicadas por medio del cuestionario a través de la tabla 3.

**Tabla 3 Matriz análisis general de cuestionario aplicados a estudiantes**

Participante	Preguntas							
	¿A usted le gusta el idioma inglés? ¿Por qué?	¿Considera usted que aprender inglés es importante? ¿Por qué?	¿Se siente usted motivado a aprender el idioma inglés? ¿Qué lo motiva a estudiar inglés?	¿Cuál idioma considera usted como el más difícil de aprender a hablar: inglés, Ngäbe o español? ¿Por qué?	Cuándo usted intenta expresarse en el idioma inglés, ¿siente que hay interferencia de otro idioma? ¿En qué áreas siente usted esta interferencia, en caso de que la haya?	Describa cómo son sus clases de inglés en el colegio. Indique qué tipo de actividades realiza su profesor durante la clase.	¿Le gustaría que elementos culturales Ngäbe fueran incluidos durante las clases de inglés? ¿Por qué?	¿De qué manera se pueden integrar elementos de su cultura Ngäbe en las clases de inglés? (actividades, juegos, historias de su comunidad, etc.
1	Sí. Porque es el idioma que más se utiliza para viajar y podemos buscar trabajo.	Si, porque así podemos comunicarnos más fácil con otras personas cuando estamos en otro país o cuando ellos llegan aquí. Y para buscar trabajo en turismo.	Sí, porque así es más fácil comunicarnos con otras personas de otro país y porque es el idioma más hablado del mundo	Español es fácil porque se lee como se escribe, los otros dos se escriben diferente y son más difícil de pronunciarlos.	Inglés.	Son muy bonitos porque el profesor realiza actividades del tema para que nosotros los estudiantes entendamos mejor	Sí. Las culturas	Juegos y actividades

2	Sí. Porque dominar o aprender otros idiomas nos motiva como persona, además nos lleva a conocer más sobre cultura y la forma de pensar, socializar con otras personas.	Porque Siento que es fundamental. Motiva a elegir una carrera universitaria en donde nos enseñen cómo se fomenta a nivel de educación, cultura, el turismo.	Sí. Desarrollarme en un idioma diferente al mío es una oportunidad para dar a conocer sobre mi cultura y la historia que nos enriquece como en algún punto del país o fuera.	El Ngäbe, porque siempre habrá una interferencia del español además de su acento y conocer las diéresis.	Siento que no hay ninguna interferencia.	Siento que hace falta más estrategia o dinámica, ya que el interés puede existir, pero si no hay interés de parte del profesor puede haber una desmotivación.	No, ya que son dos idiomas diferentes y puede existir mezcla y se perdería la satisfacción de hablar o conocer del idioma inglés.	Juego, o reseña que esté basada a la cultura.
3	Sí. Abre más posibilidades en el mercado laboral	N/R	Sí porque puedo obtener mejores empleos.	Inglés, porque muchas palabras se parecen y la escritura es distinta al habla.	Siento interferencia del español.	Usa videos, sopa de letras y otros juegos.	Si. Para identificarme más con mi pueblo	Juegos, actividades culturales, canciones
4	Sí. Porque sirve para todo	N/R	Sí para un futuro trabajo necesito saber inglés.	Inglés.	No hay interferencia.	El profe trabaja muy bien.	No porque sería muy confuso	N/R
5	Sí. Porque ayuda a socializar con personas extranjeras	Si es importante para tener un mejor futuro,	Me motiva que así conozco más amistades y de paso hablo un idioma diferente	El inglés es más difícil.	No siento que hay interferencia. Más bien el profe usa español para apoyar.	Las clases son interactivas ya que se aprende jugando.	Sí. Para conservar más la cultura.	Con actividades como bailes y juegos
6	No. Porque cuesta mucho aprenderlo.	Si porque sirve como requisito para trabajar en cualquier lugar.	No porque no me gusta.	El Ngäbe.	Sí porque a veces se me confunden las palabras entre uno y otro.	Las clases muy dinámicas.	No, porque es muy complicado	Se puede integrar en historias porque es importante aprender un poco de nuestra comunidad
7	Sí. Me gusta mucho las palabras	Si es importante.	Sí. Para aprender más	Inglés	Si porque uno se confunde entre palabras de uno y otro.	N/R	Si, por qué somos indígenas	Historias.
8	Sí. Y hay que aprenderlo.	Si es importante.	Sí y me motiva el apoyo de mi mamá y profesor.	Inglés	No hay porque son diferentes idiomas.	N/R	Sí.	Historias.

9	Sí. Porque es bueno para comunicarse con otras personas.	Si es importante para desarrollo y aprendizaje de las personas.	Si me siento motivado ya que así aprendo cada día más de otras culturas.	Inglés ya que la mayoría de las personas hablan más inglés que otros idiomas.	Si se siente interferencia de idioma español. a la hora de expresarse en inglés.	Las clases son de mucha conversación, practicas, actividades como juegos.	Si. para que mantengamos la cultura presente en todas partes.	Hablar sobre historias, tradiciones culturales del Ngäbe.
10	Sí. Porque así puedo aprender nuevas cosas	Es muy importante porque ayuda a tener la facilidad de un trabajo.	Sí. Para tener dominio del idioma de inglés.	El inglés.	Si como cuando estoy mencionando una palabra y se escucha como si yo estuviera mencionando una palabra en español, pero no la es.	El profe usa videos, también un folleto y explica cada pregunta o lo que hay que hacer y realiza actividades relacionadas al tema.	N/R	Narración de historias.
11	No. Porque no le entiendo casi a las palabras.	Si es importante por qué así podemos hablar más rápido con personas extranjeras.	Sí, porque es muy importante aprender nuevas palabras.	Inglés y Ngäbe por qué tiene muchas palabras iguales, pero no se pronuncian igual	N/R	El profe hace actividades referentes al tema como juego entre otros.	Sí, como saludar en Ngäbe siempre al inicio de la clase.	Actividades culturales e historias.
12	No. Porque me cuesta entender las palabras.	Para comunicarse con personas extranjeras.	No, porque no me gusta el idioma ingles	N/R	Algunas veces se confunde uno de palabras.	La clase de inglés es muy aburrido bueno para mí, el profe algunas veces hace actividades muy importantes.	N/R	Saludos Ngäbes, contar cuentos.

Nota: Elaboración propia Azofeifa-Coto 2023

Tal como se puede apreciar en la tabla 3, la mayoría de las personas encuestadas manifiestan que sí les gusta el idioma inglés y se muestran motivados e interesados en aprenderlo, y consideran que éste es un idioma importante para poderse comunicar con otras personas, además, consideran que dominar el idioma inglés les abre puertas laborales para mejorar su futuro. Por el contrario, 3 de las personas participantes señalan que no les gusta el idioma inglés, ellos consideran que éste es muy difícil de aprender y que hay palabras que les cuestan mucho; así mismo, indican que no se encuentran motivados a aprender la lengua meta.

Las opiniones están divididas acerca de la dificultad de los idiomas con los cuales los participantes tienen contacto en su entorno y la interferencia que pueda haber entre ellos. Algunos estudiantes señalan que el inglés es más difícil, para otros, el español y para 3 de los encuestados, el Ngäbe es el idioma más complicado de aprender. Para la mayoría sí hay interferencia entre los idiomas, por ejemplo, cuando intentan comunicarse en inglés y hay interferencia del español. Algunos manifiestan que no hay interferencia porque todos los idiomas son diferentes.

En cuanto a la metodología y desarrollo de las clases, buena parte de las personas participantes mencionan que la persona docente ejecuta clases dinámicas y entretenidas, por medio de juegos como sopa de letras, vídeos y otras actividades que fomentan la producción oral. Por otro lado, solamente 2 estudiantes indican que las clases no son dinámicas; mientras que uno dice que falta motivación por parte del docente. Solo una persona señala que las clases de inglés son muy aburridas para él a pesar de que el profesor realice actividades importantes durante la clase.

En lo que respecta a la incorporación de elementos culturales autóctonos durante el desarrollo de las clases, la mayoría coinciden en que es importante que elementos culturales Ngäbe sean incluidos para ayudar a preservar y mantener el contacto con su cultura y raíces. Solamente 3 personas indican que no están de acuerdo, ya que lo anterior provocaría confusión entre los idiomas y se podría perder el interés por la lengua extranjera.

Por último, y en relación con lo anterior, se señala que el uso de historias y cuentos autóctonos, así como bailes, juegos, el uso de pronombres y saludos en el idioma autóctono entre otros, son elementos culturales que pueden ser incluidos dentro de las clases de inglés con el fin de combinar ambas culturas.

### **Análisis general de la observación de clase**

Como último instrumento aplicado, se llevó a cabo una observación de una clase de 80 minutos el lunes 20 de noviembre de 2023. Debido a condiciones de movilidad, esta observación se llevó a cabo vía remota por medio de plataformas digitales. En la tabla 4 (ver tabla 4), se presenta la información obtenida durante dicha observación en la cual se detallan los tres momentos de la clase y se incluyen algunas líneas de diálogo que se pudieron captar durante la clase.

**Tabla 4 Matriz análisis general de la observación de clase**

Apertura	Desarrollo	Cierre
<p>La clase inicia a las 7:00 am. El docente ingresa y saluda. De inmediato inicia la clase preguntándoles si tienen dudas sobre el próximo examen. A su vez, les indica cuáles contenidos serán incluidos en dicha prueba. Teacher: ¿Alguien tiene una duda con el examen? ¿Nadie? Student 1: inentendible Teacher: De hecho, ya lo tengo listo. Es lo de los modals: can't, must, should. Después viene de marcar con equis. Student 2: no está fácil. Teacher: Viene esto de was .... (el docente toma en sus manos el examen y pasa las páginas mientras continúa explicando) Y responder estas preguntas con base en el texto. Lo de passive and active voice. Esto que viene esta regalado. Y viene lo de present perfect continuo. ¿Dominan bien lo de passive and active voice? Let's start.</p>	<p>Teacher: Ok, before the start, I wanna make you a question. Una pregunta. A question. question for Lucrecia. Lucrecia, for you, what is your favorite app, application?What is your favorite application? Student 1: Tik Tok Teacher: Tik Tok is your favorite application. Why? Why? Student 1: Why? Teacher: Why? Why? Why is your favorite application? Why? Student 1: I don't know. Teacher: You don't know. Yuli, for you, what is your favorite application? Student 2: Likee Teacher: Likee? Why do you like Likee? ¿Por qué a ud le gusta Likee? Student 2: Me gusta Teacher: In English. I like it because... Student 2: I like it because is in the cell. Teacher: Likee is for videos, music, movie, photos? Student 2: videos Teacher: Saul, what is your favorite application? Student 3: WhatsApp Teacher: Why is your favorite? Why? ¿Por qué? Student 3: Porque... Teacher: Because Student 3: Because is used for communication. Teacher: Ajá, excellent. Teacher: Kenneth, for you, what is your favorite application? Student 4: Nomadapp. Teacher: Katherine, what is your favorite application? Student 5: YouTube Teacher: YouTube. Why is YouTube? Student 5: I don't know. Teacher: You don't know. Moisés, your turn, what is your favorite application and why? Student 6: WhatsApp Teacher: WhatsApp. Why WhatsApp is your favorite application? Student 6: because is used for communication and send messages. Teacher: Excellent. Now, do you know there are lot of applications to listen music, to watch</p>	<p>Previo a que se concluya la clase, el docente interrumpe a los estudiantes para consultar sobre el avance del trabajo asignado. Y posteriormente les indica que presenten sus explicaciones en la próxima clase. Finalmente se despide de los estudiantes, y estos abandonan el aula.</p>

videos, to follow, etc. Do you know about, for example, Netflix? Yes, or no? Do you know Netflix?

Students: Yes.

Teacher: Um, other, for example, Spotify or Spotify (teacher pronuncia co acento británico)? Do you know Spotify?

Students: yes

Teacher: Now, do you consider, students, is very important to ... eh...share information? Personal information? For example, when you use WhatsApp, when you use Instagram, Facebook, YouTube, Spotify, you write your information, for example, your name, your address, your number phone, your family. Ok. When you write, when you use data to text it, you need to write it in personal information. Yes? No? Do you believe it's necessary to write your name? Or no? Yes? Ah for example...

Students: Yes.

Teacher: For example, for example, what do you think about Internet safety tips? Tips para la seguridad en el internet. What do you think about? Because, porque cuando usted utiliza una de las redes sociales, you write your information. Ok. You write your name, you write your adress, you write your family members, ect, ok. Usted comparte información muy muy delicada acerca de su familia, acerca de usted mismo, etc. Entonces, hay diferentes formas en la cual nosotros debemos de tener cuidado de ... (ininteligible) eh, en internet, o el internet have positive and negative impact. Ok, tiene efectos positivos y negativos en nuestra vida. ¿Ustedes han visto, ejemplo, un, vean el gran daño que puede causar? ¿Han visto un tTik Tok famoso, un meme, no sé cómo le llaman, un video de “la vistima”? ¿Lo han visto? ¿Lo han visto ese video? Yo veo que ella se esta haciendo la vistima, le dicen y le ponen una música y todo. ¿Lo han visto?

Students: Yes.

Teacher: Si ustedes ven ese video, si lo han visto, sí da un poco de risa, y sí da risa, obviamente, verdad, porque esa es la intención del vídeo, pero uno no sabe qué es lo que hay detrás de ese vídeo. Si ustedes analizan un poquito en esa entrevista de esa señora, ella cuenta que después que ella salió, todo eso se volvió algo viral y para ella fue un daño enorme, enorme, porque todo el mundo en la calle le hace bullying, todo el mundo en la calle que la ve se burla. Ok. Nadie la respeta, le gritan y ella no puede salir porque la tratan mal los vecinos. Para nosotros es un chiste, ¿verdad? Porque esa es la intención, pero, ese video, esa entrevista le causó un daño enorme a esa señora. Ustedes pueden investigar un poquito. Entonces a veces es un poquito peligroso nosotros compartir toda la información de nosotros. Todo, todo. Porque detrás de, yo siempre les he hablado a ustedes de la Deep web, que detrás de todo eso hay un montón de cosas: venta de órganos, eh.. pornografía, abuso, venta de droga, armas, etc. Entonces es muy peligroso, tráfico de humanos, tráfico de personas. Entonces, el internet a veces se torna un poquito peligroso. Bien. Van a armarse un grupo de 2 y van a elegir un tema de los que tenemos aquí:

Tema 1: cyberbullying. Tenemos tips para la seguridad, sexual predators (depredadores sexuales) y tenemos pornography. Ok, me hace falta un tema, ¿verdad? Ah, aquí está al final, damage reputation, que es lo que estaba hablando ahorita del caso de esa señora. Entonces, en grupos de 2.

¿Quién va a querer el cyberbullying? Eh, (profesor señalando diferentes estudiantes en el aula) Kenneth, Saúl. Yuli, Katherine ¿ustedes por cuál van? ¿Por el cyberbullying? ¿Sí? Ok.

Students: Inentendible.

Teacher: Kenneth, ¿cuál van a usar? Kenneth, me queda sexual predators, pornography and damage reputation. ¿Cuál van a elegir?

Student 4: pornography

Teacher: ¿Y ustedes, Saúl y Katherine?

Students: inentendible. Estudiantes se ríen.

Teacher: ¿Cuál van a elegir?

Student 3: sexual predator.

Teacher: ¿Qué van a hacer? Ok. You are going to read those texts. You need to extract or select the main information about. For example, what is cyberbullying? Ok. When you finish you need to explain what is cyberbullying. Ok, cuando terminan tienen que explicar de qué trata el tema que le correspondió. Por eso tienen que extraer información de, por ejemplo, pornography, de que se trata, etc. Sexual predator, de que trata. Eso es lo que van a hacer ahorita, cuando terminan me dicen. Cuando ustedes ven eso, ejemplos, que ahí dice sexual predators and pornography eso es importante que lo escriban de una forma diferente, en el sentido de que no se trata de personas adultas, sino se trata de niños, pornografía de niños, o sea, secuestran niños de 4, 5, 6 y cometen barbaridades. Sexual predators, es lo mismo, agarran niños de 6, 7, los matan, los venden en órganos y todo eso. No nos referimos tanto en esa parte a la parte del aspecto, sino en la definición. Ok, when you finish me dicen.

Los estudiantes inician el trabajo en grupos. El docente hace preguntas a algunos estudiantes sobre una venta de tamales para recolectar dinero. Los demás estudiantes trabajan en la lectura y resumen del tema asignado.

Nota: Elaboración propia Azofeifa-Coto 2023

A través de la tabla 4, previamente presentada, se pretende reseñar la forma en la que se lleva a cabo la clase de inglés. Ciertamente, no se puede obtener un panorama detallado a profundidad acerca de todos los aspectos propios de una clase, tales como distribución del espacio áulico, interacción entre estudiantes y profesor, conductas y comportamientos, entre otros elementos, por esto se brinda una descripción más detallada de la observación realizada.

El primer punto a destacar es el ambiente áulico; el aula es un espacio adecuado en tamaño y cantidad de mobiliario suficiente para cada persona presente. El colegio es una institución nueva, recién inaugurada, que se encuentra en óptimas condiciones y cuenta con excelentes accesos e infraestructura. En cuanto al tipo de material de apoyo utilizado, se pudo notar la utilización de unas copias, material que los estudiantes ya tenían y con el cual trabajaron la lectura y actividad que se les asignó.

En cuanto a la mediación pedagógica por parte del docente, se puede notar que la estrategia que emplea el profesor para mantener el desarrollo y manejo de la clase se basa en la traducción e incorporación del español dentro de la clase, esto con el fin de asegurarse que los estudiantes entiendan lo que se les indica y que realicen los trabajos asignados correctamente.

La actividad de apertura (warm-up) se basa en preguntas relacionadas al contenido que se abordará en la clase. En lo que concierne a la clase observada, el tema en ejecución correspondía a tecnología y redes sociales, la pregunta empleada tenía como finalidad conocer cuál era la aplicación favorita de cada estudiante. El docente realizó la pregunta a casi todo el estudiantado, y a la vez les consultó la razón de su preferencia, y en algunos casos, les pidió indicar a qué tipo de aplicación o contenido hacen referencia las aplicaciones señaladas. Esta actividad de apertura se extendió más de lo normal (5 a 10 minutos), se les consultó prácticamente a todos los estudiantes, pero algunos tardaban más en contestar debido a que no entendían o no sabían cómo contestar.

Otro aspecto importante por considerar es la interacción entre docente y estudiantes, así como el comportamiento y la comunicación no verbal que la persona docente tiene durante el transcurso de la clase. Como se indica en la tabla 4, el profesor saluda a sus estudiantes, inicia la clase, pero también hay conversaciones cortas de actividades externas al ambiente pedagógico, por ejemplo, el profesional en docencia le consulta a una de las personas estudiantes que sí le dejaron tamales, que él no alcanzó a probarlos, porque cuando llegó ya no

había. Durante el momento en el que el estudiantado trabaja en la asignación grupal, les consultó acerca de las ventas y ganancias obtenidas con los tamales, reflejando así cierto nivel de cordialidad e interés fuera de los aspectos académicos. Acerca de la comunicación no verbal por parte de la persona educadora, se puede notar que desarrolla la clase de manera amena a pesar de permanecer sentado en su pupitre durante toda la clase. Su tono de voz, dicción y contacto visual son apropiados. Utiliza gestos y ademanes como movimiento de manos con el fin de facilitar la comprensión del estudiante.

Por otra parte, durante la sesión observada se pudo determinar que algunas de las estrategias pedagógicas empleadas son el uso de preguntas generadoras, las cuales facilitan la introducción y discusión; el aprendizaje basado en problemas, a cada subgrupo de trabajo se le asignó un problema ligado al mal uso de la tecnología y la información; y el uso de resúmenes, como medio para comprender la materia de mejor manera. En cuanto al método de enseñanza propio de la lengua meta se puede evidenciar una fuerte presencia del método de traducción. Se emplea el idioma español como alternativa para que los estudiantes comprendan lo que se les pregunta o se les indica.

De cierta manera, el uso de la traducción inglés-español permite a su vez promover la participación de la clase, ya que, al traducirles, se facilita la comprensión. Por lo tanto, esta es una estrategia que se emplea para promover la participación de los educandos.

Además, la persona educadora se asegura que la población estudiantil participe preguntándoles uno a uno y repitiendo las preguntas, en casos en los que no hay comprensión de las mismas.

Avanzando con los resultados durante la observación, se pudo determinar que la persona docente utiliza ejemplos reales; y preguntas generadoras relacionadas a las preferencias en el uso de aplicaciones tecnológicas, por ejemplo, el docente le consulta a cada persona estudiante cuál es la aplicación que a ellos les gusta. Además, les explica el impacto que el uso negativo de las aplicaciones y el internet puede tener brindándoles el ejemplo de un vídeo del año 2019 que se hizo viral en internet conocido popularmente como “la víctima”, en el cual una mujer chilena brinda una entrevista y en el vídeo, en lugar de decir la palabra víctima, pronuncia “vistima”. Por medio de este ejemplo, se explica que a raíz de esa entrevista que la mujer brindó, ella ahora vive un drama porque se hizo viral el vídeo en internet y la gente se burla de ella, no puede salir a la calle porque le gritan cosas, se ríen; el

educador añade que el impacto que puede tener el mal uso de las aplicaciones y el internet es muy negativo.

En consideración al uso de elementos culturales autóctonos y a la presencia de la cultura Ngäbe dentro del espacio áulico, se pudo observar únicamente algunos elementos decorativos en las paredes y vidrios del aula tales como figuras del vestido tradicional que utilizan las mujeres. Así mismo, se pueden observar algunas estudiantes que portan dicho vestido. No se logró observar ninguna otra manifestación cultural autóctona durante el desarrollo de la clase.

Paralelamente a la mediación pedagógica, se pudo observar también algunos aspectos de comportamiento y actitudes por parte de la población estudiantil, se tales como interés, motivación, interacción, dominio del tema y uso de elementos culturales autóctonos.

En cuanto a conductas y actitudes, se puede notar que las personas estudiantes se encuentran en una posición neutral, estos se muestran atentos respetando el espacio del docente, pero existe poca o casi nula interacción entre ellos. La participación es limitada y en la mayoría de los casos, su participación breve es debido a que requieren motivación por parte del docente quien les hace las preguntas individualmente llamándolos uno a uno. Cuando se les indica que deben trabajar en parejas, algunos se agrupan inmediatamente, pero otros permanecen aislados, y luego proceden a agruparse con otras personas estudiantes que aún no tienen pareja, esto sin ninguna indicación o instrucción de cómo hacerlo por parte de la persona facilitadora de la clase.

En lo que atañe al dominio de la materia expuesta en clase, se percibe un dominio limitado del mismo, la participación no es espontánea acerca del tema debido a que desconocen el vocabulario necesario para expresarse. Algunos estudiantes intentan brindar sus respuestas de acuerdo con sus conocimientos y el profesor les ayuda indicando las palabras que desconocen o no saben cómo pronunciar.

Finalmente, como se mencionó previamente, no se puede observar ninguna incorporación de elementos culturales autóctonos durante el desarrollo de la clase, más allá de la portación de la vestimenta tradicional y algunos elementos decorativos en las paredes del aula.

### **Triangulación de resultados**

Para concluir con el análisis de resultados se realiza una triangulación de los 3 instrumentos aplicados y su respectivo análisis de acuerdo con las categorías y subcategorías de estudio.

Por medio de la triangulación de datos, se logró analizar la información obtenida y contrastarla con las categorías establecidas y a la aplicación de los respectivos instrumentos. En la siguiente tabla (ver tabla 5) se exponen los principales resultados obtenidos a través de la aplicación de los instrumentos.

**Tabla 5 Matriz de triangulación de datos**

Categoría de análisis	Subcategorías	Instrumentos aplicados		
		Entrevista a profundidad	Cuestionario a estudiantes	Observación
1-Enseñanza y aprendizaje del inglés	1-Metodología de la enseñanza del inglés 2-Enseñanza del inglés en Costa Rica 3-Problemas y factores de la enseñanza del inglés en el Liceo Rural El Progreso	Metodología basada en la traducción inglés-español, así como un currículo descontextualizado y acceso limitados a recursos de apoyo y herramientas tecnológicas interfieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés.	Clases dinámicas, uso de recursos de apoyo como folletos, juegos, tales como sopas de letras, prácticas, videos entre otros permiten desarrollar las clases y llamar la atención de los estudiantes.	Uso de la traducción al español como método para facilitar la comprensión y desarrollo de la clase.
2-inglés como tercer idioma	1-Influencia del L1 y L2	El idioma nativo interfiere al momento de expresarse en inglés. Por su parte, el idioma Bribri no representa ninguna interferencia para los estudiantes.	Para algunos estudiantes, hay interferencia del español, principalmente y en algunos casos, del Ngäbe.	No se percibe interferencia alguna durante la clase observada, pero sí gran uso del idioma español.
3-Factores internos y externos	1-Motivación 2-Estilos de aprendizaje 3-Diseño del currículo- 4-Programas de estudios 5-Estandarización del currículo a nivel nacional	La desmotivación por aprender inglés se asocia al desfase existente entre la educación primaria y secundaria y la dificultad de la lengua meta. El uso de ciertas estrategias y actividades facilitan el aprendizaje según las necesidades de los estudiantes. Los programas de estudio y la estandarización del currículo nacional constituyen una barrera que limita la forma en la que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Debido a que el aprendizaje del idioma inglés es necesario para desempeñarse a nivel laboral en el futuro, además de que, por medio de actividades, como juegos y videos, que usa el profesor, los estudiantes se sienten motivados a aprender el idioma.	La estandarización de los programas de estudios y la descontextualización del currículo influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no todas las poblaciones están familiarizadas con los contenidos globales que se desarrollan. Por ejemplo, tecnología o tradiciones extranjeras.
4- Interculturalidad como enfoque didáctico	1-Cosmovisión de los pueblos indígenas	La contextualización profunda y clara, el uso de elementos autóctonos tales como saludos, uso de pronombres y su contraste con otros idiomas, interacción con la naturaleza, así como hacer uso de la diversidad cultural por medio de diferentes actividades pedagógicas y extracurriculares que involucren la población estudiantil, familia y comunidad en general permitirían desarrollar espacios de formación en donde se interrelacionen e interactúen expresiones culturales autóctonas y expresiones culturales de la lengua inglesa.	Para algunos estudiantes el uso de elementos autóctonos y la interculturalidad como enfoque didáctico puede ser confuso, y no permite reconocer el valor de la lengua meta. Algunos señalan que incluir su cultura en las clases de inglés es una forma de preservarla.	Presencia limitada de elementos culturales tales como decoración de paredes con vestidos tradicionales.

Nota: Elaboración propia Azofeifa-Coto 2023

Como se visualiza en la tabla 5, previamente detallada, los diferentes instrumentos aplicados arrojaron resultados vitales para comprender el fenómeno en estudio. Por medio de los 3 instrumentos aplicados, se pudo determinar que la metodología se basa mayoritariamente en la traducción del inglés al español. Lo anterior se vio reflejado a través de la observación de clase y por medio del cuestionario aplicado en el cual las personas participantes señalaron que se utiliza el idioma inglés como apoyo para la clase. Aunado a lo anterior, también se puede detallar que el currículo nacional presenta contenidos generales, y de cierta manera, descontextualizados. Un ejemplo corresponde al tema que se desarrolló durante la clase observada, el uso de tecnologías y aplicaciones. Tomando en cuenta que el acceso de recursos tecnológicos en la zona es limitado, esto podría incidir en que algunos educandos desconozcan las aplicaciones y sus usos respectivos.

Por otro lado, en el cuestionario aplicado, se pudo recabar que la persona docente utiliza recursos tales como folletos, juegos, vídeos, entre otros, que dinamizan la clase, lo que también evidencia el uso de recursos de apoyo como parte de la metodología de trabajo.

Con respecto al inglés como tercer idioma y a la influencia de idiomas previos, se puede evidenciar que en algunas ocasiones hay interferencia de un idioma previo, mayoritariamente del idioma español. Tanto el docente como algunos estudiantes manifiestan que sí existe cierta interferencia al momento de comunicarse porque tienden a confundir algunas palabras. Lo anterior se evidenció por medio de la aplicación de la entrevista en profundidad, en la cual el docente externó que inclusive a él mismo se le confundían palabras tanto del Ngäbe como del español, debido a una cuestión de interferencia de vocabulario.

A través de los instrumentos aplicados se pudo determinar algunos factores internos y externos tales como que, en algunos casos, algunas personas estudiantes se muestran desmotivadas a aprender inglés, ya que manifiestan que este idioma es muy difícil. Este desinterés se pudo apreciar en la observación realizada, pues algunos ese día no mostraban interés en participar a menos de que fueran llamados individualmente. Además, hay una notable carencia de vocabulario, que inhibe a la población estudiantil a participar en clase. En algunos casos hay un desfase entre la educación primaria y secundaria, debido a que algunos estudiantes no tuvieron contacto con el idioma inglés en la escuela, y no fue sino hasta su ingreso al colegio que revieron instrucción formal en esta asignatura.

Otro factor interno que pudo inferir es como el uso de recursos didácticos contribuyen al aprendizaje de los educandos según sus necesidades y estilos de aprendizaje. Para la mayoría de las personas encuestadas, el profesor emplea materiales que hacen la clase dinámica, y les permite aprender más fácilmente. Para algunos, el método de trabajo empleado no les agrada, debido a que no contribuye a despertar el interés por la materia de inglés. Todo esto está ligado estrechamente con la metodología y con la motivación hacia el aprendizaje de un nuevo idioma.

Por otro lado, se pudo establecer otros factores, en este caso, de índole externa que influyen el aprendizaje del idioma inglés en el contexto en estudio. Estos son el diseño de los programas de estudio y la estandarización del currículo nacional. Los programas de estudio presentan contenidos generales, que son estandarizados a nivel nacional, es decir, todos los estudiantes del país reciben los mismos contenidos, pero no en igualdad de condiciones, no es lo mismo que un estudiante de la GAM lea un texto sobre tecnología o ciberseguridad, a que el mismo texto sea estudiado en un área rural, indígena o costera, en dónde inclusive no hay acceso servicios de telecomunicaciones o, éste es muy limitado.

Finalmente, por medio de la entrevista a profundidad, las personas docentes entrevistadas señalan que hacer uso de la diversidad cultural, tradiciones autóctonas y elementos culturales por medio de actividades pedagógicas y extracurriculares beneficiarían el aprendizaje del inglés; fomentarían el respeto y el valor de la cultura autóctona. Por su parte, algunos estudiantes manifiestan que la inclusión de su cultura en las clases de inglés es una forma de preservarla, mientras que, para otros, esto podría ser confuso y se perdería el objetivo de aprender el inglés como lengua extranjera.

En conclusión, esta triangulación de datos obtenidos por medio del cuestionario aplicado a los estudiantes, las entrevistas profundidad y la observación de clase han permitido comprender diversos aspectos fundamentales de esta investigación. La metodología empleada en la enseñanza se basa principalmente en la traducción del inglés al español, lo cual se pudo corroborar tanto por la observación como por las respuestas obtenidas en el cuestionario. Al emplearse la traducción como herramienta metodológica se limita la competencia lingüística. Tal como lo señalan Richards y Rogers (2011) “los estudiantes tienden a desarrollar habilidades pasivas de lectura y escritura, pero carecen de la práctica necesaria para hablar y escuchar con efectividad en situaciones cotidianas” (p. 4).

Aunado al uso del método de traducción gramatical, se puede constatar como el currículo nacional influye negativamente en el desempeño lingüístico de los estudiantes de undécimo año del Liceo Rural El Progreso, pues los contenidos descontextualizados o generalizados, que no considera las desigualdades contextuales y de recursos entre diferentes regiones del país. Este desajuste curricular podría contribuir al desconocimiento y desmotivación hacia el aprendizaje del inglés, tal como se evidenció en la observación de clase donde se notó falta de interés y participación activa de algunos estudiantes durante las clases.

## Capítulo V

### Conclusiones

En este apartado se detallan las principales conclusiones obtenidas durante el proceso investigativo.

1. El análisis de la metodología utilizada en la enseñanza del inglés que se emplea con la muestra analizada permitió precisar que existe una carencia de vocabulario y de estructuras que impiden la interacción óptima de los estudiantes durante el desarrollo de la clase. Al utilizarse un método basado más en la traducción inglés-español, se entra en una zona de confort, en la cual hay cierta comodidad y, por ende, menos exigencia a hacer uso de la lengua meta.

En este sentido, la principal conclusión es que el método de enseñanza actual, al crear una "zona de confort", afecta la interacción efectiva durante las clases. La metodología, centrada en la traducción inglés-español, se presenta como una posible causa de esta limitación en el desarrollo lingüístico. Esto también se traduce en una falta de motivación para utilizar activamente la lengua meta, en este caso, el inglés. La comodidad generada por la traducción puede crear demasiada dependencia del idioma español, y consecuentemente, a que la población estudiantil evite el desafío de expresarse y comunicarse en inglés.

La carencia de vocabulario y de estructuras mencionada puede estar vinculada directamente a esta metodología centrada en la traducción. Al no sentir la necesidad o la presión de utilizar el inglés de manera activa, las personas estudiantes pueden perder oportunidades valiosas para expandir su vocabulario y desarrollar estructuras lingüísticas más complejas. Además, esta falta de interacción activa puede afectar negativamente la capacidad para comunicarse de manera efectiva en situaciones del mundo real donde se requiera el uso del inglés.

2. La influencia del primer idioma (L1) y del segundo idioma (L2) desempeña un papel crucial en la adquisición del inglés como lengua extranjera. La relación entre el L1 y el L2 puede influir tanto positiva como negativamente en el proceso de aprendizaje. Por un lado, las similitudes estructurales entre el L1 y el L2 y el idioma inglés, si las hubiese, pueden facilitar la comprensión gramatical y la adquisición de vocabulario, tal como sucede en el idioma bribri e inglés. Sin embargo, también pueden surgir interferencias lingüísticas, donde vocabulario, estructuras gramaticales o pronunciaciones del L1 o L2 se superponen al inglés,

generando errores. Además, la influencia del L2, especialmente si es adquirido previamente, puede facilitar la transferencia de habilidades lingüísticas y de estrategias de aprendizaje. En lo que respecta a la población en estudio, en muy pocos casos se identifica que el inglés es la tercera lengua para algunos estudiantes, y en otros casos, éste representa el segundo idioma con el que tienen contacto. La mayoría de la muestra analizada manifiesta que no existen grandes problemas de interferencia, aunque algunos indican que, a la hora de pronunciar ciertas palabras, sí hay interferencia de un idioma en el otro, especialmente, del español al inglés.

3. En cuanto a los factores internos y externos que inciden en el aprendizaje del idioma inglés, se puede concluir que la motivación juega un papel relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es importante que el profesorado motive y fomente el uso y aprendizaje de la lengua meta. Algunas personas estudiantes tienen cierta resistencia hacia el idioma debido a la dificultad que éste representa para ellos, además del desconocimiento del vocabulario que poseen. Por otro lado, un factor externo que influye es el currículo nacional. Aun cuando el Ministerio de Educación Pública ha trabajado en el rediseño y reestructuración de los programas de estudio a nivel nacional, todavía se percibe como hay una brecha educativa entre áreas más desarrolladas del país, como lugares en el Gran Área Metropolitana (GAM) y áreas menos desarrolladas o más alejadas de la GAM, por ejemplo, comunidades costeras, fronterizas y territorios indígenas. En algunas zonas alejadas del país, los estudiantes no reciben clases de inglés desde niveles iniciales de la educación primaria debido a factores como falta de apertura de códigos para clases de inglés, existencia de escuelas unidocentes donde no es posible dar materias complementarias, o falta de docentes que asuman un nombramiento en la zona debido a la lejanía o dificultad para el desplazamiento. En conclusión, la adopción de un currículo estandarizado en la enseñanza del inglés puede generar una serie de problemas que impactan negativamente en el proceso educativo. La falta de flexibilidad para adaptarse a las necesidades individuales de la población estudiantil limita su capacidad de conexión con el idioma de manera significativa. Además, la rigidez del currículo puede resultar desmotivadora, ya que el estudiantado puede percibir la clase como monótona y carente de relevancia personal. La pérdida de motivación, a su vez, afecta el rendimiento académico y el interés a largo plazo en el aprendizaje del inglés.

4. Por otra parte, se pudo determinar que no existe gran presencia de elementos culturales autóctonos que se puedan utilizar como ejemplificaciones que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto en estudio. El único elemento visual detectado corresponde al uso de adornos característicos de la cultura Ngäbe, tales como una figura de un vestido tradicional que se observa en una pared de la clase. A nivel de desarrollo de la clase, no se observa presencia de ningún elemento cultural. Partiendo del hecho de que los programas de estudio son estandarizados, cabe recalcar que el material, ejemplificaciones y otros recursos son muy generales, y en muchos casos los estudiantes indígenas no se sienten representados o identificados con los materiales; por ejemplo, cuando en unidades de estudio se hace mención a lugares turísticos, comidas o tradiciones propias del país, en muchos casos la referencia de aspectos atinentes a su cultura es limitada o nula en los libros de texto.

Cabe recalcar que en la lección durante la clase observada era concerniente a la tecnología y al uso de aplicaciones de internet, el cual, en otro momento, no hubiera sido pertinente a la población estudiantil, pues en dicha comunidad indígena no había acceso a internet hasta hace poco tiempo que instalaron unas antenas de conexión. Actualmente, el acceso es limitado y aún hay muchas personas que no cuentan con dispositivos telefónicos, lo que les impide conocer acerca del uso de ciertas aplicaciones o bien, al tener acceso limitado, el uso de estas herramientas se da de manera más reducida.

Tras el análisis de la entrevista y la teoría expuesta, se concluye que el uso de elementos culturales puede beneficiar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Las clases de inglés tienen como objetivo aprender la lengua meta para desarrollarse, no sólo a nivel académico, sino también profesional. Análogamente, se puede concluir que la integración de la interculturalidad en las clases de inglés emerge como un componente fundamental para enriquecer la experiencia educativa. Al fomentar la comprensión y aprecio de diversas culturas, los estudiantes no solo mejoran sus habilidades lingüísticas, sino que también desarrollan una perspectiva global y abierta hacia el mundo que les rodea. La interculturalidad en el aula de inglés no solo se trata de aprender un nuevo idioma, sino de establecer conexiones significativas entre individuos de distintas procedencias, promoviendo así la tolerancia y el respeto mutuo. Este enfoque no solo nutre la capacidad comunicativa de los estudiantes, sino que también contribuye a formar ciudadanos del mundo comprometidos con la diversidad y la armonía cultural. En definitiva, la interculturalidad es un complemento

esencial para una educación que aspire a preparar ciudadanos para un mundo cada vez más interconectado y multicultural.

5. Finalmente, se puede apreciar que hay poco abordaje del área de la enseñanza y aprendizaje del inglés en lo que respecta a entornos educativos indígenas. Si bien es cierto hay muchas investigaciones en la rama del inglés, el bilingüismo y algunas sobre trilingüismo, el conocimiento sobre las prácticas que realizan los docentes de inglés en este tipo de comunidades en comparación a las investigaciones que sí se han realizado con docentes y educadores tradicionales en contextos indígenas es limitado. Lo anterior refleja un vacío en el conocimiento de la enseñanza del inglés.

En resumen, es fundamental que la formación de docentes y las prácticas pedagógicas actuales en el área de la enseñanza del inglés amplíen sus horizontes más allá del simple desarrollo de competencias lingüísticas. Por tanto, la persona docente de inglés debe convertirse en agente de cambio y fomentar el desarrollo de competencias interculturales para adaptar su pedagogía a la diversidad y eliminar barreras socioeducativas. En contextos con acceso limitado, los profesores deben contextualizar los programas, sin dejar de lado los lineamientos oficiales establecidos por el MEP, integrando la cultura indígena para hacer el aprendizaje más significativo, permitiendo al estudiantado tomar conciencia de su propia cultura e identidad, así como de otras culturas de aquellos con quienes interactúan. Los docentes de inglés que integren la cultura indígena en su enseñanza no sólo educarán sobre un idioma, sino que también harán el aprendizaje del idioma más significativo y atractivo para los estudiantes indígenas.

## **Capítulo VI**

### **Recomendaciones**

En esta sección se brindan las recomendaciones derivadas tras el análisis de la información recopilada. Dichas recomendaciones van dirigidas, principalmente, a personas docentes de inglés que laboren en centros educativos indígenas, así como a las personas jefarcas y encargadas del diseño de los programas de estudio de inglés.

1. Es necesario que, dentro de la clase de inglés, se implementen estrategias comunicativas que fomenten la producción oral de las personas estudiantes para que participen y se involucren más en la clase. Al haber carencia de vocabulario, es notorio que la participación del estudiantado se limita, por ende, se debe crear alguna estrategia para la adquisición de vocabulario. Para mejorar la situación, podría ser beneficioso considerar la implementación de enfoques pedagógicos que fomenten una participación más activa y dinámica. Métodos centrados en la comunicación, la inmersión y el uso práctico del idioma podrían ayudar a romper la barrera de la zona de confort, alentando a la población estudiantil a utilizar el inglés de manera más autónoma y espontánea. La introducción de actividades interactivas, debates, presentaciones y proyectos prácticos puede ser clave para promover un aprendizaje más efectivo y significativo. Además, proporcionar recursos y materiales educativos que estimulen el uso activo del inglés puede contribuir a superar la carencia de vocabulario identificada tras la aplicación de los instrumentos.

En última instancia, la adaptación de la metodología de enseñanza para abordar estas limitaciones específicas podría generar un ambiente más enriquecedor y eficaz para el desarrollo del idioma inglés. Así mismo, establecer y aplicar una metodología correcta permitiría a educadores, investigadores y responsables de políticas educativas tomar decisiones informadas para mejorar la calidad de la educación lingüística. Además, en un contexto globalizado donde el inglés desempeña un papel crucial en la comunicación internacional, comprender y optimizar la metodología de enseñanza se vuelve esencial para preparar a las personas estudiantes para los desafíos académicos y profesionales que enfrentarán en el siglo XXI.

2. Al haber alguna interferencia lingüística entre un idioma y otro, es necesario diferenciar cada caso particular, pero a la vez, es recomendable emplear esos aspectos a favor. Al comprender cómo interactúan estos dos idiomas en el aprendizaje, las personas docentes pueden adaptar sus métodos para abordar de manera efectiva las complejidades y promover un desarrollo lingüístico equilibrado. La interferencia lingüística, cuando se utiliza de manera consciente y estratégica, puede ser una herramienta efectiva para favorecer la adquisición de un segundo idioma como el inglés. Al incorporar elementos de la lengua nativa en el proceso de aprendizaje, se pueden encontrar conexiones y analogías que facilitan la comprensión. Por ejemplo, el uso de pronombres en Ngäbe podría utilizarse para trabajar las diferencias que hay con respecto al idioma inglés. Se recomienda usar una tabla que permita contrastar y visualizar las diferencias, así el estudiante puede comparar cada caso específico y puede entender la estructura correcta en la lengua meta.

Otra herramienta útil puede ser la identificación de similitudes de las conjugaciones gramaticales de verbos en ambos idiomas, aprovechando las conjugaciones regulares e irregulares se puede construir y entender la estructura de oraciones. Del mismo modo, la transferencia de vocabulario común puede ser útil. Asimismo, la pronunciación puede beneficiarse de la interferencia, ciertos sonidos podrían tener similitudes y por ende pueden ayudar a perfeccionar la pronunciación en inglés. Al aprovechar estas similitudes, se pueden fortalecer las habilidades lingüísticas de manera más rápida y efectiva, haciendo que la interferencia lingüística sea una valiosa herramienta en el proceso de adquisición del segundo idioma.

3. Para que una persona se sienta motivada a estudiar y aprender inglés, es necesario implementar algunas estrategias como el establecer metas a corto y mediano plazo, utilizar ayudas visuales, y fomentar la interacción entre pares. Se recomienda que el profesorado trabaje con metas a corto plazo como, por ejemplo, aprenderse determinada cantidad de verbos o escribir cierta cantidad de oraciones en inglés por semana. O aprenderse una canción por mes. También, es importante crear fichas, carteles u otro material de apoyo que los estudiantes puedan visualizar constantemente y tener como recurso de apoyo. Otra acción necesaria es crear espacios en los que se pueda interactuar creando simulaciones de conversaciones o diálogos cortos en situaciones de la cotidianidad. Otra recomendación puede

ser el uso de incentivos o recompensas tales como un confite, un lápiz o algún otro premio por determinada acción o actividad cumplida.

En torno al uso de un currículo nacional estandarizado, se vuelve urgente que el Ministerio de Educación Pública (MEP) rediseñe los programas de inglés con base en las necesidades reales, específicas y diversas de cada población estudiantil, especialmente en contextos indígenas. La implementación de un mismo programa educativo en todo el país, sin considerar factores socioculturales, lingüísticos, geográficos y económicos, genera profundas desigualdades en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés.

En este sentido, es fundamental replantear la rigidez del currículo único para dar paso a propuestas educativas contextualizadas, que reconozcan y respondan a las condiciones particulares de los territorios indígenas. Por ejemplo, mientras que estudiantes de la Gran Área Metropolitana (GAM) probablemente acceden a la enseñanza del inglés desde la educación preescolar o primaria, con más recursos didácticos y docentes capacitados, muchos estudiantes de territorios indígenas empiezan a tener contacto con el idioma únicamente al ingresar al colegio, enfrentando barreras significativas desde el inicio. Esta disparidad limita gravemente sus oportunidades de alcanzar un nivel de competencia lingüística equivalente al del resto del país.

En este contexto, es vital que la estructuración de la malla curricular contemple la enseñanza del inglés desde los niveles iniciales de la educación, garantizando que las personas estudiantes de zonas indígenas no empiecen en desventaja. Asimismo, el currículo debe ser flexible y culturalmente sensible, incorporando contenidos que se conecten con las realidades, intereses, saberes previos, cosmovisión y lengua materna de estas comunidades. Esto no solo favorece la motivación y participación activa del estudiantado indígena, sino que fortalece su identidad cultural, a la vez que se promueve el aprendizaje significativo de una lengua extranjera.

Además, se recomienda desarrollar programas de estudio innovadores, inclusivos y funcionales, centrados en la comunicación efectiva y la aplicabilidad práctica del inglés. Estos programas pueden mantener un marco común que asegure la calidad educativa nacional y los aprendizajes esperados, pero al mismo tiempo deben permitir ajustes locales que respondan a la diversidad del país. Un currículo verdaderamente equitativo no es aquel que trata igual a todas las poblaciones, sino aquel que reconoce las diferencias y proporciona apoyos

diferenciados para que todas las personas estudiantes, sin importar su origen, alcancen su máximo potencial. Finalmente, garantizar el acceso equitativo a una educación de calidad implica no solo repartir los mismos contenidos, sino también adaptar metodologías, recursos, enfoques pedagógicos y evaluaciones, para que reflejen la riqueza y complejidad de los contextos educativos de Costa Rica. La interculturalidad debe pasar de ser un principio discursivo a una herramienta real y transversal dentro del diseño curricular del sistema educativo costarricense.

4. Si bien, para algunas personas, incorporar aspectos interculturales como el idioma puede ser confuso; para otros, narrar historias, utilizar juegos y actividades tradicionales son herramientas que les gustaría fueran incorporadas en sus clases de inglés. Es recomendable que se empleen actividades como narración de historias autóctonas, descripción de bailes o juegos tradicionales. Por ejemplo, cuando se estudia un aspecto gramatical como el pasado simple, se le puede asignar una actividad al estudiante en dónde escoja y narre una historia tradicional y cuente que pasó, utilizando la estructura del pasado simple de forma correcta. Aquí se combinaría tanto un elemento cultural como un aspecto de la lengua meta. Otro ejemplo que involucraría tanto elementos de su entorno como aspectos del idioma inglés sería confeccionar un brochure o campaña publicitaria para promover sitios turísticos de su comunidad, esto cuando se estudian unidades relacionadas al turismo.

De igual manera, cuando se trabajan temáticas relacionados a los valores y la democracia, es posible asignar tareas o proyectos en los que se pueda presentar acerca de la cultura, los valores autóctonos y las tradiciones, lo que permitiría reforzar conocimientos de la cultura propia, y, además, fomentaría la expresión oral en la lengua inglesa.

Al abrazar la interculturalidad, se fomenta un ambiente inclusivo que reconoce la riqueza de las tradiciones, lenguas y modos de vida de los pueblos originarios. La integración de la cosmovisión indígena en la enseñanza promueve un entendimiento más profundo de la realidad social y cultural, contribuyendo a la construcción de una sociedad plural y respetuosa. Además, al incorporar la interculturalidad en la didáctica, se propicia un diálogo intercultural enriquecedor entre personas docentes y personas estudiantes, generando un aprendizaje más contextualizado y significativo. Así, la implementación de la interculturalidad no solo se convierte en un vehículo para la preservación de la identidad cultural, sino también en un puente hacia una educación más inclusiva y respetuosa de la diversidad.

5. Ante los limitados recursos investigativos existentes sobre el aprendizaje y enseñanza del idioma inglés en contextos educativos indígenas, resulta fundamental fomentar la investigación en esta área para comprender mejor las prácticas docentes y adaptar estrategias pedagógicas efectivas a estos contextos. Se recomienda impulsar estudios que exploren las metodologías, materiales y enfoques utilizados por los docentes de inglés en comunidades indígenas, así como promover la formación y el desarrollo profesional del profesorado de inglés que sea capaz de atender las necesidades lingüísticas y culturales de sus estudiantes. Además, sería beneficioso establecer colaboraciones entre instituciones académicas, docentes y comunidades indígenas para generar propuestas inclusivas que fortalezcan el aprendizaje del inglés en estos entornos.

Tras identificar los vacíos existentes y obtener las conclusiones en este trabajo, como recomendación general se establece que la enseñanza del inglés en contextos indígenas debe ir más allá del aprendizaje lingüístico, por lo que se recomienda que los programas en la enseñanza del inglés incluyan enfoques interculturales que permitan a los profesores adaptar sus metodologías a la diversidad cultural y lingüística de sus estudiantes. Además, es crucial proporcionar capacitación específica sobre estrategias para integrar la cultura indígena en la enseñanza del idioma, asegurando así un aprendizaje más contextualizado y significativo para la población estudiantil. Asimismo, se sugiere desarrollar recursos didácticos que reflejen la identidad cultural de los estudiantes indígenas y fomentar espacios de diálogo intercultural que promuevan una educación inclusiva y significativa para el estudiantado.

## Referencias

- Alarcón, H., Alarcón, M., Gutiérrez, V. y Quispe, S. (2015). Interculturalidad y educación básica. Un estudio en una institución educativa peruana. *Consensus*, 20(2), 63-70. <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/consensus/article/view/407>
- Abarca, A., Sibaja, G., Alpizar, F. y Rojas, C. (2013). *Técnicas cualitativas de investigación*. EUCR.
- Alarcón, L. (2002). Bilingüismo y adquisición de segundas lenguas: Inmersión, sumersión y enseñanza de lenguas extranjeras. Simposio CONCYTEC “La Investigación y el Desarrollo Tecnológico en Querétaro”. Querétaro, México, pp.124-133. [https://luisalarcon.weebly.com/uploads/2/7/8/4/2784997/bilinguismo\\_y\\_adquisicin\\_de\\_segundas\\_lenguas-\\_inmersin\\_sumersin\\_y\\_enseanza\\_de\\_lenguas\\_extranjeras.pdf](https://luisalarcon.weebly.com/uploads/2/7/8/4/2784997/bilinguismo_y_adquisicin_de_segundas_lenguas-_inmersin_sumersin_y_enseanza_de_lenguas_extranjeras.pdf)
- Alcalde, N. (2011). Principales Métodos de Lenguas Extranjeras en Alemania. *Revista Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 6(1), 9-23. <http://ojs.upv.es/index.php/rdlyla/article/view/878>
- Almécija, P. (2012). *El Cine en el Aula de Inglés como Transmisor de Cultura*. [Trabajo para el título de Máster en profesorado de Educación Secundaria]. Universidad de Almería.
- Arana, F. (2013). *La enseñanza del inglés a través del aspecto cultural*. [Trabajo para el título de Máster en profesorado de Educación Secundaria]. Universidad de Almería.
- Bandler, R. y Grinder, J. (1982). *Frogs into princess: Neuro linguistic programming* [De sapos a príncipes: Programación neurolingüística]. Real People Press.
- Barfield, S. y Uzarski, J. (2009). Integrating Indigenous Cultures into English Language Teaching [Integrando culturas indígenas en la enseñanza del idioma inglés]. *English Teaching Forum*, 47(1), 2-9. <https://eric.ed.gov/?id=EJ923442>
- Barrantes, R. (2002) *Investigación, un camino al conocimiento*. EUNED.
- Barrantes, R. (2014). *Investigación: Un camino al conocimiento, Un enfoque Cualitativo, cuantitativo y mixto*. EUNED.
- Badilla, I. (2016). *Principales características y desafíos del nuevo Programa de Inglés para I y II Ciclo, 2016*. [Ponencia] presentada en el Programa Estado de la Nación, San José,

- Costa Rica. Consejo Nacional de Rectores (CONARE).  
<https://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/696>
- Beltrán, L. (2015). Influencia cultural en la motivación para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 8(2), 341-371. <https://www.redalyc.org/pdf/5610/561058729007.pdf>
- Borge, C. (2012). *Costa Rica: Estado de la educación en territorios indígenas*. [Ponencia] presentada como investigación base para el IV Informe Estado de la Educación, San José, Costa Rica: Programa Estado de la Nación (PEN).  
<https://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/838>
- Brown, D. (2000). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* [Enseñanza por principios: un enfoque interactivo para la pedagogía lingüística]. (2ª ed.). San Francisco State University.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching* [Principios de enseñanza y aprendizajes del lenguaje]. (4ª ed.). Pearson Education.
- Bruner, J. (1980). *Investigación sobre el desarrollo cognitivo*. Pablo del Río.
- Calderón, S. (2004). Integración del aspecto cultural en la clase de inglés. *Revista Electrónica Educare*, 7(1), 207-218. <https://doi.org/10.15359/ree.2004-7.12>
- Carmona, T. (02 de enero de 2024). Etnia ngäbe, guardianes de un patrimonio cultural vivo y en transformación. *Noticias UCR*. <https://n9.cl/2mon9>
- Castillo, G. (08 de enero de 2022). ICE espera conectar 7 pueblos indígenas en internet y telefonía durante 2022. *Diario Extra*.  
<https://www.diarioextra.com/Noticia/detalle/467509/ice-espera-conectar-7-pueblos-ind- genas>
- Cenoz, J. (1997). Acquisition et interaction en langue étrangère [Adquisición e interacción en lengua extranjera]. *AILE 10*, 159-175.
- Cenoz, J. (1997). L'acquisition de la troisième langue: bilinguisme et plurilinguisme au Pays Basque [La adquisición de la tercera lengua: bilingüismo y pluralismo en País Vasco]. *AILE*, 10, 159-180.
- Cenoz, J. (2000). Research in multilingual acquisition [Investigación en la adquisición multilingüe]. En Cenoz, J. y Jessner, U. (eds): *English in Europe: The Acquisition of a*

- Third Language [La adquisición de una tercera lengua]. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2008). The acquisition of additional languages [La adquisición de idiomas adicionales]. *ELIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 8, 219-224
- Cerdas, D. (25 de octubre de 2015). Estudiantes indígenas llegan en desventaja a bachillerato. *La Nación*. <https://www.nacion.com/el-pais/educacion/estudiantes-indigenas-llegan-en-desventaja-a-bachillerato/KYDJPB24IRBGREGJGARJARZ4VI/story/>
- Cerdas, G., y Ramírez, J. (2015). La enseñanza de lenguas extranjeras: historia, teoría y práctica. *Revista De Lenguas Modernas*, 22, 297-316.
- Claxton, G. (2001), *Aprender*. España, Paidós.
- Convenio número 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales. (2014). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Perú. [https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS\\_es.pdf](https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf)
- Contraloría General de la República. (2024). *Informe de auditoría sobre la eficiencia y eficacia del servicio de enseñanza del idioma inglés a cargo del Ministerio de Educación Pública*. Contraloría General de la República. <https://acortar.link/b74pqW>
- Chavarría, D., Fernández, D., Gaete, M. y Segura, F. (2014). *Evaluación del curso-taller Sistematización de memorias históricas mediante técnicas de investigación cualitativa y principales resultados de las competencias docentes interculturales en los centros educativos de Secundaria estudiados en las Direcciones Regionales de Educación Heredia, Sarapiquí, Guápiles, Puntarenas y Occidente*. Ministerio de Educación Pública. Dirección de Planificación Institucional. Departamento de Estudios e Investigación Educativa. <https://mep.janium.net/janium/Documentos/11027.pdf>
- Chetty, S. (1996). The case study method for research in small and medium-sized firms. *International Small Business Journal*, 15(1), 73–85. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0266242696151005>
- Deci, E. y Ryan, R. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being [La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar]. *American Psychologist*, 55(1), 68- 78. [https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000\\_RyanDeci\\_SDT.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf)

- Elliott, J. (2000). *El Cambio Educativo desde la Investigación-Acción*. Ediciones Morata, S.L.
- Fajardo, D. (2011). Educación intercultural bilingüe en Latinoamérica: un breve estado de la cuestión. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 9(2), 15-29.  
<https://doi.org/10.29043/liminar.v9i2.45>
- Fessi, I. (2014). Influencia del conocimiento previo de una l2 en el aprendizaje de una l3: estudio de un grupo de estudiantes tunecinos de español de nivel b1. *Monografías: Tendencias actuales en la investigación de ELE*, 18(1), 33-47
- Fornet-Betancourt, R. (2006). *La interculturalidad a prueba*. Editorial Mainz.
- Fuentes, J. y Gutiérrez, C. (2024). Sensibilidad intercultural y su relación con el compromiso académico de estudiantes de 7° y 8° básico. En M. Klenner y S. Gacitúa (Eds.), *Enseñanza del inglés en contextos de interculturalidad* (pp. 75-118). Santiago: Ariadna Ediciones. <https://hal.science/hal-04736456v1/file/17.pdf>
- Gabdulhakov, V. (2014). *Methodology of multicultural education: Monograph: Academic essays* [Metodología de la educación multicultural: Monografía: Ensayos académicos]. Oxford University.
- García, F., Alonso, L., Noriega, R., Romero, J., López, F., y Antolín, A. (2015). La enseñanza y el aprendizaje. *Revista Cultura Científica y Tecnológica*, 57(1), 142-184
- Gardner, R. (15 de diciembre de 2006). *Motivation and Second Language Acquisition* [Motivación y adquisición de segundas lenguas]. *Seminarios sobre Plurilingüismo: Las Aportaciones del Centro Europeo de Lenguas Modernas de Graz*. Universidad de Alcalá, España.
- González, L. (1978). *Evolución de la Instrucción Pública en Costa Rica*. Editorial Costa Rica.
- González, R. (2009). *La Clase de lengua extranjera. Teoría y práctica*. Editorial Pueblo y Educación.
- Gurdián, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socioeducativa*. Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).
- Gutiérrez, M. (2016). Educación intercultural bilingüe y enseñanza de inglés: el caso de una comunidad mayo. *Universos* 13(1), 153-168.  
[https://www.researchgate.net/publication/327050765\\_Educacion\\_Intercultural\\_Bilingue\\_y\\_ensenanza\\_de\\_ingles\\_El\\_caso\\_de\\_una\\_comunidad\\_mayo](https://www.researchgate.net/publication/327050765_Educacion_Intercultural_Bilingue_y_ensenanza_de_ingles_El_caso_de_una_comunidad_mayo)

- Herdina, P. y Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics* [Un modelo dinámico del multilingüismo: Perspectivas de cambio en la psicolingüística]. *Multilingual Matters*.
- Hernández, A. (2008). El inglés en costa rica: requisito indispensable en un mundo globalizado. *Actualidades Investigativas En Educación*, 8(2), 1–23.  
<https://www.redalyc.org/pdf/447/44713044016.pdf>
- Hernández, F. (1999). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Encuentro: Revista de Investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 141-153
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5ª ed.). McGraw Hill.
- Hidalgo, L. (2006). Educación e interculturalidad: entre la diversidad y la desigualdad. *La Piragua, Revista Latinoamericana de educación y política*, 24(2), 77-84
- Houssaye, J. (1982). *Le triangle pédagogique* [El triángulo pedagógico]. Peter Lang.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). (2013). *X Censo nacional de población y VI de vivienda 2011. Territorios indígenas. Principales indicadores demográficos y socioeconómicos*. San José, Costa Rica.  
[https://celade.cepal.org/censosinfo/manuales/CR\\_TerritorioIndigena\\_2011.pdf](https://celade.cepal.org/censosinfo/manuales/CR_TerritorioIndigena_2011.pdf)
- Jaraba, D. y Arrieta, A. (2012). Etnoenglish: trenzando palabras, historias y proyectos de vida del pueblo Zenú Íkala. *Revista de lenguaje y cultura*, 17(1), 93-102.  
<https://www.redalyc.org/pdf/2550/255024135007.pdf>
- Jessner, U. y Cenoz, J. (2000). *English in Europe: The Acquisition of a Third Language* [El inglés en Europa: La adquisición de un tercer idioma]. Multilingual Matters Ltd.
- Jessner, U. (2008). Teaching third languages: Findings, trends and challenges [Enseñanza de lenguas extranjeras: Hallazgos, tendencias y desafíos]. *Language Teaching*, 41(1), 15 - 56.
- Klenner, M. y Gacitúa, S. (2024). *Enseñanza del inglés en contextos de interculturalidad*. Santiago: Ariadna Ediciones. <https://hal.science/hal-04736456v1/file/17.pdf>
- Krashen, S. y Terrel, T. (1983). *The Natural Approach* [El enfoque natural]. Pergamon Press.
- Lagos, J. (2013). El rol de la multiculturalidad en la enseñanza del inglés. *Aletheia*, 5(2/1), 308–320. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7854586>

- Laime, T. (2011). *Trilingüismo en regiones andinas de Bolivia*. [Trabajo para el título de Doctorado en Filosofía y Letras]. Universidad Católica de Lovaina.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching* [Técnicas y principios en la enseñanza de idiomas]. Oxford University Press.
- Leiva, J. (2013). Bases conceptuales de la educación intercultural. De la diversidad cultural a la cultura de la diversidad. *Foro de Educación*, 11(15), 169-197.  
<https://www.redalyc.org/pdf/4475/447544540009.pdf>
- León, G. y Zúñiga, A. (2019). Mediación pedagógica y conocimientos científicos que utilizan una muestra de docentes de ciencias en noveno año de dos circuitos del sistema educativo costarricense, para el desarrollo de competencias científicas. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 1-24. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v23n2/1409-4258-ree-23-02-81.pdf>
- Lightbown, P. y Spada, N. (2013). *How languages are learned?* [Cómo se aprenden los idiomas] Oxford University Press
- Livingstone, K. (2011). La evaluación de un modelo metodológico mixto para mejorar las habilidades productivas y receptivas en español como segunda lengua: un estudio cuasiexperimental. *Lengua y Habla*, 15(1), 33-58.  
<https://www.redalyc.org/pdf/5119/511951371002.pdf>
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista Científica Pensamiento & Gestión*, 20(1) 165-193.  
<https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>
- McMillan, J y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5ª ed.). Pearson Education S.A.
- Mesaros, B. (2008). Learning English as a third language “The case of the Romanian community in Spain” [Aprendizaje del inglés como tercera lengua: el caso de la comunidad rumana en España]. *Repository Universitat de Jaume I, Jornades de foment de la investigació*, 1- 23.
- Ministerio de Educación Pública. (2013). *Liceos Rurales: Propuesta Curricular*. Consejo Superior de Educación de Costa Rica. <https://goo.su/WhAM>
- Ministerio de Educación Pública. (2016). Programas de estudio de inglés: tercer ciclo y educación diversificada. Dirección de Diseño Curricular, MEP. <https://goo.su/ab1YjQ>

- Ministerio de Educación Pública. (2018). Dirección de Planificación Institucional. *Estadísticas del subsistema de Educación Indígena de Costa Rica Historia y situación actual (1800 - 2016)*.  
<https://www.mep.go.cr/sites/default/files/2024-05/EstadisticaEducaIndigena.pdf>
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Guía Didáctica.
- Muhamad, A. (17-19 diciembre de 2009). *Teaching English in Multicultural classrooms* [Enseñanza del inglés en clases multiculturales].  
 [Presentación]. International Conference on Bilingualism and Bilingual Education [Conferencia Internacional sobre Bilingüismo y Educación Bilingüe], Universidad de Sharjah, UAE.  
[http://irep.iium.edu.my/6152/1/Teaching\\_English\\_in\\_Multicultural\\_Classrooms.pdf](http://irep.iium.edu.my/6152/1/Teaching_English_in_Multicultural_Classrooms.pdf)
- Nakata, M. (1999). History, Cultural Diversity and English Language Teaching [Historia, diversidad cultural y enseñanza del inglés] en B. Cope y M. Kalantzis (Eds.) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* [Multialfabetizaciones: Aprendizaje de la alfabetización y el diseño de futuros sociales] (1 ed). (pp. 106-120). Routledge.
- Navarro, D. y Piñeiro, M. (2014). Procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en la región de occidente: fortalezas y limitaciones en didáctica, estrategias de evaluación y destrezas lingüísticas y comunicativas. *Diálogos Revista Electrónica de Historia* 15(1), 163-183.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know* [Estrategias de aprendizaje de lenguas: lo que cada profesor debería saber]. Heinle & Heinle.
- Paricio, M. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 21(1), 215-226. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4582315>
- Peñalva, A. y Soriano, E. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial educadores y educadoras. *Estudios sobre educación*, 18(1), 37-57. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/4651/4008>
- Presidencia de la República. (25 de febrero de 2022). *Nuevo Liceo Rural El Progreso en Comte Burica reafirma compromiso del presidente Alvarado con la educación*.

- Ministerio de Educación Pública. <https://www.mep.go.cr/noticias/nuevo-liceo-rural-progreso-comte-burica-reafirma-compromiso-presidente-alvarado-educacion>
- Programa Estado de la Nación. (2008). *Segundo Informe Estado de la Educación*. Consejo Nacional de Rectores (CONARE). <https://estadonacion.or.cr/?informes=informe-educacion-2008>
- Programa Estado de la Nación. (2011a). *Decimoséptimo Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible*. Consejo Nacional de Rectores (CONARE). [https://inec.cr/wwwisis/documentos/PEN/Informes\\_PEN/Informes%20Estado%20de%20la%20Nacion/R.Decimooctavo%20Informe%20\(2012\)/M.Decimooctavo%20Informe%20completo.pdf](https://inec.cr/wwwisis/documentos/PEN/Informes_PEN/Informes%20Estado%20de%20la%20Nacion/R.Decimooctavo%20Informe%20(2012)/M.Decimooctavo%20Informe%20completo.pdf)
- Programa Estado de la Nación. (2011b). *III Informe Estado Educación Costa Rica*. Consejo Nacional de Rectores (CONARE). <https://estadonacion.or.cr/?informes=informe-educacion-2011>
- Programa Estado de la Nación. (2023). *Noveno Estado de la Educación*. Consejo Nacional de Rectores (CONARE). <https://estadonacion.or.cr/?informes=informe-estado-de-la-educacion-2023>
- Quesada, A., Araya, W, y Fallas, J. (2023). *La enseñanza y aprendizaje del inglés en la secundaria pública costarricense del siglo XXI: innovaciones, brechas y desafíos*. Noveno Informe Estado de la Educación. <https://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/8517>
- Quiroz, M. (2003). *Hacia una didáctica de la investigación*. Ediciones Castillo.
- República de Costa Rica. (s.f.) *Proyecto de Mejora de la Educación Superior. Marco de Planificación para Pueblos Indígenas*. <https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/3290/Marco%20de%20Planificaci%C3%B3n%20para%20Pueblos%20Ind%C3%ADgenas%20%28MPPI%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Richards, J, y Rodgers, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching [Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas]*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching [Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas]* (2ª ed.). Cambridge University Press.

- Riquelme, M. y Torrico, E. (2023). La enseñanza del inglés como una propuesta para la revitalización de las lenguas indígenas chilenas. *Estudios Pedagógicos*, 49(3), 147-163. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v49n3/0718-0705-estped-49-03-147.pdf>
- Rodríguez, A. (2002). El componente cultural en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. En Associazione Ispanisti Italiani, AISP., Lippolis, A. (Eds.), *XXI Convegno [Associazione Ispanisti Italiani]* (Vol. 4). (pp. 241-250). Associazione Ispanisti Italiani, AISPI [https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/18/18\\_239.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/18/18_239.pdf)
- Ruiz, A. (2011). Modelos educativos frente a la diversidad cultural: la educación intercultural. *Revista Luna Azul*, 33(1), 15-30
- Ruíz, P. (06 de noviembre de 2014). Indígenas con promedios más bajos en bachillerato. *La Prensa Libre*.
- Sagredo, S. (2008). Learning a foreign language through its cultural background "saying and doing are different things" [Aprender un idioma extranjero a través de su contexto cultural: 'Decir y hacer son cosas diferentes']. En Universidad de Murcia (Ed.), (pp. 421-425). *25 años delingüística en España. Hitos y retos*. Editum. <https://www.um.es/lacell/aesla/contenido/pdf/3/sagredo.pdf>
- Salas, J. (2016). La influencia del bilingüismo en el aprendizaje de terceras lenguas. *Revista de Lenguas Modernas*, 24(1), 177-193. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rllm/article/download/24608/25255/63786>
- Signoret, A. (2005). Trilingüismo en la enseñanza. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 41(1), 179-182.
- Solano Campos, A. (2012). Teaching and Learning English in Costa Rica: A Critical Approach [Enseñanza y aprendizaje del inglés en Costa Rica: un enfoque crítico]. *LETRAS*, 52(1), 163-178. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras/article/view/6303>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata, S.L.
- SCATSIA. (2011). *Language Learning in Indigenous Communities* [Aprendizaje de idiomas en comunidades indígenas]. Australia, House of Representative Committees. [https://www.aph.gov.au/parliamentary\\_business/committees/house\\_of\\_representatives\\_committees?url=atsia/languages/subs/sub098.pdf](https://www.aph.gov.au/parliamentary_business/committees/house_of_representatives_committees?url=atsia/languages/subs/sub098.pdf)

- Stern, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching* [Conceptos fundamentales de la enseñanza de idiomas]. Oxford, Oxford University Press.
- Sterzuk, A. (2008). Whose English Counts? Indigenous English in Saskatchewan schools. [¿Qué inglés cuenta? Inglés indígena en las escuelas de Saskatchewan] en *Revedes sciences de l'éducation de McGill*, 43(1), 9–19. <https://doi.org/10.7202/019570ar>
- Tamayo, D. (2017). *La enseñanza del Idioma Inglés: Perspectiva Intercultural*. (Investigación inédita). Universidad Especializada de las Américas (UDELAS). Panamá. [https://www.academia.edu/66956219/La\\_ense%C3%B1anza\\_del\\_idioma\\_ingl%C3%A9s\\_perspectiva\\_Intercultural](https://www.academia.edu/66956219/La_ense%C3%B1anza_del_idioma_ingl%C3%A9s_perspectiva_Intercultural)
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ediciones Paidós.
- Tovar, M. (2006). Una América plural: Los retos de la interculturalidad. *La Piragua, Revista Latinoamericana de educación y política* (24)2, 66-76
- Trudgill, P. y Hernández, J. (2007). *Diccionario de Sociolingüística*. Editorial Gredos.
- UNESCO. (1982). *Declaración de México sobre las políticas culturales*. Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales. México.
- UNICEF y Mesa Nacional Indígena de Costa Rica. (2009). *Así vivimos los pueblos indígenas: diagnóstico niñez y adolescencia indígena*. UNICEF Costa Rica. [https://www.unicef.org/costarica/sites/unicef.org/costarica/files/2020-02/cr\\_pub\\_Asi\\_vivimos\\_los\\_pueblos\\_indigenas.pdf](https://www.unicef.org/costarica/sites/unicef.org/costarica/files/2020-02/cr_pub_Asi_vivimos_los_pueblos_indigenas.pdf)
- Vargas, Garbanzo, A., Callejas, Fonseca, L. (2006). El problema de la discriminación en Costa Rica. *El Cotidiano*, 21(139), 107-114
- Vigotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vigotsky, L. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo
- Walsh, K. (2005). *La Interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. [https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion\\_0.pdf](https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf)

Yama, J. (2024). Propuesta pedagógica integrativa para la enseñanza del idioma inglés en las instituciones educativas rurales e indígenas de Colombia. *Plumilla Educativa*, 33 (1) 1-20 p.

Zúñiga, M. y Ansión, J. (1997). *Interculturalidad y Educación en el Perú*. Foro Educativo

## Apéndices

## Apéndice A. Cuestionario a estudiantes



Universidad Nacional de Costa Rica

Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE).

Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Didáctica.

Trabajo final de graduación

María de los Ángeles Azofeifa Coto

Instrumento: Cuestionario

Población meta: Estudiantes de quinto año del Liceo Rural El Progreso

Año: 2023

### **Indicaciones generales**

Estimado estudiante:

Este instrumento forma parte de una tesis de investigación de la Universidad Nacional. Se solicita su colaboración para completar el siguiente cuestionario. Este cuestionario es anónimo y confidencial. Se agradece su valiosa colaboración y honestidad al contestar.

### **I Parte. Información General.**

Indicaciones: Complete la siguiente información según corresponda.

Edad: \_\_\_\_\_ años

Género: Femenino (  ) Masculino (  )

Repitente Sí (  ) No (  )

Indígena Sí (  ) No (  )

Idioma nativo: Ngäbe (  ) Español (  ) Otro (  ) \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

**II Parte. Cuestionario**

**Indicaciones: Conteste con honestidad y claridad a cada una de las siguientes preguntas.**

1. ¿A usted le gusta el idioma inglés? ¿Por qué? Sí ( ) No ( )

---

---

---

2. ¿Considera usted que aprender inglés es importante? ¿Por qué?

---

---

---

3. ¿Se siente usted motivado a aprender el idioma inglés?

---

---

---

4. ¿Cuál idioma considera usted como el más difícil de aprender a hablar: inglés, Ngäbe o español? ¿Por qué?

---

---

---

5. Cuando usted intenta expresarse en el idioma inglés, ¿siente que haya interferencia de otro idioma? ¿En qué áreas siente usted esta interferencia, en caso de que la haya?

---

---

---

6. Describa cómo son sus clases de inglés en el colegio. Indique qué tipo de actividades realiza su profesor durante la clase.

---

---

---

7. ¿Le gustaría que elementos culturales Ngäbe fueran incluidos durante las clases de inglés? ¿Por qué?

---

---

---

8. ¿De qué manera se pueden integrar elementos de su cultura Ngabe en las clases de inglés?

---

---

---

## Apéndice B. Entrevista en profundidad al docente



Universidad Nacional de Costa Rica.  
 Centro de Investigación y Docencia en Educación.  
 Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Didáctica.  
 Trabajo final de graduación  
 María de los Ángeles Azofeifa Coto  
 Instrumento de Aplicación a Docentes (Entrevista).  
 Año: 2023

### **Análisis curricular intercultural para el abordaje del aprendizaje del idioma inglés en la población estudiantil de 11° año del Liceo Rural El Progreso de Comte, durante el III período de 2023**

#### **Indicaciones Generales:**

Este instrumento forma parte de una tesis de investigación de la Universidad Nacional. Se solicita su colaboración para participar en la siguiente entrevista. Esta entrevista es anónima y confidencial. La información obtenida será estrictamente utilizada para el proyecto de graduación. Por tanto, en la aplicación de esta entrevista, así como durante el período de su análisis posterior, se garantiza total confidencialidad en el manejo de la información brindada. Se agradece su valiosa colaboración y honestidad al contestar.

<b>SEXO:</b> Hombre ( ) Mujer ( )	<b>EDAD:</b> _____	<b>FECHA:</b> _____	<b>INDÍGENA:</b> Sí ( ) No ( )	<b>IDIOMA NATIVO</b> Ngäbe ( ) Español ( ) Otro ( )
		<b>Hora:</b> _____		
		<b>Lugar:</b> _____		

Grado Académico: \_\_\_\_\_ Especialidad: \_\_\_\_\_

Años de experiencia docente: \_\_\_\_\_



## Apéndice C. Observación de clase



Universidad Nacional de Costa Rica.

Centro de Investigación y Docencia en Educación.

Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Didáctica.

Trabajo final de graduación

María de los Ángeles Azofeifa Coto

Instrumento de observación, dirigido a estudiantes de undécimo año, Liceo Rural El Progreso

Año: 2023

### Indicaciones Generales:

Este instrumento forma parte de una tesis de investigación de la Universidad Nacional. Esta observación es anónima y confidencial. Por tanto, en la aplicación de este instrumento, así como durante el período de su posterior análisis, se garantiza total confidencialidad con la información brindada.

Fecha de observación	_____	Nombre de la persona observadora	_____
Nombre del profesor observado	_____	Nombre de la institución	_____
Nivel observado	_____	Horario de observación	_____

## INSTRUMENTO: OBSERVACIÓN

### 1. Ambiente áulico

¿De qué manera se encuentra distribuida la clase? Observe si ésta se encuentra ordenada, la infraestructura, el tamaño del espacio áulico, el acceso y la disponibilidad de sillas y pupitres para los estudiantes.

---

---

---

Observe qué tipo de materiales adicionales se emplean durante la clase para facilitar y apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje (recursos tecnológicos, libros, fotocopias, entre otros).

---

---

---

### 2. Mediación pedagógica del docente

Describa las estrategias que utiliza el profesor para mantener el desarrollo y manejo de la clase. Mencione las estrategias que emplea el profesor para asegurarse que los estudiantes entienden lo que se les explica y realizan su trabajo correctamente.

---

---

---

Mencione las actividades de apertura (Warm-up) que realiza el profesor al inicio de la clase.

---

---

---

Describa el tipo de interacción que se desarrolla en el espacio áulico entre los estudiantes y el profesor.

---

---

---

Describa el lenguaje corporal que emplea el profesor, tono de voz y contacto visual durante el desarrollo de la clase.

---

---

---

Observe las estrategias pedagógicas que el docente emplea durante el desarrollo de la clase.

---

---

---

Mencione la forma en la que el profesor promueve la participación de los estudiantes durante la clase.

---

---

---

Describa la manera en que se desarrolla el tema abordado durante la clase observada.

---

---

---

Refiera si el profesor emplea aspectos culturales autóctonos durante la clase.

---

---

---

¿De qué manera se manifiesta la cultura Ngäbe durante la clase de inglés?

---

---

---

### 3. Actitudes de los estudiantes

¿Qué tipo de conductas muestran los estudiantes durante la clase de inglés? Indique si se muestran interesados, desconcentrados, aburridos o cualquier otra característica que se destaque.

---

---

---

¿Qué tipo de interacción se da entre los estudiantes?

---

---

---

Según lo observado, indique si los estudiantes muestran dominio sobre lo que se estudia durante la clase.

---

---

---

Indique de qué manera elementos culturales autóctonos son integrados por los estudiantes durante el desarrollo de la clase.

---

---

---