

Estrategias metodológicas empleadas por educadores y educadoras de los centros educativos Seliko y Duchari que impactan en el mantenimiento de la lengua cabécar en el contexto de la zona de Chirripó

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

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

Jorge Muñoz Díaz

Luis Muñoz Díaz

Mayo, 2020

Estrategias metodológicas empleadas por educadores y educadoras de los centros educativos Seliko y Duchari que impactan en el mantenimiento de la lengua cabécar en el contexto de la zona de Chirripó

Integrantes

Jorge Muñoz Díaz

Luis Muñoz Díaz

APROBADO POR

Tutor

Dra. Vivian Carvajal Jiménez

Lectora

M.Ed. Noemy Mejía Marín

Lector

M.Ed. Kenneth Alfredo Cubillo Jiménez

Decana del CIDE

M.Ed. Sandra Ovares Barquero

Director (a) de UA

M.Ed. Kenneth Cubillo Jiménez

Nota: dadas las condiciones de excepcionalidad generadas en atención al Decreto Ejecutivo 42227-MP.S emitido el 16 de marzo, por la Presidencia de la República y el Ministerio de Salud y con base en las directrices generadas por la gestión universitaria, la hoja de firmas contiene únicamente la firma digital de la persona directora de la Unidad Académica, con base en el acuerdo UNA-CO-CIDE-ACUE- 214-2020

Dedicatoria

Luis Muñoz Díaz

A Dios quien me ha dado todo cuanto tengo y de su mano me sostiene. A mis hijos, porque han estado conmigo en este mundo de universidad, y a mi familia quienes por ello soy lo que soy.

Jorge Muñoz Díaz.

A mis padres por haberme forjado como persona que soy en la actualidad, muchos de mis logros se los debo a ustedes entre los que se incluye este. Me formaron con reglas y algunas libertades, pero al final de cuentas, me motivaron constantemente para alcanzar mis anhelos.

Gracias, madre y padre.

Agradecimiento

Luis Muñoz Díaz.

A Dios por darme el don de la vida y permitirme realizar este trabajo, a nuestra tutora por el acompañamiento durante la realización del mismo, a mis amados hijos por apoyarme en todo este proceso, a los niños(as) ambas instituciones.

Gracias a los docentes de los centros educativos Seliko y Duchari por el apoyo brindado durante el desarrollo de nuestro Trabajo Final de Graduación.

Jorge Muñoz Díaz.

Agradecido con el dador de la vida Dios, así también muy agradecido con las personas, instituciones que se involucraron en esta meta propuesta. A la profesora tutora por todo su acompañamiento a lo largo del desarrollo de la tesis. A cada estudiante de nuestro amado Chirripó, mil gracias.

Resumen

Muñoz Díaz L., Muñoz Díaz J. *Estrategias metodológicas empleadas por educadores y educadoras de los centros educativos Selikö y Duchari que impactan en el mantenimiento de la lengua cabécar en el contexto de la zona de Chirripó.*

El propósito de esta investigación es identificar las estrategias metodológicas que se implementan durante los procesos de mediación pedagógica desarrollados en los centros educativos Seliko y Duchari, ubicados en territorio indígena de Chirripó, cantón de Turrialba.

El enfoque investigativo es cualitativo, desde la perspectiva de la metodología que se estableció en este proceso investigativo permitió describir la realidad pedagógica de dos escuelas, partiendo de las opiniones y observaciones, se contrastan los resultados del proceso pedagógico en las escuelas en estudio. Se reconocen las actitudes del estudiantado y cuerpo docente que muestran hacia el manejo de las capacidades lingüísticas la lengua indígena y español relacionado con el derecho de educación en la lengua cabécar y el bilingüismo.

El territorio indígena Chirripó representa para sus pobladores la base espiritual, cultural y un fundamento material complementario, que liga a los cabécares de generaciones pasadas con las actuales, lo que les permite a los más jóvenes apropiarse de su legado cultural y social. Esto hace importante reflexionar sobre el valor de las lenguas nativas existentes en los territorios indígenas y la acción que debe de ejercerse para evitar su desplazamiento.

Son claros los esfuerzos administrativos y pedagógicos que se están dando en forma responsable mediante el proceso educativo. Además de los factores significativos en la preparación del cuerpo docente, su nivel de trabajo docente para la atención de la diversidad lingüística dentro del aula. y el grado de incorporación de los padres y familiares en la vida estudiantil de la población escolar, se visualiza la realidad sobre los objetivos de la educación de los alumnos bilingües y el grado de utilización de recursos y materiales para lograr progresos lingüísticos de la población estudiantil y las iniciativas de uso de la lengua aprovechando los aspectos culturales y las tradiciones ancestrales del pueblo cabécar.

Palabras clave: Lengua cabécar, Eficiencia de las estrategias didácticas, Desplazamiento mantenimiento y preservación de la lengua nativa, Cultura cabécar, Recursos y materiales en el proceso educativo.

Tabla de contenido

Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Resumen	v
Índice de tablas	viii
Lista de abreviaturas	ix
Capítulo I.	1
Introducción	1
1.1 Justificación	1
1.2 Planteamiento del problema	6
1.3 Objetivos	14
1.3.1 Objetivo general:	14
1.3.2. Objetivos específicos	14
Capítulo II	16
Marco Teórico	16
1 Estado del arte	16
1.2. Marco legal	16
2. Estudios recientes vinculados con la temática	26
2.1. Estudios nacionales	26
2.2 Estudios internacionales	30
2.3 Fundamentación teórica	32
2.3.1 La cultura cabécar	32
2.3.2 Mantenimiento y preservación de lenguas ancestrales o indígenas	37
2.3.3 El rol docente regular y los docentes de Lengua y Cultura en la preservación de las lenguas vernáculas	40
2.3.4 El docente indígena de Lengua	42
2.3.5 El docente indígena de Cultura	43
2.3.6. Recursos y materiales didácticos para la preservación de lenguas	45
2.3.7. Proceso educativo formal y la educación indígena	51
2.3.8 Contexto y contextualización curricular	55
2.3.9 El proceso de mediación pedagógica	58

2.4 Contexto de la investigación	66
2.4.1 Características del centro educativo Duchari y su población escolar	67
2.4.2 Centro educativo Seliko	70
Capítulo III	72
Marco metodológico	72
3.1 Enfoque de la investigación	72
3.2 Tipo y diseño de investigación	73
3.3 Población participante	73
3.4 Técnicas de investigación.	75
3.4.1 Entrevista en profundidad:	75
3.4.2 Observación participante	76
3.4.3 La triangulación	78
3.4.4. Revisión del instrumental	80
4 Consideraciones éticas	80
Capítulo IV	82
Análisis e interpretación de resultados	82
1.La cultura cabécar como fuente de las estrategias metodológicas empleadas en el proceso educativo.	82
2. La mediación pedagógica orientada a la preservación y mantenimiento de lenguas en desplazamiento	97
3. Recursos y materiales para el desarrollo de las estrategias metodológicas en los centros educativos indígenas en el mantenimiento y preservación de la lengua cabécar	107
Capítulo V	116
Conclusiones	116
Referencias bibliográficas	124
Anexos	134

Índice de tablas

Tabla 1

Técnica e instrumentos de recolección de información77

Tabla 2

Proceso de seguimiento de los objetivos planteados.....79

Lista de abreviaturas

COLYPRO	Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes
CONAI	Comisión Nacional de Asuntos Indígenas
C.S.E	Consejo Superior de Educación
IIDH	Instituto Interamericano de Derechos Humanos
ICE	Instituto Costarricense de Electricidad
IMAS	Instituto Mixto de Ayuda Social
INEC	Instituto Nacional de Estadística y Censo
MEP	Ministerio de Educación Pública
MTSS	Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
OIT	Organización Internacional del Trabajo
PANEA	Programa de Alimentación y Nutrición
UNA	Universidad Nacional
UNED	Universidad Estatal a Distancia
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Capítulo I.

Introducción

Esta investigación se orienta bajo la modalidad de tesis, según los lineamientos establecidos en el Artículo III, Inciso 1., Apartado a. de la Gaceta Ordinaria N° 4-2013 CONSACA-030-2013,

Es un trabajo de investigación que brinda un aporte original respecto a la comprensión de determinados teorías y conceptos, hechos, fenómenos, problemas y procesos. Podrá ser desarrollado por un máximo de dos proponentes; requiere de la presentación de un anteproyecto por parte de estos ante la comisión de trabajos finales de graduación. El trabajo finaliza con un documento escrito y su presentación y defensa pública ante un tribunal evaluador en la que se aborda, entre otros elementos: el tema o problema investigado, propósitos u objetivos, referentes teóricos o conceptuales, la metodología, los resultados, recomendaciones y conclusiones obtenidas (p. 1).

Con esta definición se estructura la investigación orientada a identificar las estrategias metodológicas implementadas durante los procesos de mediación pedagógica que se desarrollan en los centros educativos Seliko y Duchari, ubicados en territorio indígena de Chirripó, cantón de Turrialba, con el propósito de que la lengua autóctona cabécar se preserve desde los requerimientos del proceso educativo formal, con el aporte de los docentes de educación de asignaturas básicas y los docentes de Lengua y Cultura indígena que laboran en esas escuelas.

1.1 Justificación

Esta investigación se realiza en un escenario indígena en donde convive la cultura cabécar, una etnia originaria que se desarrolla con sus normas de convivencia en Costa Rica, específicamente en las zonas de: Chirripó, Nairí Awari, Tayni, Telire, Keköldi y Talamanca, sumando un territorio total de 163.317 hectáreas. El presente estudio se concentra en el

territorio de Chirripó y Duchi, como también se le conoce, según el Estado de la Nación (2012). Por su parte, el Censo Nacional del año 2011 (INEC), señala que la población indígena cabécar en Costa Rica comprende 6341 habitantes, lo que la posiciona como el segundo territorio indígena con mayor población (13.07%) después de Talamanca Bribri (17.25%)” (p. 11). Además, Borge (2012) cita que

Duchi como también es conocido Chirripó, es el territorio indígena más grande de Costa Rica al contar con una superficie de 77.973 hectáreas, con una población de 5985 con un total de 54 centros educativos” (p. 11). También, en ese mismo informe se cita que en la mayoría de los centros escolares bribri, cabécares y ngöbes “hay deficiente calidad de formación educativa con que aprueban la primaria los niños y niñas (como lectoescritura en español) y lo más grave es que el modelo pedagógico y el plan de estudios no tienen pertinencia cultural (p. 37).

Asimismo, Borge (2012) cita que en los 7 territorios indígenas cabécares hay muy poca oferta de educadores cabécares titulados y que hablen el cabécar; entonces se recurre a educadores cabécares titulados pero que no hablan cabécar y que también son muy pocos. Seguidamente se recurre a educadores cabécares no titulados que no hablan cabécar” (p. 26). No obstante, esa situación problemática, es importante recalcar lo señalado por Lamounier (2012): “Es importante la ampliación de los esfuerzos de sistematización de la lengua cabécar, así como de la producción de materiales en ese idioma y su valoración positiva por parte de los indígenas y de los no indígenas (p. 118).

Igualmente, Lamounier (2012) señala que “en breve, en Alto Chirripó encontraremos una situación similar a la de otros territorios cabécares y de otros pueblos indígenas, donde el idioma nativo fue completamente substituido por el español” (p. 118). Con estos considerandos, la coexistencia cotidiana del cabécar está perdiendo crédito, ya que se puede percibir que esa tendencia afecta otros aspectos culturales que van desde la confección de objetos, la realización de los ritos y también el uso de la variedad ritual de la lengua.

Es importante la ampliación de los esfuerzos de sistematización de la lengua cabécar, así como de la producción de materiales en ese idioma y su valoración positiva por parte de los indígenas y de los no indígenas, por ejemplo, al incorporar en la mediación pedagógica,

ejercicios y actividades con un enfoque pluricultural e intercultural; así mismo, desarrollando competencias interculturales, promoviendo guías de trabajo creativas y que se practique actividades en la resolución de problemas de experiencias que se presentan en el entorno natural. Con estos ejemplos la escuela será un espacio educativo con el uso de dos lenguas para aspirar promover posibilidades de enseñanza, aprendizaje, acción, exploración y producción de conocimiento.

Esta investigación tiene su relevancia porque permite conocer el trabajo pedagógico que se realiza para conservar la lengua indígena cabécar, ya que esta representa un rol esencial en los procesos de aprendizaje. Al respecto, Girón (2000) expresa que la lengua es una “herramienta para la construcción, desarrollo y expresión del conocimiento, así como el ordenamiento de la experiencia; constituye la base material del pensamiento humano” (p. 5). Así las cosas, si no se desarrolla un manejo pertinente de la mediación pedagógica para mantener activo el lenguaje, no se podrá conseguir con eficiencia el pensamiento del estudiantado, reprimiendo su integración plena con el uso del idioma como elemento de aprendizaje y apoyo para las experiencias de vida

De tal manera que las estrategias metodológicas que se desarrollan en escuelas indígenas son significativas para que el estudiantado se apropie del conocimiento que contienen las asignaturas del programa y por ende mantener su identidad cultural. Recuérdese que el alumnado que ingresa a los centros educativos Seliko y Duchari ingresan con un grupo de experiencias y conocimientos que lo manifiestan en su oralidad, único medio de comunicación que tienen para mostrar los elementos culturales propios de su etnia e identidad.

También Girón (2000) cita que “la lengua es un producto cultural y la lengua es productora de la cultura; son dos aspectos interconectados, que no son posible el uno sin el otro porque no podrían actuar sin la presencia del otro” (p. 4); de acuerdo con este criterio, el lenguaje indígena cabécar representa una herramienta cultural de esta etnia que les permite comunicarse de generación en generación; por tanto, la cultura se apoya de esta condición para manifestar y transmitir aspectos formativos hacia los demás. La lengua es un instrumento de aprendizaje escolar. Girón (2000) expresa que los niños que asisten a la escuela traen de sus hogares y del contexto nativo “un conjunto de experiencias y

conocimientos que los expresan en su lengua materna debido a que es su principal y único medio de comunicación que tienen para manifestar su cúmulo de conocimientos y comunicarse con los demás” (p. 6).

Esta investigación tiene su utilidad en los centros educativos indígenas Seliko y Duchari, ya que durante su desarrollo indagatorio se estimula con acciones pedagógicas ejecutadas en la mediación pedagógica por el profesorado para lograr aprendizajes significativos para el mantenimiento y preservación de la lengua autóctona cabécar en el territorio indígena Chirripó. Al respecto, Del Carpio et al (2015) citan que el centro educativo que “ignora la riqueza lingüística y cultural del niño, no cumple con el verdadero propósito de la escuela ni de la educación ya que en lugar de contribuir a la vida del alumno lo empobrece, lo excluye, lo ignora” (p. 15).

En este sentido, el estudiantado debe ser objeto de atención prioritaria por parte de los docentes formales, de Cultura y Lengua indígena con acciones educativas que orienten su gestión a trabajar con ellos, ejercicios y estrategias sobre la cosmovisión, su lengua nativa, las costumbres y sus tradiciones. Ante esta inquietud se hace notorio reconocer la funcionalidad del lenguaje como instrumento comunicativo entre estudiantes como hablantes ejercitando la enseñanza de expresiones corporales y culturales, como la mímica, la pintura, la danza y la música, entre otros.

Este estudio proporciona oportunidades para desarrollar prácticas con el uso de la lengua autóctona representando una realidad de manera abierta y creativa, que vivencie expresión corporal de los conocimientos, las emociones y los valores que se transmiten mediante experiencias pedagógicas en instrumentos de comunicación representando exposiciones, juegos propios de la comunidad, cantos comunales, visualización de arte cabécar, entre otros. Con estas estrategias se genera conocimientos en la mediación pedagógica para fortalecer y estimular la lengua vernácula cabécar, ya que sin duda el proceso educativo debe ser pertinente con la eficiencia de las tareas, actividades y experiencias escolares planificadas para reconocer la posibilidad de que la lengua sea elemento fundamental de la oralidad de la comunidad cabécar.

Al respecto, Hale (1992) expresa, que:

Los procesos de cambio lingüístico y la desaparición de lenguas hacen parte de la dinámica de las prácticas lingüísticas y que esto ha sucedido a lo largo de la historia de la humanidad, la gran diferencia consiste en que actualmente tales procesos han aumentado en velocidad, extensión e implicaciones, y hacen parte de transformaciones más amplias que involucran la disminución en la diversidad cultural e intelectual, a favor de lenguas y culturas políticamente dominantes (p. 1).

Ante el criterio anterior, se requiere plantear una investigación que demuestre las condiciones y aporte del proceso educativo, para que la lengua autóctona cabécar no sea solamente un recurso utilizado para comunicarse, sino que conlleva un acumulación de la historia de la población indígena de una zona como Chirripó, que personifica el símbolo esencial de la identidad de su cultura, y que además repercute en el mantenimiento y preservación de esta lengua indígena como manifestación de la diversidad que los dignifica.

Martí et al., (2006) manifiestan que la escuela es un dominio de “actuación importante en el mantenimiento y renovación lingüística, por ser instrumento para la difusión de conocimiento y valores, y medio eficiente para valorizar las lenguas transformando actitudes negativas, solo tiene un papel limitado en el mantenimiento de la vitalidad lingüística” (p. 334).

Es vital tener conocimiento de la realidad de la puesta en práctica de las estrategias metodológicas que desarrollan los docentes en los centros educativos ubicados en el contexto de la zona de Chirripó del cantón de Turrialba, donde reside y se desarrolla esta etnia indígena. Al estudiar la implementación de acciones educativas se conocerá en qué medida aportan en preservar la lengua autóctona cabécar de la zona de Chirripó, así como la pertinencia de estas estrategias desde la instancia educativa.

El centro educativo en un contexto indígena debe considerarse como espacio de vida colectiva que admite introducir situaciones de enriquecimiento lingüístico, además procura la oportunidad de valerse del lenguaje oral para experimentar el derecho a expresarse y a

comunicarse con libertad, pero con respeto hacia los demás. En este sentido, es importante que los procesos educativos no solo sean de calidad sino también con pertinencia cultural, de forma tal que se rescate en un mundo globalizado, la realidad histórico-cultural de los estudiantes, promoviendo la construcción de aprendizajes significativos, en un ambiente respetuoso de la diversidad y vinculado con el contexto indígena en que se desarrolla el proceso educativo, respondiendo de esa forma a las necesidades de la población estudiantil y de la comunidad donde se encuentran inmersos.

En la medida en que el currículo se ajuste a los requerimientos y responda a las aspiraciones del pueblo cabécar, la escuela se posicionará en estas comunidades y será coincidente con las principales razones que justifican la importancia de la educación, en el contexto indígena para generar procesos de reflexión y análisis de la propia cultura en los espacios escolares mediante el análisis del conocimiento de la comunidad, que son el reflejo de su forma de ver, sentir y creer el mundo, para propiciar el reconocimiento y orgullo de su diversidad cultural. Girón (2000) cita: “La lengua materna es la herramienta clave para potenciar el desarrollo cognitivo y social de los educandos indígenas” (p. 11).

Asimismo, se está al tanto de elementos característicos de los centros educativos indígenas de Seliko y Duchari, sus familias y comunidades, considerando el contexto humano y natural de la etnia cabécar, para el mantenimiento de la lengua nativa en correspondencia con la reglamentación jurídica vigente que preserva y defiende los derechos como habitantes y ciudadanos costarricenses.

1.2 Planteamiento del problema

El proceso educativo es un escenario apropiado para que la lengua cabécar no se exponga al riesgo de ser desplazada, ya que actualmente, en forma progresiva se reduce el uso del idioma entre los miembros de la etnia. Al respecto, Borge (2012) expresa a que la zona de Chirripó presenta condiciones educativas delicadas, con el considerando de que a futuro si se realizaran pruebas de “lectoescritura y de matemáticas posiblemente se encuentre que el proceso educativo allí no está bien planteado y que la educación que reciben los niños

y niñas ni tiene calidad técnica y mucho menos pertinencia cultural, es una educación etnocida” (p. 23).

Con este criterio, se establece que es el desplazamiento lingüístico¹ impuesto por la cultura no indígena promueve patrones de conducta que con el pasar del tiempo, aunado al proceso de socialización con la ciudadanía turrialbeña -cuando comercian sus productos, se les atiende en oficinas públicas o cuando visitan comercios para la compra de sus productos básicos para subsistir, ocasiona que la lengua sea desplazada en forma progresiva. Con el criterio anterior, González (s.f) cita que:

En Alto Chirripó (caso que nos interesa acá) el estado de la lengua cabécar es vulnerable”. A pesar de no estar en el punto máximo de la escala presentada por la UNESCO (que sería “a salvo” 5), ese sería el mejor estado de conservación encontrado para la lengua cabécar en los territorios abarcados. Para los territorios de La Estrella y Talamanca cabécar, la lengua cabécar fue diagnosticada como “en peligro” y en la zona sur, en Ujarrás, como “seriamente en peligro (p. 33).

En este sentido, debe entenderse que se está en comunidades indígenas o no indígenas donde se usan dos lenguas: cabécar y español, ya que, al estar socializando con personas no indígenas al exterior del territorio de Chirripó van aprendiendo el idioma oficial el español: Entonces en alguna medida al ingresar hacia el interior del territorio cabécar se habla su lenguaje nativo, pero atendiendo por parte del Estado la educación en las zonas indígena, se le da apertura a instituciones educativas donde el estudiante bajo la acción facilitadora del docente se comunique en forma oral y escrita en español, como idioma oficial, pero siempre se deberá enseñar, según las condiciones posible de la escuela y del profesorado, al estudiantado de las comunidades indígenas a leer y escribir en su propio idioma materno.

Ante esta situación, Lamounier (2012) cita que en Alto Chirripó:

¹ Por desplazamiento lingüístico nos referimos al proceso donde la mayoría de los usuarios de una etnia indígena a nivel de comunidad sustituyen el uso de su lengua autóctona por la práctica de otra lengua no propia de su herencia cultural. Rodríguez, (2007) cita: “El desplazamiento lingüístico es uno de los estadios anteriores a la muerte de una lengua” (p. 170).

La lengua cabécar es empleada en todos los espacios cotidianos y en el ámbito familiar; a su vez, el español se restringe a la comunicación con los no indígenas o indígenas de otros pueblos. Al parecer, la mayoría de los cabécares conocen el idioma foráneo; sin embargo, tienen niveles distintos de dominio” (p. 113).

También sobre este tema, Sánchez (2010) señala que las lenguas que se encuentran en una mejor situación en cuanto a transmisión intergeneracional son el “guaymí (83,6%) y el cabécar (80,2%), mientras que la situación está llegando a un punto muy peligroso en cuanto al bribri (52,5%) y, sobre todo, el guatuso (46,8%)” (p. 246).

Actualmente, existe la preocupación de que a futuro las lenguas indígenas serán solo practicadas por adultos mayores. Ante esta situación, Lamounier (2012) expresa que actualmente, los jóvenes menores de “25 años y los niños tienen como lengua materna el cabécar, pero, al entrar a la escuela, se tornan bilingües. Esta institución se caracteriza por introducir el uso del español en la cotidianidad de los indígenas por algunas razones” (p. 115). Así las cosas, es importante conocer cómo se trabaja desde el proceso educativo formal para que el aula sea el espacio donde los educadores desarrollen acciones en procura de defender, mantener y preservar la lengua materna cabécar en esta zona geográfica del cantón de Turrialba.

El lenguaje cabécar todavía es la lengua materna en el territorio de la etnia en el Alto Chirripó, y el español debe ser aprendido en la escuela. Entonces, en tiempos futuros, el idioma oficial tendrá mayor influencia en la vida cotidiana foránea de la zona. En este sentido, se denota que el valor social, comercial y educativo del idioma español es mucho mayor que el cabécar, cuando se busca trabajo, al presentar hojas de vida, negociando productos, solicitando algún beneficio del Estado en las oficinas públicas, entre otros. Sin embargo, hay que considerar que el cabécar posee una extensa experiencia de vida, de historias de iniciaciones de la etnia, costumbres, de cantos rituales que forman parte de la tradición oral y que todavía puede ser escrito por sus pobladores.

Es determinante considerar que el mayor problema de la desaparición de una lengua, en este caso indígena, es que con ella desaparecen los pueblos que la hablan y la diversidad cultural y ambiental vinculada a ellos. Al respecto, Camacho (2003) cita que una lengua no

es “solamente un recurso usado para comunicarnos, sino que es un receptáculo de la historia y el marcador más importante de la identidad de una cultura. Así que salvar las lenguas es una manera de mantener la diversidad que nos enriquece” (p. 1). Es urgente considerar que Costa Rica es un país multicultural; incluso, existe jurisprudencia sobre este tema, como lo establece el artículo primero de la Constitución Política: “Costa Rica es una República democrática, libre, independiente, multiétnica y pluricultural”.

De acuerdo con lo anterior, si bien es cierto el español es la lengua oficial, se debe tener conocimiento de la importancia de la diversidad lingüística del país, mediante un diálogo intercultural, respetando la lengua nativa de los pueblos indígenas. En este sentido, el proceso educativo debe incentivar el arraigo de los pobladores a su etnia, ya que ellos poseen un fuerte vínculo con el territorio, al cual respetan y rinden culto.

El territorio indígena Chirripó representa para sus pobladores la base espiritual, cultural y un fundamento material complementario, que une a toda la etnia con generaciones pasadas con las actuales considerando que en zona indígena la diversidad lingüística y cultural con la que cuenta los cabécares se apropien en forma conveniente de este legado cultural y social que los ha caracterizado como un instrumento comunicativo transmitido de generación en generación. El estado costarricense ha sido consecuente con este derecho de los pueblos indígenas para respetar la enseñanza y preservación de su lenguaje. Ante esto, Abellán y Monclús (1989) establecen que “Cada lengua lleva implícita, mejor, encarnada en sí, una concepción de la vida universal y con ella un sentimiento – se siente con palabras -, un consentimiento, una filosofía y una religión” (p. 22).

Esto hace importante reflexionar sobre el valor de cada una de las lenguas nativas existentes en el país en los territorios indígenas y la acción que debe de ejercerse para evitar el desplazamiento o pérdida de una lengua nativa costarricense. En este sentido, son claros los esfuerzos que se están dando en forma responsable mediante el proceso educativo de reforzar con recursos financieros, humanos y materiales con el propósito revitalizarse y mantener lenguajes que podrían estar en proceso de eliminación o en riesgo de desaparecer.

Definitivamente, mantener y preservar una lengua como la cabécar, estimula al investigador a conocer las razones que tutelan a los grupos indígenas y a las etnias que a

través del tiempo han experimentado las consecuencias de políticas gubernamentales y los efectos de violaciones, ultrajes, desprecio y discriminación por parte de la población no indígena. Además, sentir la poca valoración en el contexto costarricense de los aportes de estos pueblos originarios por la población no indígena en su aporte cultural de estas etnias. Asimismo, reconocer la existencia de creencias, prejuicios y mitos divulgados entre la ciudadanía mestiza.

Todos los razonamientos anteriores, se suman a un proceso de aculturación de las comunidades producto del resultado de un fenómeno social en donde los pobladores de la zona Chirripó en forma progresiva van adquiriendo una nueva cultura o aspectos de ésta, considerando que estas comunidades indígenas cuentan con una identificación cultural propia que deben proteger en el país, ya que se sienten amenazadas en su identidad, porque su existencia en la sociedad en la que intentan desarrollarse se encuentra al margen de la misma, producto de lo sucedido en el pasado, sobre la acción dominante de los pueblos no indígenas, por esta circunstancia en algunas ocasiones sufren discriminación, marginación, desprecio social y olvido porque ellos conservan la herencia cultural y lengua autóctona. Al respecto, Cisneros (2015) señala:

Una lengua en proceso de desplazamiento es una lengua que paulatinamente deja de usarse para distintos espacios de comunicación entre los miembros de una comunidad que solían usarla en esos espacios, debido a que otro idioma (en nuestro caso el español) poco a poco la desplaza. Como consecuencia, deja de ser la lengua de socialización y crianza de los niños, por los que estos crecen con una competencia reducida en esta, hasta que se llega a una generación que definitivamente no puede hablarla y que quizás tampoco pueda comprenderla (p. 1).

Considerando lo anterior, se visualiza la presencia de algunos factores de carácter social, cultural político y económico, que intervienen en la cotidianidad de la población indígena, que generalmente utilizan sus espacios de vida a comercializar sus productos, a la asistencia a servicios asistenciales de diversos servicios públicos. Además, otros aspectos

que influyen en el desarrollo de estos pobladores, como efectos de violencia familiar, pobreza, el desempleo y el tráfico de estupefacientes. Así las cosas, los pobladores indígenas participan con elementos de su lengua y descubren el dominio del español como idioma oficial y en ese compartir reconocen la disminución de costumbres y la afectación de su identidad cultural.

En la zona de Chirripó, donde se ubica el territorio nativo cabécar que es de interés en este trabajo, las personas están acostumbradas en su cotidianidad a su lenguaje autóctono, pero al ingresar en el medio urbano del cantón de Turrialba, cuando vienen a realizar diversas gestiones en servicios públicos y privados en este entorno, la población indígena se encuentra con población no indígena y descubren al socializar con ellos, una práctica oral bien desarrollada del idioma oficial, estableciéndose una relación de intercambio de elementos culturales entre estos dos tipos de grupos sociales.

Al respecto, Ramírez (2007) expresa que “las comunidades indígenas cuentan con una identidad propia que deben defender en la nación o país en el que viven, ya que se sienten amenazadas en su identidad, porque su existencia en la sociedad en la que intentan desarrollarse se encuentra al margen de la misma” (p. 1) Ante este hecho, los pobladores cabécares experimentan una situación de incertidumbre, inseguridad y desequilibrio en funciones sociales y comerciales entre su lengua hablada cabécar y el español, como idioma oficial que utiliza la población mestiza.

El desplazamiento de la lengua indígena cabécar constituye una realidad, ante esto es necesario que desde las instancias pedagógicas se revise cómo se ejecutan acciones, estrategias, ejercicios y prácticas escolares para que la enseñanza de este idioma (incluida la alfabetización) y su uso cotidiano, se mantenga y se proteja en forma positiva, y que sea coherente con la realidad y necesidades que caracterizan a la comunidad indígena de la zona de Chirripó. Además, deben de considerarse la valoración de los métodos ancestrales como la oralidad, que reina en la zona indígena. Al respecto, Camacho y Watson (2011) citan que “la lengua cabécar es principalmente oral, es importante que se promueva un rescate desde la escuela de la tradición oral mediante las historias, el diálogo con las personas mayores que permitan además mantener la cosmogonía del pueblo cabécar y sus formas de vida” (p. 55).

Según Ramos (2014), el “Estado costarricense ha puesto en funcionamiento un programa de enseñanza de lenguas indígenas en el país, con el fin de evitar su pérdida de manera precipitada” (p. 205). Es notorio el apoyo de las autoridades de gobierno, mediante la ejecución de programas y proyectos educativos en procura de salvaguardar las lenguas indígenas. Sin embargo, aún se visualizan algunos problemas como la escasez de recursos y materiales de tipo pedagógico, falta de un currículo adecuado a las necesidades de la zona de Chirripó, ausentismo marcado por parte del estudiantado y la falta de personal docente capacitado para la enseñanza de la lengua. Al respecto, Camacho y Watson (2011) citan que.

Las comunidades cabécares de Chirripó tienen claridad respecto a las limitaciones culturales, sociales y lingüísticas que la actual oferta educativa posee, y demandan servicios educativos con calidad, principio de realidad y pertinencia cultural, es así como la institución educativa está llamada a reflexionar la práctica en procura de procesos educativos culturalmente pertinentes (p. 16).

También Rehaag (2010) expresa que la escuela, como institución de educación y formación, “tiene la obligación de fomentar una visión hacia el respeto a la diversidad, dado que vivimos en un mundo globalizado con sociedades velozmente cambiantes. El encuentro con la diversidad cultural resulta cada vez más una parte de la vida cotidiana” (p. 1). Así, es oportuno establecer la relevancia y la consecuencia positiva de la enseñanza de la lengua cabécar en la zona de Chirripó, la cual es indispensable para salvaguardar la identidad de los pueblos que viven la experiencia del uso de su propia lengua. En este sentido, el proceso de mediación pedagógica en este contexto debe mantener el respeto a las principales formas de aprendizaje en estas poblaciones, que comprenden sus historias, tradición y costumbres, y se respete de esa forma su identidad cabécar.

Por su parte, Sánchez (2014) establece que “la muerte de las lenguas autóctonas de Costa Rica, el análisis de las perspectivas que se ha asumido el problema de las lenguas en peligro en Costa Rica sirve para formarnos una idea somera acerca de la diversidad ideológica involucrada en el tratamiento del tema” (p. 174). Según lo anterior, en el proceso

de la investigación es importante destacar qué estrategias pedagógicas procuran disminuir el efecto de pérdida progresiva y aumentar el dominio de la lengua en la zona de Chirripó. En este sentido, los profesionales que trabajan en Chirripó deben resolver los problemas didácticos, metodológicos y de lingüística aplicada a la enseñanza del idioma cabécar.

Entonces, los profesionales de la educación que laboran en la zona de Chirripó deben considerar una mediación pedagógica congruente con los conocimientos, formas socioculturales y lingüísticas propias de la etnia autóctona, donde se destaquen significados, fundamentos, interpretaciones, habilidades, lenguajes, creencias, costumbres, tradiciones, sentimientos y actitudes, propias de la identidad cabécar en Chirripó.

Sánchez (2014) cita que “en todo el mundo hay un proceso de pérdida acelerada y masiva de las lenguas. De hecho, hay cálculos de que al finalizar este siglo habremos perdido el 50% de las lenguas del mundo” (p. 46). Este criterio identifica una serie de motivos que han llevado a un histórico menosprecio a las lenguas autóctonas, el avance de la inclusión de las comunidades y el sistema educativo.

En Costa Rica se han establecido decretos ejecutivos en el ámbito educativo, con el propósito de lograr el mantenimiento y preservación de las lenguas indígenas. En el año 1997 el Consejo Superior de Educación emite acuerdos para establecer como parte del plan de estudios de las escuelas indígenas, dos asignaturas; Lengua y Cultura indígenas. Se ha reformado la Constitución Política de la República en su artículo 76, para que el Estado vele por el mantenimiento y el cultivo de las lenguas indígenas nacionales. Se han ratificado convenios internacionales como el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), se compromete, en materia educativa a apoyar a los pueblos indígenas. Se han creado leyes que han constituido una eficiente jurisprudencia hacia las comunidades indígenas y la presentación de su lengua nativa.

Con la legislación aprobada en materia de mantenimiento de la lengua y apoyo al proceso educativo indígena, se reconoce que la lengua nativa desempeña un papel fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado que cursa la educación primaria en esos territorios, ya que ellos pueden apropiarse del conocimiento en cualquiera

de las áreas del currículo educativo establecido; prioritariamente, en el proceso educativo que se ejecuta en el aula, se emplea la lengua, ya sea oral o escrito.

En la clase se maneja información, explicaciones, exposiciones y recomendaciones para los estudiantes y fomentar adecuadamente el desarrollo y la práctica de los procesos cognoscitivos, utilizando para este proceso, signos lingüísticos. Además, los niños que asisten a la escuela llevan consigo un conjunto de experiencias y conocimientos que los expresan en su lengua materna debido a que es su principal y único medio de comunicación que tienen para manifestar su cúmulo de conocimientos y comunicarse con los demás.

Considerando lo anterior se formula el siguiente problema: ¿Cuáles son las estrategias metodológicas empleadas por educadores y educadoras del aula regular y Lengua y Cultura de los centros educativos Seliko y Duchari, para el mantenimiento de la lengua cabécar en el contexto de la zona de Chirripó?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general:

Analizar las estrategias metodológicas empleadas por educadores y educadoras de aula regular, Lengua y Cultura, de los centros educativos indígenas Seliko y Duchari, que impactan en la realidad educativa para el mantenimiento y preservación de la lengua autóctona cabécar de la zona de Chirripó de Turrialba.

1.3.2. Objetivos específicos

1. Identificar las estrategias metodológicas, recursos y materiales empleados en para la mediación pedagógica en los centros educativos indígena Seliko y Duchari para el mantenimiento y preservación de la lengua cabécar de la zona indígena de Chirripó.

2. Estudiar estrategias de mediación pedagógica empleadas en diversos contextos para el mantenimiento y preservación de lenguas en desplazamiento.

3. Comparar las estrategias metodológicas, materiales y recursos empleados en las escuelas Seliko y Duchari, tanto en el aula regular como en las clases de Lengua y Cultura, para el mantenimiento de la lengua cabécar.

4. Analizar la pertinencia de las estrategias metodológicas identificadas en los centros educativos indígenas Seliko y Duchari, según las necesidades locales y contextuales; y en contraste con distintas estrategias que han resultado exitosas para el mantenimiento y preservación de lenguas en desplazamiento.

Capítulo II

Marco Teórico

En una investigación, el apartado del marco teórico presenta los trabajos bibliográficos que se consideran como marco referencial y las consideraciones teóricas que incluyan aspectos referentes a los objetivos específicos o las categorías perteneciente al estudio. En el marco teórico se revisan investigaciones previas que de manera directa o indirecta abordan el tema de investigación. Es importante escoger con cuidado los aportes teóricos, ya que estos permitirán saber si el enfoque es nuevo y original.

En el marco teórico del presente trabajo investigativo, se desarrollan temas medulares establecidos en la temática en estudio, relacionados con el tema planteado para la zona indígena de Chirripó en el cantón de Turrialba, así como el marco jurídico que es atinente a este.

1 Estado del arte

1.2. Marco legal

Esta investigación reconoce la importancia de los fines que la Ley Fundamental de Educación del año 1957, que contiene un gran sentido representativo de algunas de las aspiraciones de la sociedad costarricense, con el propósito de apreciar la coincidencia de varios de esos fines en los valores que los costarricenses estiman, y de qué modo están formulados, cuál es su vínculo con las prácticas educativas en los contextos indígenas del país y cómo se atienden sus necesidades

En el año 1973, la Asamblea Legislativa aprobó la Ley No.5251 de 1973 para crear la Comisión Nacional de Asuntos Indígenas (CONAI), d) “Fomentar la divulgación de los asuntos indigenistas a fin de crear conciencia sobre éstos, y así poder estimular el interés por el estudio de su cultura, en especial lo referente a las lenguas indígenas, cuyo uso y estudio serán activamente promovidos” (p.2) luego esta ley fue modificada por la No.5671 en el año

1975. Este marco normativo jurídico lo establece como una institución de derecho público, con personería jurídica y patrimonio propio.

La Ley N.º 5.251 de 1973 (reformada por la Ley No. 5671 de 31 de marzo de 1975) creó la Comisión Nacional de Asuntos Indígenas (CONAI), la que está integrada por representantes de gobierno e indígenas. Al respecto, Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) (2006), cita:

La ley concibió la CONAI como una entidad de derecho público cuyo fin fue promover el desarrollo de las comunidades indígenas, la definición de políticas gubernamentales y la coordinación institucional del sector público para el cumplimiento de sus fines. De acuerdo con la ley y a sus reformas posteriores, la CONAI está compuesta por una Asamblea General integrada por representantes de instituciones públicas y delegados de las Asociaciones de Desarrollo Integral de los Territorios Indígenas (p. 213).

Instituto Interamericano de Derechos Humanos La IIDH (2006) cita que en 1977 se dicta la Ley Indígena No. 6172, esta legislación define:

Artículo. 1) A los indígenas como las personas que constituyen grupos étnicos descendientes directos de las civilizaciones precolombinas y que conservan su propia identidad.

Artículo. 2). Declara la creación de varias reservas indígenas, disponiendo que estas son de propiedad de las comunidades indígenas, y que la Procuraduría General de la República inscribirá en el Registro Público esas reservas a nombre de las respectivas comunidades indígenas.

Artículo. 3). Las reservas indígenas son inalienables e imprescriptibles, no transferibles y exclusivas para las comunidades indígenas que las habitan. Todo traspaso o

negociación de tierras o mejoras de éstas en las reservas indígenas, entre indígenas y no indígenas, es absolutamente nulo (p. 215).

El Convenio 169 de la Organización Internacional de Trabajo. (O.I.T) del año (1989) se convierte en el principal instrumento internacional sobre derechos de los pueblos indígenas: Costa Rica lo ratifica y de acuerdo con esta instancia jurídica, se compromete, en el componente educativo, a lo que establece, el artículo 28, en el inciso No. 3. Cita “Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas” (p. 5). En consecuencia, el Estado costarricense, de acuerdo con sus posibilidades, adoptará acciones para que los niños y niñas de esas comunidades indígenas puedan leer y escribir en su propia lengua vernácula o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo al que pertenezca.

Por su parte, la Convención de los Derechos de los Niños y de las Niñas (1992), señala:

Artículo 2 – El derecho a no ser discriminado. La convención debe ser aplicada a todos los niños sin discriminación alguna: – Tienes derecho a ser respetado, ya seas una niña o un niño, sin importar cuál sea tu estado de salud, tu origen social o étnico, el idioma que hables, tu religión, tus opiniones o tu nacionalidad, Tienes derecho a la igualdad; esto significa que los gobiernos deben respetar y proteger tus derechos, de la misma forma que los de los demás niños (p. 1).

Asimismo, el artículo 30, establece que:

En los países en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena, el derecho que le corresponde, de común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma.

El Ministerio de Educación Pública (1997) indica que en el año 1997 el Consejo Superior de Educación, por medio de la Resolución 34-97, dado que, se imparte el proceso educativo en 8 culturas visiblemente diferenciadas, por sus rasgos culturales, lingüísticos, ambientales, situación que permite considerar al país como pluricultural y multilingüe. Por lo tanto, de esas culturas existen lenguas en vigencia: bribri, cabécar, Ngäbe, por lo que el C.S.E, aprobó:

El programa de las escuelas indígenas que está compuesto por dos ejes fundamentales.

a. Currículum Nacional Básico para centros educativos indígenas.

b) Tres componentes de las culturas indígenas. I. Lengua Materna II. Cultura Indígena III. Educación Ambiental (p. 60).

La confirmación de estos convenios internacionales por parte del Estado costarricense, las diversas administraciones del país han establecido legislaciones mediante leyes y decretos relacionados al mantenimiento, revitalización y transmisión de las lenguas y culturas nativas para que sean favorecidos los niñas y niños en los territorios indígena. En este contexto, se hace imprescindible determinar las acciones administrativas y pedagógicas que se han materializado en los diversos promulgados a través del tiempo en el proceso educativo para bienestar y desarrollo de los territorios indígenas. Se establecen entonces los diferentes Decretos Ejecutivos:

1. Decreto N°16619 del Ministerio de Educación Pública de 1985, este decreto se plantea con el propósito de dar respuesta a la decisión gubernamental de extender el servicio educativo en las zonas o territorios indígenas para educar y asegurar en esos contextos la utilización de la lengua nativa, su cultura e identidad indígena, para lo cual se establece la creación de un modelo curricular adecuado a las condiciones propias de las poblaciones indígenas del país, amparado con un plan de formación de docentes para laborar en esas zonas del país. Con estos criterios el articulado del Decreto No. 16619, así lo confirman:

Artículo 2°—El servicio educativo correspondiente a dicho modelo, se brindará dentro del contexto bilingüe y bicultural de las comunidades indígenas y se orientará hacia la revaloración de las condiciones psico-socio-culturales del indio y su comunidad.

Artículo 3°—El Ministerio de Educación Pública podrá requerir la colaboración de instituciones públicas o privadas tanto nacionales como internacionales, para la formulación y ulterior aplicación del modelo curricular. No obstante, deberá asignar en su presupuesto recursos económicos destinados a este fin.

Artículo 4°—El Ministerio de Educación Pública, en coordinación con las instituciones de educación superior, establecerá programas de formación y capacitación para el personal encargado de la ejecución de los respectivos programas educativos.

2. Decreto Ejecutivo N° 18967 de 1989. Se refiere a la conservación y promoción de las lenguas autóctonas y encomendó su estudio científico, la difusión de las literaturas tradicionales, la creación de materiales para la alfabetización y la implementación de la educación bilingüe.

En este decreto se considera que "El Estado debe apoyar el rescate de las diferentes expresiones culturales, otorgando a los pueblos que conforman su nacionalidad, los recursos necesarios para el fomento, estudio y difusión de su cultura, incluyendo la promoción y conservación de sus lenguas nativa". En el artículo 1 se establece que: "Las lenguas maternas autóctonas serán consideradas como parte del patrimonio cultural costarricense, y en las esferas de su influencia serán consideradas como lenguas locales". En el artículo 2 se encarga a una serie de instituciones gubernamentales promover el estudio científico de las lenguas indígenas, difundir la literatura en dichas lenguas, desarrollar la educación bilingüe, producir textos de alfabetización y coordinar con otras instituciones que tengan funciones similares (p. 12).

3. Decreto Ejecutivo N° 22072 de 1993, que crea el Subsistema de Educación Indígena, dentro del Ministerio de Educación Pública y en el artículo 1 establece: "Créase el Subsistema de Educación Indígena el que tiene como objetivo general desarrollar

progresivamente la educación bilingüe y bicultural en las Reservas Indígenas oficialmente reconocidas” (p.1).

Asimismo, en el Artículo No.2 se establece, que: La educación en las Reservas Indígenas tendrá, sin perjuicio de los fines de la educación costarricense, los siguientes fines específicos:

a) Promover el disfrute pleno de los derechos sociales, económicos y culturales de los miembros de las Reservas Indígenas, respetando su identidad socio-cultural, su medio, sus costumbres, tradiciones e instituciones.

b) Facilitar la adquisición de conocimientos generales y desarrollar actitudes y valores que ayuden a sus miembros a participar plenamente, y en pie de igualdad, en la vida de su propia Reserva Indígena y en la de la comunidad nacional.

c) Enseñar, siempre que sea viable, a los miembros de las Reservas Indígenas interesadas a leer y escribir en su propio idioma materno.

d) Hay que asegurar que los miembros de las Reservas Indígenas lleguen a comunicarse en forma oral y escrita en español, como idioma oficial de la Nación.

e) Preservar los idiomas indígenas utilizados en las Reservas Indígenas y promover el desarrollo y práctica de los mismos.

f) Dar a conocer a los miembros de las Reservas Indígenas sus derechos y obligaciones, especialmente los que atañen al trabajo, a la educación, a la salud, servicios sociales y bienestar económico-social.

g) Promover estrategias para el rescate de los idiomas indígenas en aquellas Reservas Indígenas en las que estos se encuentren en vías de extinción.

h) Ofrecer facilidades para que las Reservas Indígenas puedan crear sus instituciones y medios de educación, y someterlos a la aprobación del Consejo Superior de Educación, por medio del Ministerio de Educación Pública. (p.1)

4. Decreto Ejecutivo N° 23489-MEP (1994) se crea el Departamento de Educación Indígena del Ministerio de Educación Pública, y establece las siguientes funciones, en el artículo 54:

a. Dirigir la adecuación del currículo en las instituciones educativas que tienen población indígena, teniendo en cuenta las características y necesidades de cada comunidad indígena.

b. Incentivar a los docentes de comunidades indígenas para que, en el desarrollo de la práctica pedagógica, incorporen recursos propios del medio.

c. Velar por el cumplimiento de la práctica de la lengua vernácula, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, según cada grupo cultural.

5. El Decreto Ejecutivo N° 34075-MEP del 5 de noviembre de 2007 establece a la Dirección de Desarrollo Curricular como la instancia encargada de analizar, estudiar, formular, planificar, asesorar, investigar, evaluar y divulgar todos los aspectos relacionados con el currículo en todos los niveles, ciclos, modalidades y ofertas del sistema educativo (p.1)

6. Decreto Ejecutivo N° 37801-MEP Publicado en la Gaceta Digital N° 135, del 15-09-2013. Este Decreto en el considerando IV, instituye, que:

El artículo 76 de la Constitución Política establece que “El español es el idioma oficial de la Nación. No obstante, el Estado velará por el mantenimiento y cultivo de las lenguas indígenas nacionales”, lo cual implica que la educación indígena sea una educación especializada, centrada en el cumplimiento de los derechos de los pueblos indígenas a preservar sus identidades en términos lingüísticos y sus vínculos naturales con su cosmovisión y expresiones culturales, económicas y sociales. (p.1)

También este Decreto en el considerando VI, promulga la Ley N° 7426, Ley del Día de las Culturas del 23 de agosto de 1994, publicada en el Diario Oficial La Gaceta N° 179 del 21 de setiembre de 1994, donde se establece:

La responsabilidad del Ministerio de Educación Pública de promover la enseñanza de todos los componentes culturales y étnicos, acordes con el carácter pluricultural y multiétnico

de nuestra sociedad. En este contexto, el impulso de la educación indígena con perspectiva intercultural es fundamental para la contextualización de la política educativa en los territorios indígenas y la promoción de los valores de las culturas ancestrales en todo el Sistema Educativo Costarricense (p. 2).

En el Capítulo II, de la Educación Indígena, establece en el Artículo 2°, los objetivos de la Educación Indígena. Los objetivos de la Educación Indígena, sin perjuicio de los fines de la educación costarricense, son los siguientes:

1) Procurar que se preserven los idiomas indígenas que aún existen, promoviendo el desarrollo y la práctica de los mismos. Cuando se trate de pueblos que utilicen su idioma, siempre que sea posible, enseñar a los niños y niñas a leer y a escribir en su idioma materno y garantizar que lleguen a dominar el español como idioma oficial de la Nación. (p. 3)

En este mismo capítulo II, de la Educación Indígena, en el Artículo 3°, reconoce, como Idiomas maternos vigentes, en los territorios indígenas reconocidos “sin perjuicio de que otros puedan ser también incorporados en planes y programas del Ministerio de Educación Pública, el Cabécar, el Bribri, el Ngöbe, el Buglé y el Maleku. En proceso de revitalización el Teribe y el Boruca” (p.3).

Asimismo, capítulo II de la Educación Indígena, en el Artículo 4° establece que:

El aprendizaje de la lectura y la escritura en el idioma materno y desarrollo progresivo de la enseñanza bilingüe. Donde sea posible, los niños y niñas de los territorios indígenas tienen derecho a aprender a leer y escribir en su idioma materno, a que se les garantice que lleguen a dominar el español como idioma oficial de la Nación y a que progresivamente se desarrollen programas educativos bilingües, pertinentes y contextualizados en todas las asignaturas, modalidades y niveles del sistema educativo. Para ello se respetarán los procedimientos de consulta y participación previstos en este decreto (p. 4).

En el año 2001 se aprueba la Ley No. 14352, Esta Legislación se denomina “Ley de Desarrollo Autónomo de los Pueblos Indígenas”, en el Artículo 21, establece que: “El Departamento de Educación Indígena del Ministerio de Educación, es la instancia competente para atender la educación indígena. Velará por el mejoramiento de la calidad y por la pertinencia de la educación en los territorios indígenas. Para tal fin tomará en cuenta la historia, los idiomas indígenas y la tradición cultural de los pueblos” (p. 1).

Rojas (2002) menciona que el programa de enseñanza de las lenguas indígenas tropieza con obstáculos administrativos, legales y culturales, en consecuencia, se determina: La carencia de una planificación educativa y cultural, así como la política, permiten la intromisión, en la toma de decisiones, de gente no capacitada para influir en este programa. Esto provoca pérdida de tiempo, desánimo y desgaste de los recursos humanos y financieros destinados al programa y es una de las causas que ha impedido, por décadas, la estandarización de los sistemas de escritura de las lenguas indígenas (pp. 7-8).

La Unesco (2003) establece que “1. La formación lingüística y pedagógica básica: Proporcione a los profesores de lenguas formación en lingüística básica, técnicas y métodos de enseñanza de lenguas, planificación de programas de estudio y preparación de materiales didácticos” (p.4). Con este criterio, se determina, que en el contexto educativo existen reacciones pedagógicas que se orientan a implementarlas ante el posible desplazamiento y peligro de desaparición de las lenguas indígenas. Entonces, educadores e instituciones públicas y privadas continúen el aporte al proceso enseñanza aprendizaje desarrolladas en las zonas indígenas.

El Ministerio de Educación Pública (2009) dicta las Normas reguladoras para el desarrollo del currículo costarricense, para aplicar en, las instituciones educativas indígenas, entre esas normas a aplicar, se destacan:

1. Se preservarán los idiomas indígenas utilizados en los territorios indígenas y se promoverá el desarrollo y práctica de estos. Basados en el Convenio 169 de la O.I.T. Los estudiantes deberán leer y escribir en su propia lengua indígena, así como asegurarse que los mismos lleguen a dominar el español como idioma oficial de la Nación (Art. 76 de la Constitución Política).

2. El período de Lengua Indígena corresponde a una sesión de 40 minutos por lección para I y II ciclos, se trabaja tres lecciones por cada nivel, distribuidas de acuerdo con la matrícula de cada centro educativo.

3. Para el período de Cultura Indígena corresponde una sesión de 40 minutos por lección y para I y II Ciclo, se trabaja dos lecciones por cada nivel, distribuidas de acuerdo con la matrícula de cada centro educativo (p. 61).

Actualmente, el Ministerio de Educación Pública impulsa acciones administrativas y pedagógicas para contribuir con el proceso educativo que se desarrolla en los territorios indígenas, con conscientes de que el desplazamiento y pérdida de la lengua nativa podría desplazarse o perderse en algunas de esas zonas. Ante esta situación en la dependencia del Viceministerio Académico del Ministerio de Educación, se están dando procesos de promover la divulgación de materiales como aportes para apoyar el mantenimiento y revitalización de las lenguas cabécar y bribri que indican posibilidades didácticas al alcance de los educadores. Entre estos aportes, se destacan:

1. La Dirección de Desarrollo curricular del Ministerio de Educación, como apoyo a la Educación Intercultural, año 2015 publica: Compendio de historias, costumbres y tradiciones de los bribri y cabécares para la revitalización lingüística y cultural en Ujarrás. Material didáctico como soporte en el aula para el trabajo de los docentes de I y II Ciclo de la Educación General Básica, ya que es una herramienta pedagógica que contribuye al proceso de rescate, fortalecimiento y revitalización lingüística y cultural de los pueblos bribri y cabécares,

2. La Dirección de Desarrollo Curricular, del Ministerio de Educación como apoyo a la Educación Intercultural, en el año 2017. Pública el material educativo “Sabidurías del pueblo Bribri y Cabécar” para uso cotidiano en las aulas con los niños y niñas por parte de los docentes de II Ciclo. Este tipo de recurso; es una Guía de estudio. Con un contenido, de texto en idioma: español, y está dirigido Administrativos, docentes, estudiantes y familia. Temática: Ciencias sociales

3. La Dirección de Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación como apoyo a la, Educación Intercultural. Publica en el año 2017, una Herramienta para contribuir al proceso de rescate, fortalecimiento y revitalización lingüística y cultural de los pueblos Bribri y Cabécares en las materias de Estudios Sociales y Educación Cívica para los Niveles: Primaria infancia I Ciclo, II Ciclos, III Ciclo y Ciclo Diversificado. Idioma: español. Tipo de recurso: Literatura. Tipo de contenido: texto. Dirigido a: administrativos, docentes estudiantes y familia

4. La Dirección de Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación en apoyo a la, Educación Intercultural. Publica en el año 2017 en la temática: Ciencias sociales. “Orientaciones metodológicas para la aplicación del Libro Sa Ña Yuwä Sa Siwawa”, para primer grado, niveles: I Ciclo. Idioma: Español. Tipo de recurso: guías de estudio Tipo de contenido: Texto. Dirigido a: docentes y estudiantes.

2. Estudios recientes vinculados con la temática

El marco de los antecedentes se establece en la investigación como el resumen de los hallazgos o resultados que se han encontrado por otros investigadores sobre temáticas relacionadas con el tema general o al tema específico diseñado. Estos trabajos de tipo intelectual son fuentes bibliográficas que se consideran para apoyar las realidades que pretende la investigación sobre la preservación y mantenimiento de una lengua indígena como la cabécar.

2.1. Estudios nacionales

1. El Ministerio de Educación en el año 2017, establece el Programa de Estudios de Lengua Boruca. El propósito de esta propuesta se orienta a considerar que la lengua boruca está muy debilitada, tanto que podría considerarse en estado de extinción. Por eso, se dará prioridad al desarrollo de habilidades de comunicación oral, con lo que se pretende que las nuevas y futuras generaciones puedan recuperar y generar espacios de uso para esta lengua. En las lecciones se simularán situaciones comunicativas en las que se requiera conversar en lengua brunca para realizar tareas y en ellas, se pondrán en práctica las expresiones aprendidas.

La propuesta se enfocó en la parte curricular en que cada experiencia de aprendizaje en el aula u otros contextos, se debe fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas, indispensables en la lengua y la cultura en sí. Hay que tomar en cuenta que el estudiantado se encuentra inmerso en un contexto social, y, por lo tanto, requiere desarrollar una serie de actitudes y valores permeados por los enfoques actuales, a saber: la pedagogía crítica, el socio constructivismo, la teoría holista y las habilidades para la vida, considerados en el proceso educativo, y que a la vez encuentran asidero en la Política Educativa Hacia el Siglo XXI, que centralizan su interés en el estudiantado, concibiendo al profesorado como facilitador en la mediación pedagógica para la construcción de conocimiento, orientados por los contenidos de los programas de estudio.

2. Víctor Ortiz Rojas en el año 2015, presentó su tesis de grado “Análisis de eficiencia de las acciones y estrategias utilizadas en el proceso de aprendizaje en el contexto escolar, para la enseñanza de la lengua autóctona bribri en la escuela San Rafael territorio indígena de Cabagra en la región Brunca, circuito escolar 12 de la Dirección Regional de Educación Grande del Terraba, durante el año 2014”. Esta tesis se presentó en la Universidad Estatal a Distancia (UNED) para optar por la Licenciatura en Educación con énfasis en I y II ciclos.

Los principales hallazgos, son: Se aplican estrategias lúdicas como juegos, dramatizaciones y representaciones para la enseñanza de la lengua, estrategias para que promuevan uso de la lengua materna en la apropiación de la cosmovisión indígena bribri, estrategias para fortalecer identidad cultural de la etnia bribri y estrategias para adaptar el lenguaje con temas de las diferentes asignaturas del currículo. Además, se reconoce que los estudiantes aprovechan su participación en ellas para lograr un aprendizaje significativo. Considerando este aspecto es fundamental conocer de qué manera se implementan estas estrategias y acciones pedagógicas.

Además, señala que los docentes de Cultura, Lengua y de aula desempeñan su acción docente orientada a revalorizar la cultura de su pueblo y el potencial de los estudiantes como actores dentro de ella, articulando los saberes indígenas con los de más conocimientos y conceptos científicos. También se determina el rol docente en la escuela indígena, incorporando aspectos relacionados con el trabajo pedagógico y cómo lo desarrolla, es

aspectos como las acciones educativas usando la lengua bribri. Se reconoce el uso de la lengua indígena como medio de enseñanza y la elaboración de un currículo contextualizado que son determinantes para que los niños se apropien de su entorno y cotidianidad.

Ciertamente los recursos y materiales permiten al educador plantear problemas y entregarlos al alumnado para atender las necesidades que les demandan sus aulas. Se determinó que, para no entorpecer el uso y la enseñanza adecuada de la lengua nativa, es necesario el uso de materiales que apoyen la práctica docente. El estudio reconoce que existe disponibilidad de materiales y recursos de tipo concreto, que apoyen prácticas lingüísticas y para desarrollar la contextualización curricular. Se determinó cierta ineficacia en el centro para planificar una mediación que promueva aprendizajes novedosos, ya que, hay ausencia de este tipo de aprendizaje y los estudiantes no vivencian aprendizajes novedosos que podrían apoyar el aprendizaje de la lengua, de la cultura, historia y valores étnicos.

3. El autor Carlos Sánchez Avendaño en el año 2014, presentó en la Universidad de Costa Rica su investigación titulada “Muerte de lenguas y lenguas en peligro en Costa Rica: La perspectiva ex comunitaria”. En este artículo se analizan tres intereses fundamentales y recurrentes en el discurso de los exocomunitarios (lingüistas, antropólogos, maestros y periodistas) con respecto al fenómeno de la muerte de lenguas y las lenguas en peligro en Costa Rica: documentar y describir los idiomas ante su inminente desaparición o por motivos académicos, describir las causas y los procesos de desplazamiento lingüístico, y llamar a emprender acciones para la conservación y revitalización de los idiomas.

4. Kathy Raquel Sáenz Quesada e Ileana Chaves Alfaro, presentaron en el año 2014, una tesis titulada “Manual de estrategias metodológicas para la estimulación oral de la lengua Cabécar, dirigida al profesorado de preescolar que labora horario alterno en las escuelas de Sinoli y Ñari Ñak de la zona Indígena de Alto Chirripó Cabécar, perteneciente al circuito 07 de la Dirección Regional de Turrialba y Jiménez, durante el periodo del año 2014”. En la Universidad Estatal a Distancia (UNED).

Entre sus hallazgos destaca que la docente de la escuela Ñari-Ñak tiene conocimiento básico acerca de la estimulación del lenguaje y aunque no domina la lengua materna cabécar y no desarrolla estimulación en esta, sí incluye en sus planeamientos estrategias. La docente

de la escuela Sinoli menciona que su problema no es la lengua materna, pues ella la domina. No cita estrategias para la estimulación de la lengua, maneja actividades con las que fomenta la comunicación, deja de lado el buen crecimiento y desarrollo de la niñez. También se concluye que existen deficiencias por ambas docentes, lo cual justifica la creación de la propuesta para unificar la lengua materna cabécar y la estimulación del lenguaje.

Se concluye que el grupo de niños(as) a cargo de la docente que es de la etnia cabécar lograron un excelente rendimiento, no hubo ningún tipo de contratiempo por ninguna de las partes. Sin embargo, en la escuela donde la docente no es cabécar la actividad tomó más tiempo por la limitación de la lengua, por esto, este es un asunto para tomar en cuenta ya que, se visualiza que los estudiantes pueden ejecutar cualquier actividad siempre y cuando esté acorde con su edad, interés y en términos claros y conocidos para ellos.

Los directores de ambas instituciones, con vasta experiencia laborando en la zona indígena de Alto Chirripó, afirman que las docentes utilizan estrategias de estimulación del lenguaje por medio de canciones, historias, uso de materiales propios. Consideran que sí se da la estimulación del lenguaje, aunque las docentes no lo describan y planeen como tal. No existe material para apoyar este proceso, de no ser que la docente lo fabrique, y de ser así, en cualquiera de los dos casos estarían dejando uno de los dos temas llámese estimulación del lenguaje o lengua cabécar en un nivel poco desarrollado, por haber una docente sin conocimiento de la lengua materna y otra sin conocimiento de estimulación del lenguaje.

Se concluyó también que las docentes, si bien estimulan el lenguaje con sus diferentes estrategias, es importante que conozcan como estimular cada fonema de la lengua cabécar, ya que esta es la lengua con la que los niños conviven en su entorno. Se concluyó en aportar al manual estrategias que se pudieran utilizar en diferentes momentos de la jornada, iniciando con el abecedario, además que el manual tuviera imágenes ilustrativas propias del contexto.

En materia de estimulación del lenguaje, en lengua cabécar y en estrategias se fusionaron en un manual para darle apoyo al docente el apoyo e ir unificando el contexto con el programa de preescolar.

2.2 Estudios internacionales

Ana María Ospina Bozzi en el año 2015, en la Universidad Nacional de Colombia situada en Bogotá, realiza un estudio titulado “Mantenimiento y revitalización de lenguas nativas en Colombia. Reflexiones para el camino”. El objetivo se establece en contribuir a la reflexión sobre aspectos de la situación sociolingüística de las lenguas nativas en Colombia, tales como la transmisión intergeneracional, el bilingüismo/multilingüismo y la enseñanza de las lenguas, así como sobre estrategias útiles en procesos de mantenimiento y revitalización de lenguas nativas.

Los resultados de la investigación indican que se requieren acciones para motivar e impulsar tanto la transmisión intergeneracional en las familias y las comunidades, como la instrucción de y en las lenguas nativas en el sistema educativo. Reflexiona sobre iniciar acciones de diagnóstico, visibilización, reconocimiento, formación y planeación, pero aún es largo el camino por recorrer en el proceso de mantenimiento y revitalización de las lenguas nativas. Para que la política sea aplicable en todas sus implicaciones, son necesarios cambios sociales de fondo; para ello, la sensibilización sobre la valoración de las lenguas y culturas nativas es apenas un primer paso.

También concluye en adecuar la política a las situaciones variadas es necesario conocer más y mejor la realidad sociolingüística de los pueblos nativos colombianos. Por eso es imprescindible continuar los procesos de autodiagnóstico, ojalá volviendo a adoptar las metodologías previstas. También es necesario asegurar que las acciones que se emprendan tengan continuidad en el tiempo. La pérdida de la diversidad lingüística es un proceso global, y nuestro país no está exento de este problema. De igual modo, en el mundo entero se están dando procesos a favor del mantenimiento y revitalización de las lenguas que indican caminos posibles, dan esperanza de que haya posibilidades de éxito y muestran que la tarea es de largo aliento.

La autora Jesahe Herrera Ruano en la Universidad Autónoma de Nayarit (2014), expone un trabajo titulado “Vitalidad y conservación de lenguas indígenas: el caso del cora en Santa Teresa, Nayarit”. Aunque no existe un único factor para evaluar la vitalidad de la lengua, las características de la comunidad, respecto al número de hablantes y ámbitos de uso

de la lengua cora, la colocan en esta categoría de vulnerabilidad. También se observaron y localizaron distintas presiones en conflicto, como: necesidades económicas, educativas y laborales; los valores e ideologías de la comunidad, que sigue conservando sus prácticas y costumbres; las instituciones que promueven el uso del español dentro de ella, como la escuela, la iglesia y los servicios públicos.

Ana Carolina Hecht (2010), en la Universidad de Buenos Aires, Argentina, propone un artículo titulado “Encrucijadas entre las políticas educativas y el mantenimiento de las lenguas indígenas de Argentina” El propósito de la investigación se orientó a revisar las relaciones entre las políticas lingüístico-educativas destinadas a las lenguas habladas en un Estado y las posibilidades de desplazamiento o mantenimiento de las mismas. Entre las conclusiones establecidas, fueron: Decidimos titular este artículo como encrucijadas entre las políticas educativas y la vitalidad lingüística, ya que se está enfrentando a una situación de difícil resolución, en la que frente a una disyuntiva no se sabe cuál camino seguir para diseñar políticas educativas que certeramente atiendan a las posibilidades de mantenimiento de la diversidad lingüística.

En ese sentido, la labor y el compromiso como investigadores de esta compleja realidad tiene que apuntar a develar qué hacen los hablantes con la lengua indígena, si es aprendida como primera o como segunda lengua, en qué momento la utilizan, para transmitir qué tipo de saberes, qué correlato tiene con las adscripciones identitarias, con qué reglas de interacción pragmática se usa, aspectos; con el fin de producir conocimientos que puedan aplicarse al diseño de políticas lingüístico - educativas sensibles a la diversidad.

A manera de cierre, se determina que se han reconocido hallazgos que aportan el conocimiento de experiencias individuales y colectivas, que tienen su correspondencia con materiales escritos, afirmaciones, hechos, soluciones y propuestas establecidas en las diferentes investigaciones que anteceden y se relacionan con los objetivos planteados en el presente estudio investigativo sobre las estrategias pedagógicas para preservar y mantener la lengua cabécar en la zona indígena de Chirripó.

2.3 Fundamentación teórica

En la elaboración conceptual del problema, aparecen las definiciones de las categorías que se relacionan con el problema y en los objetivos de investigación. El marco teórico tiene el propósito de dar a la investigación un sistema coherente de conceptos y proposiciones que permitan abordar el problema. En las categorías de análisis se desarrollan los siguientes temas y subtemas. La cultura cabécar, mantenimiento y preservación de lenguas ancestrales o indígenas, rol del cuerpo docente para el mantenimiento y preservación de una lengua, recursos y materiales para el mantenimiento de una lengua, proceso educativo formal, la modalidad de la educación indígena, contexto y contextualización curricular, el proceso de mediación pedagógica.

2.3.1 La cultura cabécar

La etnia cabécar se encuentra localizada en Chirripó, en el Valle de Pacuare, en la zona del río Estrella y en el territorio de Talamanca, zonas ubicadas en la región Caribe, en la provincia de Limón. Los asentamientos indígenas son muy dispersos en la montaña. Viven también en Ujarrás de Buenos Aires; es uno de los grupos indígenas que más ha mantenido su identidad cultural, hablan su lengua el cabécar, y el español. Además, conservan muchas costumbres y tradiciones. Cultivan básicamente granos básicos, café, cacao y plátano, complementando estas actividades con la pesca y la caza.

También a las danzas de tipo hereditario la “danza del Sorbón”, hombres y mujeres forman un gran círculo marcado por sus pasos, simboliza la solidaridad y la pertenencia a la tierra. Esta danza por lo general se da después de la construcción de un rancho comunitario o la reparación de un puente colgante, va acompañada de chicha, comida, se convierte en toda una festividad para compartir en la comunidad, con las principales danzas de la serpiente, el zopilote, el tigre de agua, de montaña, el águila.

Finalmente, los bribri participaban desde hace décadas de un fuerte sincretismo cultural donde se practica un proceso de interacción entre culturas mediante el cual estas relacionan los rasgos más característicos de una y otra. Así las cosas, las fuentes más comunes se refieren al sincretismo cultural como al proceso de transculturación y mestizaje, en bailes

con instrumentos de música no autóctona, como el acordeón o guitarra, o bien, bailes y cantos, mezclados entre los nativos, que han ido absorbiendo otros estilos modernos de bailes aprendidos generalmente por los jóvenes

La cultura cabécar se especializa en la fabricación de arcos y flechas las cuales llevan un proceso muy cuidadoso. Utilizan la madera del árbol del pejibaye y chonta dura, deben tener gran conocimiento sobre la madera apropiada para cada fabricación. Elaboran a partir de diferentes materiales traídos del mar o de animales silvestres,

El entorno indígena aporta el material cultural necesario para que el currículo responda a las necesidades, intereses, y expectativas del grupo social al que pertenece, el estudiante. Al respecto. El Ministerio de Educación Pública (2009) emite una norma curricular que establece que: “Los (las) docentes deben conocer la cultura: historia, religión, tradiciones, música, artesanía, costumbres, promover la educación contextualizada e intercultural con sus identidades particulares medicina tradicional, cosmogonía, espiritualidad y otros de los pueblos indígenas” (p. 60).

En el Censo Nacional del año 2000, el INEC utilizó el término "cultura" como sinónimo de "etnia". Este concepto se utiliza con un sentido inclusivo de tradiciones, prácticas y valores asociados a la identidad de distintos grupos étnicos-. Según Solano (2000) cita que algunos ejemplos de prácticas o costumbres de las etnias son: “el idioma, las comidas, tradiciones o creencias, juegos, festividades, formas de trabajar o vestir, entre otros” (p.345).

El MEP (2009), en cuanto a los aspectos de cultura indígena, cita que: “Las instituciones educativas deberán promover el disfrute pleno de los derechos sociales, económicos y culturales de los miembros de los territorios indígenas, respetando su identidad socio-cultural, su medio, costumbres, tradiciones e instituciones” (p. 60), en consecuencia, en la planificación institucional general, como en el proceso pedagógico en particular responsable del docente formal, de lengua y cultura deben considerar todos los elementos propios que caracterizan la etnia nativa.

La cultura indígena se resalta cuando se mantienen rasgos culturales específicos de la etnia, se trata de elementos del contexto que practican los miembros en el entorno, como la música, la artesanía las normas de interacción y de convivencia familiar y comunal. También las creencias, tradiciones y costumbres contribuyen a hacer de cada comunidad indígena, un espacio particular diferenciado de otras comunidades lugareñas. Esta materia es desarrollada por personas indígenas de la comunidad que son conocedoras del arte, la artesanía, la música, los bailes, los cuentos y leyendas, los valores y la cosmovisión.

De tal manera que la lengua y la cultura están rigurosamente relacionadas, ya que la lengua es parte de la cultura de una etnia y que además refleja su historia y registra todos sus cambios y adquisiciones. Al respecto, Pizurno (2000) cita que “La lengua materna es aquella que se adquiere en el contexto social primario, integra a las personas a su comunidad y contribuye a la construcción de su identidad social, histórica y afectiva” (p. 1). En este sentido, la lengua describe a la sociedad y ayuda a conocerlo, con sus características que aportan para comprender la forma en la cual cada lengua formula una cultura. Ante esta situación, una cultura se expresa a través de la lengua propia del pueblo, el cual la vive, la cuida y la transmite a las nuevas generaciones. Es determinante, establecer algunas características de la lengua en la cultura étnica. Al respecto, Pizurno (2000) cita que “Cada lengua implica una mirada del mundo particular y única” (p. 11) en consecuencia se puede determinar el desarrollo de los siguientes, aspectos:

- a. Todas las lenguas tienen mecanismos lingüísticos para describir y narrar acontecimientos.
- b. Todas las lenguas tienen mecanismos lingüísticos para señalar las relaciones de sus hablantes con sus entornos.
- c. Todas las lenguas tienen mecanismos para expresar razonamientos.

Los centros educativos deben ser la plataforma esencial de contextualización de un currículo nacional básico y de evaluación de la calidad del proceso educativo (desconcentración de la oferta educativa). Esto implica elevar el papel de líder curricular de los directores y hacer partícipes activos a los docentes en la toma de decisiones curriculares y de las innovaciones en el arte de mediar y el de aprender.

Un punto de partida para contextualizar en los centros indígenas es tomar en consideración la vida familiar, Además otra fuente de contextualización es la cultura y su cosmovisión, donde se destaca la figura del *jawá*, especialista en medicina tradicional. El *jawá* es, además una persona que cumple una función místico-religiosa importante. La cultura se conserva en muchos aspectos como en la confección de las casas tradicionales, la elaboración de artesanías, las prácticas agrícolas, las formas de relacionarse con la naturaleza. Este grupo indígena experimenta inestabilidad en cuanto a la posesión territorial, falta de apoyo a la organización local, destrucción del medio ambiente, escuelas desadaptadas y poco funcional con respecto a las concepciones tradicionales, dependencia de la economía mercantil y otros.

Estructura social: En las comunidades cabécares se mantienen sus formas tradicionales de organización política y social, donde se distinguen personas que ejercen liderazgo desde labores importantes para la vida en comunidad. Las personas mayores, tradicionalmente llamados “los mayores”, son muy importantes y respetadas porque son quienes conocen las tradiciones y forma de vida ancestral, consideradas como sabias. Los cabécares todavía tienen vigente un sistema de clanes cuya descendencia es matriarcal, unos ejemplos de estos son: el Clan Kābekiru, kjos, Tuarik, Tsirowak. Jamioy (2017) cita,

Las comunidades indígenas reconocen a los ancianos sabedores de la cultura tradicional como sus voceros y consideran que sus consejos, opiniones y recomendaciones son “La Palabra Correcta”, expresión utilizada para significar que en sus palabras conllevan un profundo conocimiento sobre los temas u objetos que dan a conocer. Así, los sabedores indígenas constituyen una fuente fundamental del conocimiento tradicional de cada pueblo (p. 147).

Así las cosas, “los mayores” transmiten los conocimientos de su cultura de generación en generación por medio de la narración de historias, es importante mencionar que el pueblo cabécar se caracteriza por ser una cultura oral. Lo anterior se reafirma con la cita de Camacho y Brown (2010): “La población cabécar habla la lengua cabécar, la cual aprenden en la casa, y una vez que ingresan a la educación formal aprenden el español el idioma Cabécar se habla extensamente y se mantiene por tradición oral” (p. 8).

La historia se utiliza como técnica de enseñanza porque una creencia de esta etnia es que Sibú, el dios de los cabécares les dejó en estas historias todo el conocimiento para vivir de acuerdo con sus principios. “Las historias las cuentan las abuelas y abuelos a las niñas y niños en las tardes y noches y se enseñan por igual a las mujeres y a los hombres, no hay diferencia por sexo” (Jamioy, 1997, p. 71) apunta que al interior de cada uno de los pueblos el fin de transmitir los saberes indígenas a las nuevas generaciones por parte de los maestros sabedores es el de dar a conocer la sabiduría con la que les dio identidad su creador y con la convicción de formar hombres de respeto a su cultura, capaces de continuar buscando la felicidad de toda la comunidad.

Por otro lado, es necesario referirse a cultura cabécar y sus manifestaciones. Thompson (2006) define la cultura, como “el conjunto de creencias, costumbres, hábitos, prácticas, valores, etc., de un grupo en específico en un contexto histórico” (p. 184). En consecuencia, la cultura en un contexto puede en forma progresiva cambiar de acuerdo con los hábitos de cada persona, este proceso cultural está en constante cambio. Ya que la cultura es parte de la identidad de cada individuo y conforme la socialización del ser humano se acentúa se continúan adquiriendo nuevos hábitos, nuevas costumbres, que cambia su accionar en el grupo social.

Reconociendo que la cultura es algo vivo y dinámico, y que sus expresiones son sumamente diversas, se deriva que para una verdadera educación intercultural donde se sitúa la cultura indígena. El MEP (2008) cita que “se debe mantener la atención puesta en esas expresiones, tanto para adaptar los contenidos de los planes de estudio como para adecuar las prácticas de manera que respeten el escenario existente (p. 59). En consecuencia, en el contexto de Chirripó se tendrán un intercambio o interacción de dos o más culturas a través del proceso de socialización tanto a lo interno de la zona, como cuando entran en contacto con la cultura no indígena turrialbeña.

Las prácticas educativas se convierten en un propósito esencial de la Política Educativa vigente, pero el objetivo esperado será que tenga su influencia e impacte en forma positiva en la cultura nacional. A los docentes y administradores de las instituciones educativas se les concede diferentes espacios de tiempo, diversos recursos y equipo, para que en la actividad formadora de los estudiantes trabajen para modelar los futuros ciudadanos y

constituir generaciones de costarricenses respetuosos de las otras culturas, amantes de su país y solidario con sus pares y comunidad.

Los bribri y los cabécar han sido las únicas dos culturas que han podido mantener a través de los siglos sus mitos religiosos libres de la influencia de los cambios sociales y culturales. La fuerza de “Sibú” su ser supremo y creador del universo aún se mantiene fuertemente en las mentes de todos aquellos que se hacen llamar bribri o cabécar. Esta tradición se mantiene basada en las narraciones que han sido pasadas de generación en generación por más de 500 años y un fuerte arraigo a sus creencias.

Al respecto, Guías Costa Rica (2013) cita sobre las culturas indígenas que:

La cerámica chorotega, los jícaros de los bribri, los textiles de los guaymí y el trabajo en piedra de los guatusos aún nos cuentan historias. Las réplicas o reproducciones son tan genuinas como las de hace 4 o 5 siglos. Las líneas y los colores nos cuentan historias, muestran creencias, relatan mitos y garantizan la reverencia de lo sagrado. La única diferencia es la edad de estos objetos, pero las arcillas, pinturas, materiales y métodos de producción son los mismos que usaban sus antepasados hace casi mil años (p. 1).

2.3.2 Mantenimiento y preservación de lenguas ancestrales o indígenas

Definitivamente, es determinante el rol de la escuela en la conservación de una lengua indígena, partiendo de la premisa de que esta tiene la responsabilidad de enseñarle el idioma autóctono al estudiantado; sin embargo, es importante reconocer el papel de los hogares en la transmisión del lenguaje y de las asignaturas de Idioma y Cultura indígena para conservar

y rescatar la cultura tradicional. En este contexto, los educadores deben ser promotores de una revitalización oportuna aportando trabajo en la comunidad, en los padres de familia y en la atención de los niños que asisten al centro educativo.

Las condiciones de vitalidad o desplazamiento de una lengua indígena tienen que ver con si las personas hablantes usan o se rehúsan a utilizar su lengua. En el momento en que una comunidad comienza a elegir otra lengua en ámbitos en los que habitualmente se ha utilizado el lenguaje autóctono, se inicia el desplazamiento de la lengua.

Las comunidades habitadas por etnias indígenas se enfrentan en forma cotidiana a los procesos de globalización que respaldan a una práctica común de generalizar aspectos lingüísticos y culturales, esto obedece a un progresivo traslado hacia lugares donde conviven con poblaciones no indígenas, a situaciones socioeconómicas de las familias y a la discriminación histórica sufrida por estas poblaciones. Estos aspectos contribuyen con el desplazamiento de una lengua y exigen a los hablantes de las lenguas indígenas utilizar el español.

En Costa Rica, el proceso educativo que se desarrolla en las zonas geográficas indígenas está planificado de tal manera que los estudiantes de escuelas y colegios indígenas se conviertan en hablantes de su lengua y del idioma español, además de la cultura, valores y vivencias que caracterizan su país. Sin embargo, los pueblos indígenas tienen el derecho de concebir, planificar y ejercer de manera autónoma la educación costarricense.

En cuanto al mantenimiento y preservación de las lenguas indígenas, Rojas (1998) determina que:

Todas las lenguas indígenas muestran un gran debilitamiento en relación con los siglos pasados, situación que va de la mano con la declinación, e incluso, pérdida de muchos de los rasgos culturales propios de los pueblos indígenas. Esta es una de las razones por las que las comunidades indígenas, que en décadas anteriores habían mostrado una actitud pasiva e indiferente ante la pérdida cultural y lingüística, han

empezado a mostrar una gran preocupación y a realizar esfuerzos y acciones concretas, buscando detener ese proceso (p. 178).

Las autoridades gubernamentales reconocen las condiciones de convivir situaciones de tipo multicultural, ya que en el territorio nacional se cohabita con grupos étnicos que proveen aspectos culturales que hacen del país ser garantes de una interculturalidad que se visualiza con un avance significativo hacia el cumplimiento del derecho de los pueblos indígenas a una educación de calidad, que fortalezca su identidad y cultura. Ante esta circunstancia, la Asamblea Legislativa declara un país multicultural, con el español como idioma oficial, pero, en el entendimiento de que se hablan varias lenguas nativas, y que además se enseñan en escuelas de territorios indígenas, para evitar su desplazamiento y deterioro.

En Costa Rica se promulga la Ley N° 7426, Ley del Día de las Culturas del 23 de agosto de 1994, que establece la responsabilidad del Estado en promover la enseñanza de todos los componentes culturales y étnicos de los grupos, afines con el carácter pluricultural y multiétnico de la sociedad costarricense. Con esta iniciativa, se determina que la educación indígena tenga representación intercultural, siendo fundamental para la contextualización de la Política Educativa Hacia el Siglo XXI en los territorios indígenas y la promoción de los valores de las culturas ancestrales en todo el Sistema Educativo Costarricense.

Cuando se declara por parte de la Asamblea Legislativa el Día de las Culturas, mediante la ley 7426 en el año 1994, se aclaró definitivamente que las raíces de los nativos de Costa Rica proceden de tres troncos que interactúan desde 1492. Son el español, el indígena y el africano-caribeño, lo que convertía al país en una nación pluricultural y multiétnica. Además, el país se ha beneficiado con la inmigración de diversas culturas de otros países, como europeos, otros centroamericanos, asiáticos, hebreos y árabes, entre otras.

Por esto, para responder a una educación hacia los grupos étnicos, se consagra el artículo 76 de la Constitución Política en el cual, se instituye que “El español es el idioma

oficial de la Nación. No obstante, el Estado velará por el mantenimiento y cultivo de las lenguas indígenas nacionales”. Ante este mandato constitucional, el Ministerio de Educación Pública promueve que la educación indígena sea una educación especializada, centralizada en el desempeño y el respeto de los derechos de estos territorios y pueblos para preservar sus identidades en aspectos lingüísticos y sus relaciones naturales con su cosmovisión y términos culturales, económicos y sociales.

Al respecto, Sánchez (2016) establece que, reconociendo el trabajo de documentación efectuada de las lenguas nativas, se requiere seguir dando importancia a la recopilación y procesamiento de textos narrativos y poéticos tradicionales, sin duda alguna debido a su: alto valor simbólico tanto para el estudio del arte verbal tradicional de los pueblos como para el resguardo del patrimonio cultural de la humanidad. Sin embargo, para un estudio lingüístico más completo de las lenguas y para futuros proyectos de revitalización, se requiere intensificar la documentación de variedades discursivas coloquiales y de eventos y registros idiomáticos de distinta naturaleza (p. 234).

El autor muestra un grado de preocupación, debido a que varios lingüistas estudiosos de la actualidad de las lenguas indo costarricenses, entre ellos, se mencionan Bauman (1980) y Margery (1993), explican que la etnia Ngöbe, se encuentra en estado de resistencia; además, que el cabécar, el bribri, el maleku y el buglere, están en estado de declinación; mientras que el boruca y el térraba son lenguas en estado de obsolescencia, o sea, en desuso.

2.3.3 El rol docente regular y los docentes de Lengua y Cultura en la preservación de las lenguas vernáculas

Los maestros del aula regular son los representantes por el sistema educativo costarricense de legitimar los valores de la cultura dominante y de desarrollar el empleo del español, que está establecido en los programas de estudios de todas las asignaturas básicas, como español, ciencias, estudios sociales y matemática. El sistema educativo en la actualidad trata de posicionar el uso de la lengua indígena en las aulas, lo cual los docentes de aula

regular que soliciten nombramiento en las escuelas indígenas tengan el conocimiento y dominen la lengua materna, no necesariamente tienen que ser indígenas.

Los docentes del aula regular trabajan en un escenario, en las comunidades indígenas aprender el español es una obligación, ya que para ser participe en asuntos políticos, económicos, modelos de desarrollo se debe utilizar, el idioma que predomina en la sociedad dominante. Sin embargo, los pobladores de las zonas indígenas tienen sus derechos para aprender a escribir y leer lengua materna. Esta obligación de aprender español no debe entenderse que dicho idioma predominante, vale más, o tiene más importancia. Se debe aprender español, pero es un derecho de legado lingüístico histórico, no olvidar la lengua indígena.

Los maestros de aula regular en los territorios indígenas que no dominen el idioma de la comunidad o lugar donde estén laborando, deben esforzarse por aprender expresiones básicas para lograr la comunicación con los estudiantes y padres de familia en su lenguaje nativo. En caso de que el director o la directora de la escuela de modalidad indígena que no tenga el dominio lingüístico de la lengua autóctona correspondiente, para revisar el planeamiento de los docentes de lengua y cultura deberán solicitarles una explicación oral del mismo.

Los (as) docentes de aula regular que sean nombrados en las escuelas de modalidad indígena deben conocer la cultura de las zonas de ubicación del territorio indígena: la historia, religión, tradiciones, música, artesanía, costumbres, medicina tradicional, cosmogonía, espiritualidad y otros de los pueblos indígenas y promover la educación contextualizada e intercultural con sus identidades particulares. Pero con el apoyo de los docentes de Lengua y Cultura podrán apoyarse con ellos en acciones educativas para preservar el lenguaje nativo y enterarse sobre aspectos de la etnia, en materia de contextualización, planeamiento y aplicación de estrategias.

En Decreto Ejecutivo N° 37801-MEP en el capítulo v, sección I, referido a el personal de la Educación Indígena, se establece en el Inciso que: d) En el nombramiento de los maestros de lengua se privilegiará la contratación de los docentes de lengua indígena que

tengan mejores atestados académicos y que manejen el idioma español como segunda lengua. En el nombramiento de los educadores de cultura se privilegiará a las personas que mejor demuestre ante el Consejo Local de Educación Indígena ser conocedor de la cultura, sea este profesional o no, con el fin de que preserven al máximo su cultura materna, la filosofía, la espiritualidad, la cosmovisión ancestral de los pueblos indígenas.

2.3.4 El docente indígena de Lengua

El docente indígena de Lengua se establece como funcionario de las escuelas ubicadas en los territorios étnicos. Según Vidal (2002), las características del docente indígena de Lengua son: Hablar fluidamente la lengua indígena propia de su etnia, debe ser su lengua materna, ser indígena, perteneciente a la etnia que habla o enseña, haber vivido la mayor parte de su vida en la región, utilizar la lengua indígena en la comunicación cotidiana, es un gran conocedor de la cultura: su historia, su religión, sus tradiciones, su música, su artesanía, sus costumbres y su medicina natural, entre otros. Así mismo posee una fuerte identidad cultural, debe saber leer y escribir en español, tener buena dicción y caligrafía, Es reconocido en la comunidad como una persona de buenas costumbres, como actividad prioridad. Cumple con las funciones inherentes a su puesto como docente de lengua indígena (p. 7).

En la incorporación en la escuela en su labor docente, el Ministerio de Educación dispone que el período de Lengua Indígena corresponde a una sesión de 40 minutos por lección para I y II ciclos, se trabaja tres lecciones por cada nivel, distribuidas de acuerdo con la matrícula de cada centro educativo, por esta razón, las instituciones deben ampliar el módulo de horario en esta misma cantidad de tiempo.

En el proceso educativo en estos territorios, Vidal (2002) menciona las funciones del docente indígena de Lengua:

Enseñar a hablar la lengua indígena, en aquellas comunidades en las que los niños no lo hablen., alfabetizar en la lengua indígena, difundir la escritura, así como las diversas

manifestaciones literarias propias de la cultura, promover el conocimiento y la vivencia de las costumbres y tradiciones buscando el fortalecimiento de aquellas que se están perdiendo. Contribuir con los docentes regulares en el proceso de transición de la lengua indígena al español, en aquellas comunidades en que la lengua indígena sea la lengua materna. Inducir al niño a que tome conciencia de la fonética, de la gramática y de la semántica de su lengua para asegurar así la permanencia de ésta. Cooperar con los docentes regulares con la traducción y desarrollo de contenidos que se imparten en forma bilingüe (Vidal, 2002, p. 8).

2.3.5 El docente indígena de Cultura

Por docente de Cultura se denomina al funcionario que defiende diversos elementos culturales propios de su etnia en varias escuelas de un mismo territorio.

De acuerdo con Vidal (2002) establece las siguientes características de los docentes de Cultura:

Es indígena, de la cultura propia de la zona en que va a laborar. Habla fluidamente la lengua indígena propia de su etnia. Ha vivido la mayor parte del tiempo de su vida en la región, Posee una fuerte identidad cultural, Sabe leer y escribir en español, Tiene amplios conocimientos de aspectos fundamentales de su cultura (cosmovisión étnica), Participa activamente en las actividades escolares, Posee buena dicción inherentes a su puesto de docente, Cumple con las funciones inherentes a su cargo, Es reconocido en su comunidad como persona de buenas costumbres, de buen trato, de buena salud, entre otros. .Estar dispuesto a dedicarse a la enseñanza de la cultura indígena (p. 13).

Asimismo, para el período de Cultura Indígena corresponde una sesión de 40 minutos por lección y para I y II ciclos, se trabaja dos lecciones por cada nivel, distribuidas de acuerdo con la matrícula de cada centro educativo, por esta razón, las instituciones educativas deben ampliar el módulo de horario en esta misma cantidad de tiempo.

Así también, Vidal (2002) dicta las siguientes funciones de los docentes de cultura:

Difundir aspectos fundamentales de la tradición cultural propia de la etnia. Propicia la vivencia de aquellas prácticas culturales que se mantienen y de las cuales se podrían

revitalizarse como un recurso para el mejoramiento de su calidad de vida, Cooperar con el Departamento de Educación Indígena en las investigaciones que se realicen sobre las culturas indígenas. (p. 14).

Además, se establece que las personas docentes de Lengua y Cultura en las escuelas indígenas deben desarrollar un planeamiento didáctico, promover la contextualización de aula. También, los procesos de evaluación de los aprendizajes de los docentes de lenguas Indígenas y de culturas indígenas deberán realizarse en la lengua indígena que corresponde, además de asumir las normas generales para el planeamiento didáctico, considerando el contexto sociocultural.

Ante esto, se impone que los docentes de territorios indígenas que no dominen el idioma de la comunidad o lugar donde estén laborando, deben esforzarse por aprender expresiones básicas para lograr la comunicación con los estudiantes y padres de familia. De igual forma la o el docente de apoyo fijo o itinerante de Problemas de Aprendizaje, Educación Especial que esté nombrado en territorios indígenas.

En apego a la normativa internacional en derechos de los pueblos indígenas, a las resoluciones de la Sala Constitucional y en respeto a la dignidad de los pueblos indígenas, las resoluciones 7, 10, 14 y 15, serán acatadas por todos los niveles y modalidades educativas y para ello se realizarán las respectivas consultas con las comunidades indígenas, lo cual dará lugar a la revitalización del subsistema de educación indígena y la pertinencia curricular de la educación indígena, en términos de contextualización del Currículo Nacional Básico y la generación de autonomía curricular y administrativa desde una perspectiva intercultural.

Por otro lado, el docente de aula regular o formal o no indígena, educador que generalmente trabaja en el contexto de los territorios indígenas, donde el idioma es hablado debe brindar la educación bajo los mismos parámetros de los docentes hablantes del cabécar. Por lo cual, es oportuno que el funcionario docente inicie un plan de revitalización lingüística personal, tener en cuenta que para el estudiante el español es una segunda lengua y esta debe

responder a técnicas, metodologías bilingües. Aunque para el mediador la primera lengua sea el español.

La docencia debe responder a las necesidades, particularidades del educando y bajo ningún concepto a la atribución, conclusiones del servidor, que no estén fundamentada sin ningún respaldo legal. Las lenguas en los territorios indígenas deben ser respetadas dentro y fuera del territorio por el que entra a trabajar, o lo visita. Es la forma de luchar contra los fenómenos socio lingüísticos. Las competencias de los docentes no indígenas tienen la responsabilidad de atender la diversidad cultural en el aula. En este sentido debe mejorar su proceso de formación docente en el área de las habilidades y destrezas para la atención de estudiantes de origen indígena y con una identidad cultural bien determinada, resulta de vital importancia que la labor educativa se ejecutará en espacios pedagógicos en estos territorios que son esencialmente interculturales.

2.3.6. Recursos y materiales didácticos para la preservación de lenguas

Los recursos y materiales didácticos aportan a las escuelas de modalidad indígena un beneficio pedagógico ya que permiten, con la ayuda facilitadora del docente, reforzar la enseñanza de la lengua cabécar y alfabetizarse en el idioma oficial, Al respecto el MEP (2009) cita que “Se deberá enseñar, siempre que sea viable, a los miembros de los territorios indígenas interesados a leer y escribir en su propio idioma materno. (p. 60). Así las acciones que el docente asuma para fortalecer el lenguaje, deberán contar con los padres y todos recursos o material auxiliar que ayude al desarrollo de las destrezas comunicativas indígenas. En consecuencia, diseñar y manejar el material, contribuirá en los planos cultural, lingüístico, formativo y técnico.

Los recursos y materiales deben planificarse para un manejo oral y escrito de la lengua cabécar, planteando ejercicios y actividades apoyadas en la repetición, que respondan entre otras cosas de la escuela. Córdoba (2017) manifiesta

Las expresiones lúdicas y en particular el juego, son creaciones diseñadas para que los niños y niñas puedan dotar de sentido al mundo natural y social que les rodea, al mismo tiempo que se constituye en un recurso de aprendizaje y una estrategia de

investigación para una comprensión del mundo más complejo, en cuanto se ocupa de lo físico, la relación social, la distribución del tiempo y un ambiente pedagógico (p. 83).

En consecuencia, se debe incluir actividades lúdicas que realizan los niños, tanto en el contexto escolar como en el hogar y la comunidad, para así tener el perspectiva de situaciones de uso real de la lengua con las que se identifiquen y de esta manera se atraiga la atención a traducciones literales del programa de estudio y producirlos con contenidos e imágenes, acorde con los intereses, gustos, juegos e, incluso, léxico usual de los potenciales beneficiarios cabécares para introducirlos en el aprendizaje formal del idioma autóctono de la etnia. Lo prioritario es pretender enseñar la lengua cabécar de manera lúdica. Este criterio es reafirmado por Chaves et al (2010): “de acuerdo con la opinión de las niñas y de los niños estás son de las actividades que más disfrutan, ya que al que constituirse en actividades lúdicas favorecen la autoexpresión” (p. 203).

Los recursos y materiales didácticos se presentan como un factor necesario e imprescindible para el desarrollo y logro de los objetivos y contenido curriculares. Lo anterior lo reafirma González (2014) al decir que son “herramientas de apoyo del docente que facilitan las condiciones necesarias para que el alumno pueda llevar a cabo las actividades programadas con el máximo provecho y un rol activo de parte del alumno” (p. 1).

Se reconoce entonces, que el uso de los recursos apoya del proceso de mediación ejecutado por los docentes. Entonces, lograr un aprendizaje significativo en el alumno requiere de docentes que también contribuyan a la creación de nuevas estrategias metodológicas y que hagan más motivadora el aprendizaje, con la adquisición de conocimientos, destrezas y habilidades que les sean útiles y aplicables al estudiante en su vida personal, académica y profesional. De esta manera, dichas experiencias se convierten en el medio para promover el aprendizaje significativo a través de esta interacción, y así conseguir aprendizaje enriquecedor.

En la mediación pedagógica, los recursos y materiales didácticos se convierten en instrumentos eficaces para desarrollar el proceso a lo interno del aula en los periodos lectivos organizados en los centros educativos. Según Suarez (2005):

el docente se convierte en fomentador de análisis, inductor de cambios, activador de búsqueda, motivador y facilitador de experiencias, suscitador de discusión y crítica, generador de hipótesis, planeador de problemas y alternativas, promotor y dinamizador de cultura, frente a un grupo estudiantil que piensa, crea, transforma, organiza y estructura conocimientos en un sistema personal y dinámico (p. 65).

Los recursos y materiales son de diversa forma y estilo que ayudan a facilitar la enseñanza dando información al alumno en las lecciones de acuerdo con la carga horaria ordenada. Mediante el aporte de la estrategia planificada, los materiales ayudan al alumnado a desarrollar sus habilidades, destrezas, la formación de actitudes y valores mediante el uso apropiado de ellos y la ejecución de acciones y actividades educativas que promuevan la creatividad estudiantil.

En el proceso de mediación pedagógica, el profesorado puede auxiliarse con diversos materiales para implementar la enseñanza de la lectoescritura en la lengua ancestral, dentro de este proceso hay que considerar los recursos del entorno que son abundantes en la etnia, además del aporte de las familias. También en alguna medida los materiales impresos: libros, revistas, entre otros poseen altos contenidos de valiosa información.

Además, actualmente toman fuerza la incorporación los medios tecnológicos en el trabajo docente para estar acorde con la cultura cotidiana de del estudiantado en el uso de los dispositivos móviles. En este sentido, se reconoce que los medios audiovisuales son utilizados como aquellos medios de comunicación social que tienen que ver directamente con la imagen, la fotografía y el audio. Por esto, los materiales informáticos como: video juegos, multimedia, presentaciones de power point, son de gran valor pedagógico y tecnológico. Esto lo reafirma Barros (2015) al citar que “acercar estos estudios a las aulas, hacerlos valederos e importantes para la transformación positiva de las nuevas generaciones es un tema que debe ser recurrente en los escenarios educativos, sobre todo si estos medios forman parte del quehacer del estudiante” (p. 1).

El contexto donde se ubican las instituciones educativas es uno de los recursos de apoyo para organizar las situaciones de enseñanza. En consecuencia, los recursos y materiales del entorno son soportes que acumulan y divulgan contenidos, influyen, tratan y establecen el lenguaje de los mensajes y, consecuentemente, la misma información contenida. Lo anterior lo reafirma Moreno (2013) cuando cita que todos los elementos “que rodean al niño tienen como primera función la de ser elemento mediador entre su conocimiento y la realidad que lo rodea, es como la puerta a través del cual el niño empezara a descubrir, a explorar, todo su entorno” (p. 330).

Entonces, el empleo de recursos de enseñanza tiene un doble cometido: por un lado, mejorar el aprendizaje y por otro, crear condiciones para que profesores y alumnos interactúen con el fin de extraer los mejores resultados para su formación. Sin embargo, partiendo del conocimiento que se tiene sobre cómo funcionan los medios en contextos educativos y sus posibilidades didácticas, no se puede afirmar que la utilización técnica sea un instrumento por sí solo para que pueda repercutir de forma más favorable en el aprendizaje.

Según la monografía institucional de los centros educativos en estudio, los objetivos para la producción de materiales en el contexto de los centros educativos Seliko y Duchari deben orientarse a:

- a. Los profesores indígenas y docentes de aula regular compartan con los expertos el proceso de producción de un material audiovisual e impreso sobre las expresiones culturales y lingüísticas, elegidas por ellos.
- b. Los profesores indígenas y docentes de aula regular realicen estas expresiones culturales para que puedan posteriormente, introducir su reproducción en el aula con sus alumnos.
- c. Producir un material didáctico que conste de un impreso y un audiovisual, que muestre el procedimiento para la realización de expresiones culturales.
- d. Los materiales obtenidos sean reproducidos y distribuidos a lo interno de los centros educativos en estudio.

El entorno escolar cabécar debe sin duda convertirse como recurso esencial por utilizar en la mediación pedagógica. Conocer la realidad tangible más próxima al estudiante debe aprovecharse para organizar y programar el proceso educativo de una enseñanza activa que permita a los estudiantes conocer de modo efectivo el contexto que le rodea. Desde la escuela hay que fomentar y estimular el aprendizaje personal realizado mediante la exploración de la realidad. Luego habrá que profundizar para tener un conocimiento más riguroso y profundo del entorno. La concepción y utilización del medio ambiente desde un punto de vista didáctico es algo más que el conocimiento de los elementos físicos y naturales que les rodean.

Considerar el entorno indígena como espacio educativo amplía las posibilidades didácticas que en otros tiempos estaban ocultos exclusivamente en la escuela. Esta posibilidad acerca al alumno a la realidad y lo aleja del conocimiento abstracto, teórico e imaginario que se acostumbra a impartir en el aula. El medio ambiente es dinámico, efectivo y realizable para su observación, como recurso didáctico o método de aprendizaje que el profesor debe utilizarlo para promover y provocar el aprendizaje individual o colectivo del estudiantado para que investigue y estudie la realidad de su comunidad.

Su uso se puede realizar en todas las asignaturas, ya que permite un acercamiento del alumnado a la realidad circundante, los prepara para adaptarse a las condiciones de vida y les puede servir para estimular a mejorarlas en este sentido, el autoaprendizaje de las personas como consecuencia de su interacción con el entorno más inmediato les lleva a investigar y explorar a su alrededor como una forma de adaptación al medio que les rodea. Al respecto, en la revista digital para profesionales de la enseñanza (2009) se cita que el medio ambiente debe ser uno de los primeros recursos a utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El conocimiento de la realidad más próxima al alumno debe servir para iniciar el proceso investigativo de una enseñanza activa que permita al alumnado conocer de forma real el ambiente que le rodea (p. 3).

Incentivar el desempeño docente en las culturas originarias para que mejoren su identidad cultural al percibir sus conocimientos creados en una serie de materiales, lo que a su vez contribuye a fortalecer en sus estudiantes estas expresiones (en riesgo porque se están perdiendo). Además, contribuyen a que los docentes y estudiantes no indígenas, y que

desconocen no sólo estas expresiones culturales sino hasta la existencia de estos pueblos en su propio estado, tengan la oportunidad de conocerlas y de valorar las diferentes manifestaciones culturales y lingüísticas que han aportado y siguen aportando a su estado y a la nación en general.

Riess (2013) cita que una educación intercultural debe incorporar contenidos culturales de los pueblos a los que va dirigida, “es fundamental que los propios pueblos decidan sobre el patrimonio cultural y lingüístico que debe ser incluido en los materiales didácticos que se diseñen para perpetuar, fortalecer y transmitir su cultura, así como para compartirla con otros” (p. 54).

Para la elaboración del material didáctico con las expresiones culturales de los pueblos indígenas, se estima que conjuntamente estudiantes y docentes los produzcan con recurso perteneciente a la cultura cabécar con las que se trabaja, según Riess (2013) “puedan fortalecer su identidad cultural y lingüística al ver sus saberes plasmados en un material didáctico Asimismo, este material debe permitir el reconocimiento y el aprecio de las expresiones culturales originarias, por parte de los alumnos” (p. 56).

La eficiencia de los materiales en el proceso de mediación pedagógica se manifestará en las tareas didácticas y el papel del docente en este proceso. El desempeño laboral desarrollado para impulsar el uso de las lenguas indígenas en el contexto escolar requiere evidenciar la necesidad de trabajar varios temas, entre los que destacan comprender el eficacia de la oralidad en las prácticas sociales; desarrollar el empleo de vocabulario suficiente, con claridad y fluidez en la lengua nativa; impulsar el uso del lenguaje escrito en lengua materna de manera reflexiva para aprender a organizar el pensamiento y elaborar diálogos en el aula; fomentar el reconocimiento y la valoración de los diferentes géneros tanto orales como escritos, del pueblos indígena.

Los materiales deben tener una función dentro de la enseñanza y aprendizaje de la lengua indígena en el proceso educativo. Estas son complementarias teniendo como objetivo aplicarse, a partir de experiencias concretas de trabajo en el aula, con estudiantes con distintos niveles de dominio de la lengua, proponiendo que los materiales sean los adecuados en impulsar prácticas educativas que suministren el conocimiento, el fortalecimiento y la

revitalización de la lengua indígena en los centros educativos objetos de estudio, así como su reconocimiento.

2.3.7. Proceso educativo formal y la educación indígena

En 1869 Costa Rica declaró la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria para todos los costarricenses. La Constituyente de 1949 amplió este criterio al declarar gratuita la enseñanza media. Posteriormente, por medio de la reforma al artículo 78, de la Constitución Política se decretó la obligatoriedad de la Educación General Básica, esta, la preescolar y la Educación Diversificada son gratuitas y costeadas por el Estado.

La filosofía que fundamenta el sistema educativo costarricense se expresa por medio la Ley Fundamental de Educación, esencialmente en los capítulos en donde se instituyen los fines de la educación del país y que contiene con un gran sentido, representativos de algunas de las aspiraciones de la sociedad costarricense. A fin de poder apreciar la coincidencia de varios de esos fines con los valores que los costarricenses estiman, y de qué modo están formulados.

Según el MEP (2000), la educación formal “Se estructura en tres niveles: el primer nivel comprende la Educación Inicial y la Educación Escolar Básica; el segundo nivel, la Educación Media, y el tercer nivel corresponde a la Educación Superior” (p. 1). Con este considerando, la educación formal se refiere a un tipo de enseñanza, que es la más representada por las personas, es aquella que se imparte en escuelas, colegios y universidades, y es toda la educación que se respalda por el Ministerio de Educación Pública, en el caso de Costa Rica relacionado con la estructura con el Sistema Educativo Costarricense.,

En la educación formal, la escuela como institución formadora tiene la responsabilidad de desarrollar las competencias comunicativas orales y sobre todo escritas del estudiantado para que puedan enfrentar con éxito los desafíos de la comunicación: ser capaces de entender realmente lo que escuchan y leen, y ser capaces de decir y escribir lo que realmente quieren decir o escribir. Este criterio se reafirma con lo expuesto por Ferreiro (2001) cita “la escuela asume plenamente su función social de formar lectores y productores de texto, las prácticas sociales vinculadas con los usos de la lengua escrita no pueden ser

periféricos sino centrales al programa escolar” (p. 11). En este sentido, la formación de la persona en todos los ciclos y modalidades del Sistema Educativo costarricense, deben estar preparados para comunicarse con los demás y ser dueños de su lenguaje para desenvolverse en su cotidianidad.

Durante la década de los años 90, en Costa Rica se desarrolló un proceso de reformas educativas orientadas al cumplimiento de los derechos de los pueblos indígenas. La reforma ha abarcado aspectos de carácter normativo, tratando de situar en un contexto positivo el ordenamiento curricular y administrativo del Ministerio de Educación Pública con los convenios internacionales y la legislación nacional, las cuales han dado su aporte para establecer en las ocho etnias indígenas numerosas instituciones educativas para formar de modo conveniente a niños u jóvenes de esos pueblos.

Es definitivo que las Direcciones Regionales que tienen a cargo escuelas y colegios indígenas han llevado a cabo experiencias de contextualización curricular y pedagógica acordes con la cosmogonía indígena, con participación de docentes, líderes comunales, padres de familia y estudiantes. Esto se reafirma con la cita de Campos y González (2015), cuando citan que los aportes dados han sido significativos y dan lugar a “reflexiones profundas sobre el devenir de las educaciones interculturales en contextos de empoderamiento y resistencia de los pueblos originarios en la preservación de sus identidades ancestrales en un sistema educativo que siempre se mostró hostil ante la diversidad cultural” (p. 1).

La modalidad de educación indígena ha tenido su aporte con los pueblos indígenas se ha convertido en un evidente eslabón abandonado y en desventaja de la sociedad civil. Al respecto, Sánchez (2016) manifiesta que los pueblos nativos necesitan tener un mayor y permanente acceso a una “educación de calidad; que contribuya de manera efectiva a mejorar sus condiciones de vida. Además de promover una participación consciente, responsable y estable en las estructuras de decisión; es necesario respetar sus concepciones y particulares formas de organizar y articular la educación” (p.1). Es evidente el aporte educativo a los territorios indígenas, los pobladores deben de generar o fortalecer mecanismos de consulta para abrir espacios para escuchar e incorporar las múltiples voces, experiencias y sabiduría de estas comunidades.

Algunos antecedentes le han dado forma a la modalidad indígena. En el año 1993 el "Decreto de Creación del Subsistema de Educación Indígena", que origina un impulso para la educación de los Pueblos Indígenas en el país, Por esto, considerando la importancia de esta normativa, se permitía a los pueblos indígenas determinar de manera directa el tipo de educación al que tenían derecho. En el sistema educativo costarricense se incorpora la modalidad de educación indígena, estableciendo la confirmación de que en el país es multicultural, en donde las culturas deben de ser respetadas y compartidas en sus elementos más esenciales para que disfruten el derecho a la educación.

Se emite en el año 1993 el "Decreto de Creación del Subsistema de Educación Indígena", que origina un impulso para la educación de los Pueblos Indígenas en el país, Por esto, considerando la importancia de esta normativa, se permitía a los pueblos indígenas determinar de manera directa en el tipo de educación al que tenían derecho.

En el sistema educativo costarricense se incorpora la modalidad de educación indígena, estableciendo la confirmación de que en el país es multicultural, en donde las culturas deben de ser respetadas y compartidas en sus elementos más esenciales, para que disfruten el derecho a la educación. Fundamentado en el principio de que el sistema normativo debía de permitir que la educación que se brinda a la niñez y adolescencia de los territorios indígenas para que expresen sus valores, tradiciones, historias y cosmovisiones, a través de una educación culturalmente pertinente.

En la Ley de Desarrollo Autónomo de los Pueblos Indígenas, con expediente No. 14352, el Artículo 21, establece que: El Departamento de Educación Indígena del Ministerio de Educación, es la instancia competente para atender la educación indígena. Velará por el mejoramiento de la calidad y por la pertinencia de la educación en los territorios indígenas. Para tal fin tomará en cuenta la historia, los idiomas indígenas y la tradición cultural de los pueblos.

Será esta instancia responsable del reclutamiento, selección y capacitación del personal docentes de los centros educativos en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. Dará prioridad a las personas hablantes de las lenguas indígenas para propiciar la educación bilingüe. En igualdad de condiciones se dará prioridad al personal

indígena capacitado para ser nombrado en las plazas de maestros y profesores en los centros educativos ubicados en los territorios indígenas. En este cumplimiento actualmente cada vez más territorios indígenas tienen en sus planteles docentes originarios de los territorios, para lo cual se aspira que cada vez sean más sólidas las bases de una educación intercultural indígena en Costa Rica.

Uno de los problemas que había debilitado el empoderamiento de las Direcciones Regionales de Educación se asocia con la imposibilidad de promover la contextualización del proceso educativo, desafío que admite interiorizar las características del contexto socioeconómico, ambiental, cultural y geográfico de su propia región, sustentado en la apropiación del currículo nacional básico, pero brindando atención al entono y la dinámica de las comunidades educativas. Lo anterior tal como lo expone Peralta (1996): “las escuelas son también sitios culturales, así como la noción de que las escuelas representan campos de contestación y lucha para los grupos diferencialmente investidos de poder cultural y económico” (p. 41). Este aspecto considerado fue el que condujo a la creación del Departamento de Educación Intercultural, con el fin de promover un proceso educativo más solidario e inclusivo, respetuoso de la diversidad cultural y multiétnica.

Se incorporó las particularidades de la educación indígena en términos de objetivos, idiomas, enfoque, organización administrativo-territorial y recursos humanos. Igualmente se definen los procedimientos de consulta y los mecanismos de participación de los pueblos indígenas en los procesos de toma de las decisiones que les competen en materia educativa. de manera expresa como parte integral de la organización geográfica del Ministerio de Educación Pública a los 24 territorios indígenas reconocidos, precisando que las Direcciones Regionales que serían responsables de su administración. Lo anterior al amparo de la Ley N° 7316 del año 1992, que ratifica el Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes y la Ley Indígena N° 6172 del año 1977 y sus reformas.

En conclusión, los procesos de aprendizaje y mediación pedagógica deben vincularse más a la realidad nacional y en particular, al territorio indígena con equidad, promoviendo la participación de la persona y de las comunidades en el mejoramiento de su propia calidad de vida y de la sociedad en general. En consecuencia, la acción educativa en las zonas vernáculas

será la de preparar al alumnado para un país de equidad y de variedad cultural, mediante estrategias que estimulen la convivencia y el trabajo conjunto en el aula, atendiendo sus necesidades sociales, culturales, educativas y personales

Lo anterior se reafirma con el criterio de Martín (2006),

La atención a la diversidad sigue siendo, a mi juicio, la clave de la calidad de la enseñanza; es decir, la única manera de dar una enseñanza de calidad es ser capaz de ajustar la ayuda pedagógica. En otras palabras, que los docentes podamos dar una ayuda que tenga en cuenta las características específicas, cognitivas y emocionales, de la persona con la que estamos trabajando” (p. 113).

2.3.8 Contexto y contextualización curricular

Para contextualizar el currículo en una zona como Alto de Chirripó, el Ministerio de Educación Pública (2009) determina que “La educación en los territorios indígenas tendrá que contextualizarse constantemente, sin perjuicio de los fines de la educación costarricense” (p.60). Ante este criterio, el profesorado tendrá que estar apropiado del conocimiento de aspectos importantes de la cultura cabécar, a saber: historia, religión, tradiciones, música, artesanía, costumbres, medicina tradicional, cosmogonía, espiritualidad, elementos importantes para promover una educación contextualizada e intercultural con sus identidades particulares, y así construir un planeamiento educativo que corresponda al entorno indígena de Chirripó.

En las escuelas indígenas el planeamiento didáctico debe ser congruente con el desarrollo de la mediación pedagógica contextualizada del aula y los procesos de evaluación de los aprendizajes de los docentes de lenguas indígenas y de culturas indígenas, ya que tener el cuidado de que al formular esta planificación didáctica se realice con los aspectos lingüísticos que caracterizan la lengua cabécar como corresponde y que por supuesto se asuman los elementos de estructura que establece el Ministerio de Educación en la

formulación de las unidades didácticas y minutas como elementos de acatamiento por parte del docente.

En consecuencia, con los criterios anteriores, el Ministerio de Educación (2009) reafirma que “en los centros educativos indígenas el planeamiento didáctico, el desarrollo de la contextualización de aula y los procesos de evaluación de los aprendizajes de los (as) docentes de todos los niveles y modalidades deberá tomar en cuenta el contexto sociocultural, además de asumir las normas generales para el planeamiento didáctico” (p. 61).

La contextualización curricular no solo implica la incorporación de elementos de orden cultural propios de los contextos de desarrollo institucional, sino que además recurre a la organización institucional para el desarrollo del currículo y las prioridades de formación. Esta noción es sustantiva para superar por ejemplo problemas como la fragmentación de la realidad, esta no sólo se distingue a nivel de la estructura por asignaturas sino también la desconsideración de los objetivos por ciclo y, por tanto, la ausencia de los fines de la educación como orientadores del currículo. Por ello, el currículo nacional básico se reconsidera como política curricular.

En este sentido, es destacable cuando se habla de contextualización en la zona indígena, señalar los alcances del Decreto Ejecutivo No. 22072 -MEP, del año 1993, que estableció el Subsistema de Educación Indígena, basado en el artículo 140 inciso 18 de la Constitución Política y las citas legales que anteceden. El objetivo de este subsistema es desarrollar en forma progresiva la educación bilingüe y pluricultural en los territorios indígenas oficialmente reconocidos. Por esta razón, en este Decreto se consideran aspectos de la condición plurilingüe multicultural del país, con lo cual se justifica y argumenta de manera clara el pretender para el alumnado de una educación diferenciada, contextualizada y de calidad para cada uno de los pueblos indígenas.

El Ministerio de Educación Pública (2008) determina que el Derecho y la Educación comparten una misión obligatoria, para:

Habilitar el sentido de convivencia entre culturas, formando personas no tanto para el mínimo de tolerar la diferencia, sino para construir una ciudadanía que sea

competente para apreciar, respetar y asumir las diferencias desde la identidad que elijan construir y si pueden y quieren aprender a disfrutar las diferencias (p. 84).

Con esta consideración del MEP, las escuelas indígenas deben incorporar en sus planes administrativos y curriculares las estrategias necesarias para el desarrollo de aspectos cultural, el respeto a las creencias, la sana convivencia y el rescate y promoción de las tradiciones propias de cada individuo, indicadores propios de atender en una educación contextualizada.

De todo lo anterior, es rescatable establecer que el enfoque de la contextualización debe iniciar por mostrarse de acuerdo con la pluralidad cultural en cada centro educativo y en cada circuito escolar; de aquí el valor de que en ese nivel se fortalezca la elaboración y el intercambio pedagógico intercultural. Ante ese criterio, el Ministerio de Educación (2008), cita que:

La pertinencia curricular debe ser el producto de un ejercicio de contextualización del currículum nacional básico “de arriba hacia abajo” y también un ejercicio de contextualización “de abajo hacia arriba”, porque cada región y cantón de nuestro país tiene un aporte que hacerle a la pluralidad cultural de la Nación costarricense (p. 40).

Con esta circunstancia, en entornos como Chirripó de Turrialba, las escuelas indígenas se conviertan en espacios que generan contextualización y pertinencia curricular para que los educadores formales, de lengua y cultura indígena, planifiquen y desarrollen en el aula estrategias y la pongan en práctica orientadas a lograr un aprendizaje significativo apoyados en el reconocimiento de la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la convivencia entre pares y personas no indígenas considerando situaciones de la etnia cabécar.

Según el Ministerio de Educación (2009), el planeamiento didáctico constituye “una tarea básica del quehacer educativo, que se establece un requisito indispensable para que cada

docente oriente y articule los componentes, factores de la tarea educativa, con el propósito de evitar la improvisación y la rutina en la práctica pedagógica”. (p. 14). De acuerdo con la cita, el educador deberá construir oportunamente su planeamiento pedagógico, considerando de previo deberá los resultados del diagnóstico aplicado al estudiantado, el diagnóstico institucional y los objetivos generales y los contenidos planteados en los programas de estudio de las diferentes asignaturas a desarrollar en los centros educativos.

Es aconsejable que en la construcción del planeamiento didáctico se considere la contextualización al entorno del territorio indígena adecuándolo a los requerimientos, necesidades e intereses de los estudiantes. Oportuno sería promover el trabajo en equipo en el planeamiento los docentes formales y los de lengua y cultura, para garantizar quehacer pedagógico en la mediación del proceso en el aula, como el camino para suministrar y fortalecer su trabajo profesional, compartiendo experiencias y vivencias en el plano formativo de tipo intercultural.

Los docentes deben incluir en el planeamiento curricular los mecanismos que promuevan la igualdad de oportunidades. Para que éstos puedan transformarse en verdaderos promotores de esta condición y generarla en su práctica pedagógica deben, en primer término, formarse desde la perspectiva de su condición ser humano, como dimensión de análisis del currículo y de los vínculos que se desarrollan en el aula, para lograr, realizar transformaciones auténticas.

En consecuencia, el planeamiento didáctico en las instituciones educativas ubicadas en la zona de Chirripó se construye para orientar la acción pedagógica en un escenario indígena. Esta planificación se emplea en forma acertada para que los docentes organicen su labor cotidiana fundamentada en un diagnóstico previo, para evitar la improvisación, y así garantizar un proceso efectivo de aprendizaje del alumnado y una capacidad de respuesta ante las necesidades de ellos en un contexto intercultural.

2.3.9 El proceso de mediación pedagógica

Según Guoron, se entiende por mediación pedagógica:

El tratamiento de contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad. Entendido así, la mediación es un puente que se tiende entre el conocimiento que se desea aprender y el interlocutor (p. 69).

Entonces, se nota la importancia de considerar el énfasis en la participación en el trabajo de aula del alumnado conveniente para su proceso de aprendizaje. En consecuencia, la mediación pedagógica considera la promoción del aprendizaje en el alumnado, el uso de materiales y equipo como recursos que se manejan necesarios. En ese sentido, se considera que el trabajo educativo del aula, el docente promueve el aprendizaje de acuerdo al progreso que el estudiante manifieste en el proceso pedagógico, reconociendo la práctica y avance de sus capacidades, habilidades y destrezas que van respondiendo paulatinamente en el desarrollo de las estrategias didácticas que se utilizan en el aula.

Al respecto, se reafirma lo anterior con Parra (2014) citando a Ferreiro (2996) cita “que el docente favorece el aprendizaje, estimula el desarrollo de potencialidades y corrige funciones cognitivas deficientes, es decir, mueve al sujeto aprender en su zona potencial” (p. 157).

También, según criterio del MEP (2008), en las normas reguladoras para el currículo costarricense se expresa que la mediación pedagógica se entiende “como el accionar docente para facilitar los procesos de aprendizaje del estudiantado” (p. 14), entonces, según el Ministerio de Educación, se debe estimular el desarrollo de estrategias metodológicas que incluyan la observación, la exploración, la experimentación y la investigación así como la vivencia activa y reflexiva, para lograr un aprendizaje significativo en el alumnado.

En el momento de construir el planeamiento didáctico, se establece la creatividad del docente, al promover en todas las actividades de mediación en conjunto con el estudiantado el trabajo en equipo, el respeto, la solidaridad, la tolerancia, entre otros valores. Además, apoyarlas experiencias significativas de aprendizaje, respetando el estilo de trabajo de los

estudiantes, sus potencialidades e intereses, en ambientes inclusivos que favorezcan la presencia de habilidades cognitivas desde diferentes espacios de aprendizaje.

Sin duda, que los procesos de mediación pedagógica tienen su accionar en promover la formación cognitiva del estudiantado en los centros educativos costarricenses en un ambiente propicio en el aula, bajo la función pedagógica del educador, produciendo la construcción del conocimiento, la reflexión y el traslado de lo aprendido. Entonces con sus habilidades y destrezas les procuren ser personas con su capacidad de pensar por sí mismos, de modo independiente en su accionar en la cotidianidad que ejecuta en su desempeño profesional o laboral, con un pensamiento crítico siguiendo sus propios criterios.

En la Política Educativa Hacia el Siglo XXI (1994), se establece que la mediación pedagógica, se concibe como didáctica y pedagógica y se concibe también

Como la focalización guiada de la atención del alumno hacia los estímulos esenciales de la situación de aprendizaje que conduzca a la resolución de problemas de variada naturaleza. El profesional de la educación, por lo tanto, haciendo uso de todo su conocimiento profesional, creatividad y talento, elige entre una amplia gama de didácticas activas y aprendizajes significativos, sean por recepción o por descubrimiento, aquellas opciones que mejor propulsen la construcción del conocimiento (p. 10).

Sin duda, el proceso de mediación pedagógica debe entenderse como un espacio didáctico que permite dentro y fuera del aula, bien conducido por el docente, para solucionar diferentes problemas educativos que en forma cotidiana profesores y estudiantes se enfrentan a lo establecido en los contenidos del plan de estudios correspondiente. En estas circunstancias, la mediación pedagógica representa el modo que el docente ejecuta su práctica docente reconociendo la eficiencia y eficacia de la metodología de aprendizaje que dirige para que se produzca la formación del discente apropiado. En este sentido, la mediación pedagógica es imaginada como elemento esencial de las aptitudes y capacidades del educador, demostrando con su ejercicio educativo, la oportunidad de auxiliar en forma directa al alumno, a aprender de modo significativo.

Suárez (2005) opina que el docente se convierte en:

Fomentador de análisis, inductor de cambios, activador de búsqueda, motivador y facilitador de experiencias, suscitador de discusión y crítica, generador de hipótesis, planeador de problemas y alternativas, promotor y dinamizador de cultura, frente a un grupo estudiantil que piensa, crea, transforma, organiza y estructura conocimientos en un sistema personal y dinámico (p.65).

Así, el docente debe desarrollar el proceso formativo del estudiante con una actitud positiva, desde el contexto del centro educativo, la familia y la comunidad, que se convierten en espacios para que la persona aprenda con responsabilidad, claro está que la promoción del aprendizaje le corresponde en gran medida al docente de aula y al docente para que el estudiante construya conocimiento., y ésta a la vez incorpore los nuevos conocimientos y experiencias en un escenario de interacción para la función socializadora. El alumnado aprende en la medida que el docente permita la construcción del aprendizaje.

Se entiende la mediación como proceso dialógico de relaciones interpersonales que busca la transformación significativa a través del abordaje de contenidos y la construcción de conocimiento de quienes participan en él. Las mediaciones pedagógicas están representadas por la acción, intervención, recurso o material didáctico que se da en el hecho educativo para facilitar el proceso dentro de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y reflexión, con el trabajo del profesor que desarrolla su lección, poniendo énfasis en su metodología de aprendizaje, y sus estudiantes puedan captar, recopilar y descubrir los contenidos del programa de estudios, apoyados con diferentes recursos educativos del contexto

De acuerdo con Ríos (2006) cita que la mediación pedagógica debe entenderse como:

Experiencia de aprendizaje donde un agente mediador (padres, educadores), actúan como apoyo y se interponen entre el aprendiz y su entorno para ayudarle a organizar

y a desarrollar su sistema de pensamiento y facilitar así la aplicación de nuevos instrumentos intelectuales a los problemas que se le presenten (p. 406).

Considerando la cita anterior, el proceso de mediación pedagógica no debe considerarse como un espacio pedagógico separado que ocurre a lo interno del aula, ni tampoco debería ocurrir de modo desarticulado. La idea del aprendizaje debe entenderse como continuo, relacionado y complicado, involucra el reconocimiento de los actores del currículo que favorecen la formación de cada estudiante: como los padres y la familia, docentes, los compañeros de aula, el personal administrativo y las personas de la comunidad donde se encuentra el centro educativo.

Trejos, citado en el Programa Estado de la Educación (2011), establece que:

Se parte de la premisa que en los ciclos I y II de la Educación General Básica se potencializan las habilidades académicas y socioafectivas a través de la mediación docente, promoviendo a su vez capacidades para una vida independiente, sin embargo, se indica que las modificaciones curriculares admiten diferencias en los resultados o logros que trasciendan las destrezas o habilidades esenciales (p. 283).

En el proceso de mediación, la persona docente con su acción facilitadora debe esmerarse por realizar actividades, ejercicios y prácticas que les favorezca la apropiación de contenidos y experiencias en el estudiantado. En esta gestión pedagógica debe responder a una guía del profesor que valora en la toma de las acciones de manera adecuada y de modo continuo, durante la planificación y el desarrollo de los espacios de mediación en el interno del aula, como parte del proceso de instrucción a lo largo del trabajo educativo en un ambiente de aprendizaje con un espacio físico apropiado, apoyado con recursos didácticos o materiales educativo para despertar y estimular el interés y deseo de aprender del alumnado.

Sin duda, en el aula se enriquece el aprendizaje, permitiendo atraer el interés del estudiante mediante el estímulo, motivación para lograr la puesta en práctica de la imaginación, desarrollando la confianza y valorando los errores que se enriquecen con las dificultades que les presentan en la mediación pedagógica, la cual permite que las acciones del docente faciliten los procesos de aprendizaje utilizando estrategias que estimulen el autoaprendizaje, la motivación, el interés y la seguridad para construir su propio aprendizaje. Al respecto, Puga y Jaramillo (2015) considera en esta época se requieren la práctica de metodologías activas, entendiéndolas “como aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y lleven al aprendizaje” (p. 297).

Con ese criterio el Ministerio de Educación Pública estimula que en la mediación pedagógica en las aulas se construyan espacios educativos reales de aprendizaje, implementando metodologías activas como estrategias facilitadoras. Esto representa que desarrollar metodologías activas en la construcción del conocimiento, se fortalece cuando se señala que para cambiar de paradigmas tradicionales de enseñanza, se requiere que se incorporen enseñanzas participativas, desde el inicio del aprendizaje, planteando problemas contextualizados e identificando procesos que permitan al estudiante aprender a aprender, concepto de mucha relevancia en las épocas actuales.

Dada la importancia de las estrategias en la mediación, el MEP (2015) se requiere que en este proceso se centre su interés en la “construcción de conocimientos es preciso establecer nuevos y diversos ambientes de aprendizaje, tanto presenciales como virtuales, que fortalezcan la creatividad, el espíritu de asombro en el estudiantado que faciliten la interacción lúdica, comunitaria y colectiva” (p. 23). De acuerdo con este criterio, las estrategias obedecen al uso de metodologías activas en los espacios físicos y disponibilidad de recursos y materiales que salga de la imaginación y vocación docente, para convertir esta opción educativa en el desarrollo de habilidades, destrezas y capacidades del estudiante.

En el trabajo de aula es imprescindible desarrollar estrategias innovadoras que motiven el aprendizaje del estudiantado, y que, a través de ellas, se logre la adquisición de capacidades para que se consiga el proceso de retroalimentación del aprendizaje. Por otra parte, todas las actividades educativas que realiza el estudiantado aunado a la acción facilitadora del profesor se desarrolla una mediación planificada que incluya estrategias que

permitan la vivencia de experiencias dentro del, aula y en el contexto sociocultural que le rodea.

Durante el desarrollo de las actividades de clase el docente de aula puede aplicar el uso de láminas, fotos, historias, acontecimientos ocurridos dentro de la comunidad, en el país y a nivel mundial. Así también, al inicio de la lección aplicar actividades relacionadas con un mapa mental, mostrando un dibujo, para imaginarse la clase de hoy, se ilustra varios tipos de paisaje y se estaría hablando de ambiente y surge una lluvia de ideas. Lo cual provoca diversas opiniones de los alumnos y se convierte en una lluvia de ideas.

Según Parra (2014), se consolida el aprendizaje del estudiante:

Aplicando estrategias de aprendizaje: por medio del juego, cantos, producción escrita, producción plástica, opiniones, participación en todo lo concerniente al aula y al aprendizaje. d. La participación en clase, expresión libre al realizar las tareas, y el compartir en grupos. b. Por medio del dialogo, escuchándolos, emitiendo sus opiniones, haciéndole los respectivos correctivos. g. Dándole ejemplos de las consecuencias que encontramos de acuerdo con el tipo de problemas y pequeñas dramatizaciones donde entre todos en el salón le encontramos solución. El ejemplo asociado a los materiales didácticos y acontecimientos ocurridos en la comunidad. (p. 163).

La aplicación de estrategias de enseñanza que se caracterizan por el diálogo, el intercambio de ideas y la promoción de respuestas en grupo. La aplicación del contenido procedimental y actitudinal, normas y valores en la interrelación de variadas formas de actividades académicas y pedagógicas. El uso del diálogo a nivel de procesos de comunicación que se expresan en diversas situaciones que ocurren en el aula, (más no comporta procesos de cambio social o cultural).

Otro elemento importante son las estrategias a partir de actividades lúdicas, pues desarrollando diversos juegos con el propósito de compartir entre pares y entre el binomio

docente-estudiante. También, el uso variado de materiales didácticos y audiovisuales pertinentes para utilizarlos como elementos significativos para organizar las actividades de trabajo de aula, que permiten robustecer el aprendizaje cooperativo y el espacio organizado, clima de respeto y normas acordadas por los miembros del grupo. Así las cosas, la utilización de estrategias. El uso de las estrategias apoyadas en la lúdica incentiva la participación activa de los estudiantes en un espacio pedagógico que posibilita la interacción con sus pares a lo interno del aula. Lo anterior se reafirma, con lo citado por Córdoba et al (2017).

El uso de juegos como recurso podría contribuir positivamente al encuentro con el otro, a la comprensión de la realidad del distinto, a entender las limitaciones propias y ajenas; es decir, supone un recurso que puede contribuir a cargar de valor a las relaciones para enriquecer la experiencia de aprendizaje relacional (p. 83).

Con lo anterior citado, las actividades lúdicas implementadas en los centros educativos de modalidad indígena permitirán que los docentes y alumnado conciban la lúdica como experiencia cultural, es un proceso inseparable al desarrollo humano en todo su espacio personal psíquico, social, cultural y biológico. Así lo confirma, Duque et al (2014) cuando cita a Jiménez (2009), cuando cita “para nadie es un secreto que aprendemos con mucha facilidad aquello que nos produce goce y disfrute a través de herramientas lúdicas de aprendizaje, ojalá acompañadas por el afecto y la comprensión que requiere el acto educativo” (p. 14).

A manera de conclusión, se determina que el marco teórico constituyó una acción teórica de una serie de aspectos de temas y subtemas congruentes con los objetivos específicos. En el presente trabajo de investigación el marco teórico desarrollado tiene como propósito de proporcionar a la tesis un sistema coordinado y coherente de conceptos y proposiciones que permitan abordar el problema previamente planteado.

2.4 Contexto de la investigación

Referente al ámbito de la investigación, se manejan diversos elementos relacionados entre ellos en forma prioritaria con el escenario; a saber, espacio y período del estudio en cuestión, conjuntamente con una breve descripción respecto al acceso al campo, instancias donde se abordan aspectos como los modos, que permitieron generar la seguridad y confidencialidad con los sujetos de información.

De acuerdo con la monografía escolar Escuela Seliko (2017), Alto Chirripó es el nombre que recibe el distrito del canto número cinco de Turrialba en la provincia de Cartago. En la zona de Chirripó específicamente en la comunidad de Seliko y Duchari. La población de la institución es indígena cabécar es un territorio donde mantienen su cultura e idioma, sus casas son de la misma madera de la montaña, todas son alejadas unas de otras cada una tiene por cultura su rancho cónico. La escuela Seliko ubicada ubicada en alto Chirripó con una población de 13 estudiantes Cuenta con el director, con el personal docente preescolar y los docentes 1 Lengua y 1 de Cultura. Y la escuela Duchari tiene 47 estudiantes, 3 educadores formales, 1 docente de preescolar.

Según lo que se puede destacar de la historia de los pobladores de la comunidad de Seliko, es que la situación en la zona es bastante difícil, las necesidades siguen siendo las mismas, pero en esos tiempos las miradas de los gobiernos no se depositaban sobre la realidad de estos pueblos y que los constantes problemas por la posesión de los no indígenas de las tierras y los abusos que ellos hacían de la vida en esa época algo bastante difícil.

Según Barrantes (1998), “La etnia cabécar se ha relacionado dentro de los grupos chibchoides del área intermedia de América, similar a los Ngöbe bribris y cunas” (p. 16). Entonces se reconoce, que los cabécares han estado durante siglos relacionados con los bribris y antes de la llegada de los españoles, los bribris habían conquistado a los cabécares mediante varios enfrentamientos, pero en lugar de desarrollarse una relación de vencido contra vencedor se creó a partir de ahí un patrón cultural de mutua dependencia, donde los bribris tenían la cabeza política de la comunidad y los segundos aportaban a los líderes espirituales. Ambos estaban organizados en clanes matriliniales y las prácticas funerarias les

eran comunes realizando enterramientos secundarios y ritos específicos con ofrendas y cultos al espíritu del muerto (Stone, 1952, p. 3).

2.4.1 Características del centro educativo Duchari y su población escolar

El centro educativo llamado Duchari está ubicado a 3 kilómetros al noreste del Liceo Rural Roca Quemada, y pertenece a la provincia de Limón, cantón de Limón y distrito Valle la Estrella. La infraestructura actual fue construida en el año 2012, en terreno donado por la señora Pacífica Murcia. En la actualidad el tipo de institución es una dirección uno en donde se cuenta con una matrícula de 47 estudiantes que van desde preescolar, I y II ciclos se cuenta con todos los niveles de primero hasta sexto grado de la educación primaria. En el centro educativo se cuenta con un total de tres docentes, dos de I y II ciclos, un docente de preescolar.

La población estudiantil es cabécar, con edades que van desde de los 4 años y 3 meses hasta los 20 años. Entre la población estudiantil se encuentran porcentajes de distancia entre la escuela y el hogar, es así como un 40% viven en las cercanías de la escuela, un 30% viven a de 20 a 30 minutos y el otro 30% viven a una hora o más de la escuela.

La misión de centro educativo Duchari es propiciar una educación de calidad. La escuela Duchari fue fundada en el año 2008 por la necesidad de contar con un centro educativo en la comunidad de Duchari ya que los niños se trasladaban hasta las escuelas aledañas que se encuentran a una distancia considerable y peligrosa para los estudiantes más pequeños por las complicaciones de la zona.

Las primeras lecciones se impartían en un rancho propio de la cultura que se ubicaba en el actual terreno. Posteriormente se empezaron las gestiones para la donación y construcción de la escuela.

La donación fue realizada por la señora Pacífica Murcia, y la institución de madera fue construida por la asociación Raleigh quien se encarga de llevar voluntarios para realizar estos trabajos, por lo general son personas de otros países. La institución pasa de ser escuela unidocente a dirección uno con el cual se evidencia el aumento en la matrícula escolar y en

el año 2017 a partir del 17 de abril se inicia el servicio de preescolar para atender a los estudiantes de transición e interactivo II.

En la actualidad la escuela continúa con el modelo de dirección uno con un horario alterno y se sigue ofreciendo el servicio de preescolar.

La escuela Duchari se encuentra ubicada a 3 kilómetros noreste de Liceo Rural Roca Quemada. Se encuentre en la Reserva Indígena de Chirripó, en donde predominan los indígenas cabécares. Esta limita al norte con la comunidad de Bayeñak, al sur con la comunidad Shikiari, al este con la comunidad de Bayei y al oeste con la comunidad de Roca Quemada.

La comunidad cuenta con los servicios de educación por medio de la escuela y de salud ya que colinda con el centro de salud en el cual se encuentra el ATAP que son Asistentes Técnicos de Atención Primaria en el de salud, área a quien le corresponde realizar las visitas a las diferentes comunidades aledañas.

En cuanto al agua, se carece de un sistema de acueducto comunal, por lo que los vecinos se conectan del agua que se trae por medio de mangueras desde la naciente para la institución y el centro de salud.

Los caminos se encuentran en condiciones inadecuadas ya es principalmente para animales como las bestias para el acarreo de productos básicos.

No se cuentan con ningún tipo de servicio público ni de abastecimiento, por lo que si los habitantes desean comprar algo deben salir hasta la comunidad de Grano de Oro y posteriormente a Turrialba lo cual lo deben realizar a pie o en caballos durante un aproximado de 6 a 8 horas y el día siguiente salen a Turrialba.

La población es cabécar, y la mayoría son trabajadores independientes dedicados principalmente a la siembra de frijoles y banano, especialmente jóvenes y adolescentes. La población adulta son padres que tienen escasa educación formal, ya que nunca se ha brindado el servicio de educación de adultos.

La problemática de la comunidad se resume en las vías de comunicación ya que no son las más adecuadas para caminar en la zona o para el transporte de materiales o de alimentos.

Según la monografía institucional del centro educativo, el nombre de la escuela corresponde con el nombre de la comunidad. Anteriormente conocida con el nombre una comunidad en donde es parcialmente una zona montañosa, algunas de sus actividades económicas están enfocadas a la crianza del ganado, siembra de banano, frijoles y verduras propias de la zona.

Es una población que cuenta con casas de madera de tipo bono de vivienda y algunas pocas de caña brava.

En la institución desde el 2012 según registros la matrícula siempre ha sido promedio lo que le ha permitido poder mantenerse una Dirección 1.

Como se puede apreciar, 2012 y 2015 fueron los años en que hubo más alumnos aplazados, en el 2014 esta cantidad disminuyó y en el 2016 no se reporta ningún estudiante aplazado.

La institución Duchari presenta una particularidad debido a que solo se cuenta con las materias básicas, por lo que todo alumno tiene la oportunidad de presentar todas las materias perdidas por lo que se considera aplazado.

Es importante recalcar que, en el caso de los aplazados, según registros fueron reprobados y repitieron el siguiente año.

En el año 2012 no se presentan alumnos que desertaron, no así el siguiente año en el cual se presentan la mayor cantidad de desertores de todos los años, para el 2015 no hubo desertores, pero en el 2016, 3 estudiantes dejaron las aulas. En el caso de nuestras escuelas es complicado trabajar con este problema debido a que por motivos culturales los estudiantes tienden a abandonar los estudios en su mayoría llegando al III periodo.

Para lograr una educación de calidad se debe de analizar de una forma que englobe todo el sistema educativo es por ello que se analiza los problemas relevantes por atender de los siguientes puntos, según la monografía institucional:

Proceso de actualización de técnicas pedagógicas y profesionales de los para mejorar la manera de enseñar. La integración entre los padres de familia a los procesos de aprendizajes de los hijos, la baja condición socioeconómica de los padres de familia, el ausentismo, la falta de apoyo educativo, nutrición, no se cuenta con docentes de lengua y cultura, falta remodelación de infraestructura., necesidad de una casa cultural.

2.4.2 Centro educativo Seliko

Fue fundada en el año 2004. Esta escuela se ubica en la zona indígena de Chirripó perteneciente a la provincia de Cartago cantón de Turrialba en Alto Pacuare a unas tres horas caminando de la comunidad de Veréh. En el 2018 se encuentran matriculados 13 alumnos. Los cuales son atendidos por un docente de grado, uno de Lengua materna y un docente de Cultura.

Los alumnos provienen de hogares algunos a distancias de hasta de dos horas que viven más largo y los padres y madres son en su mayoría de escasos recursos económicos, Se puede decir que se ha logrado un gran avance en la educación de adultos. Existe un alto porcentaje de adultos que ya saben leer y escribir. Pero no es suficiente porque se debe luchar que ellos y ellas tengan una mejor calidad de vida. No se cuenta con agua potable, aunque se trabaja ya en un proyecto de mejoramiento continuo ya que esta se debe compartir con la dueña de la finca donde se ubica la naciente

Los habitantes de la comunidad forman parte del grupo étnico cabécar de alto Pacuare Chirripó. El nombre Selikö no tiene un significado especial según comenta los habitantes del pueblo, más sin embargo tiene relación con el nombre de la montaña que se eleva cerca de la comunidad; actualmente está conformada por unas 50 personas de 12 familias, todos hablantes en su lengua materna y vivientes de la cultura cabécar y se utiliza el español como segunda lengua son muy respetuosos de su cultura, algunas familias han llegado de

comunidades adentradas en el territorio de Chirripó recientemente. Predomina el clan del Quetzal Kabe, aunque se ha establecido el Clan del Cacao Tsirú, y una familia pertenece al clan del Guarumo.

Las familias viven en casas de bono, pero en un promedio de un 40% aún tienen casas muy humildes y viven en extrema pobreza. Entre los principales problemas que enfrenta la comunidad es la carencia, ausencia casi absoluta de fuentes de empleo lo que genera un alto grado de pobreza, muchos salen a otras comunidades lejanas a ganarse jornales. Aunado a esto está el puente que separa la comunidad por el río Pacuare y que genera peligro ya que no se puede pasar con bestias de carga y los pobladores arriesgan su vida al pasar por el río en época lluviosa donde se vuelve más peligroso debido a las crecidas del río, por lo que se hace difícil llevar sus alimentos a sus hogares donde ya se han perdido vidas humanas, así como animales.

Pese a las dificultades que viven las familias, gracias a los conocimientos ancestrales y los productos que siembran la tasa de mortalidad infantil es muy baja, son pocos los casos donde hay muerte de la niñez en la comunidad. Otra ventaja del poblado es la tasa baja, casi nula de personas con discapacidad, esto es un gran beneficio, ya que la dificultad para salir de la comunidad es muy alta. Los niños, aunque han desarrollado y mejorado el dominio del español como segunda lengua, conservan y practican a diario su lengua materna “cabécar” Ditsey, además muchas de sus costumbres y tradiciones aún se desarrollan entre los mayores.

A manera de conclusión, se determina que el marco teórico constituyó una acción teórica de una serie de aspectos de temas y subtemas congruentes con los objetivos específicos.

Capítulo III

Marco metodológico

En la investigación el marco metodológico es un apartado importante, ya que permite establecer la metodología y aplicación de instrumentos para la consecución de toda la posible información que se requiere llegar al cumplimiento del objetivo general y específicos establecidos en este proceso. En este capítulo, se plantean un conjunto de técnicas, además de procedimientos metodológicos que se plantean a través de una serie de fases construidas en la etapa del trabajo de campo, para obtener datos que permitan determinar su función en la formulación y resoluciones de inconsistencias encontradas.

3.1 Enfoque de la investigación

En el desarrollo de la investigación se dispuso utilizar el enfoque cualitativo, pues a través del mismo se indagó sobre los aspectos determinantes del desarrollo de las estrategias metodológicas ejecutadas de los centros educativos Seliko y Duchari en la zona de indígena de Chirripó con la intención de mantener y preservar la lengua nativa cabécar, desde las pretensiones del proceso educativo formal, con la contribución de los docentes de grado, de cultura y de lengua que se desempeñaron en los centros educativos indígenas de ese territorio en el año 2018.

Al respecto, Hernández et. al (2014) comentan que, a diferencia del enfoque cuantitativo, brinda cierta flexibilidad a la hora de realizar la investigación, sumado a que permite profundizar en el fenómeno en estudio sin distorsionar y afectar la realidad, pues ante esta conceptualización, Hernández et al. (2014) citan que:

El proceso de indagación es más flexible y se mueve entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito consiste en 'reconstruir' la realidad, tal como la observan los actores de un sistema social definido previamente. Es holístico, porque se precia de considerar el 'todo' sin reducirlo al estudio de sus partes. La aproximación cualitativa evalúa el desarrollo natural de los sucesos, es decir, no hay manipulación ni estimulación de la realidad (p. 9).

3.2 Tipo y diseño de investigación

La investigación se efectuó mediante la utilización de un diseño fenomenológico, ya que se pretende entender la acción de las estrategias y prácticas pedagógicas y su influencia en el en el mantenimiento y preservación de la lengua autóctona cabécar como factor de eficacia escolar de los centros educativos Seliko y Duchari y su impacto en la seguridad de las relaciones, experiencias y vivencias, que los docentes desarrollen en el contexto indígena Chirripó para mantener la identidad cultural de la etnia nativa.

Según Hernández et al (2014), en el diseño fenomenológico “su propósito principal es explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias” (p. 493). Entonces, mediante los datos obtenidos suministrados por los sujetos de información seleccionados a lo interno de los centros educativos Seliko y Duchari, se consiguió construir las categorías adecuadas a las unidades de análisis indagadas

Considerando los beneficios que el diseño fenomenológico contribuyó para la investigación, existió la oportunidad que durante el trabajo de campo se consiguió obtener de modo directo las opiniones y respuestas de los informantes clave seleccionados mediante las técnicas de la entrevista a profundidad, observación participante y el grupo focal para luego interpretarlas y explicarlas en la investigación, ya que, así lo confirma y lo cita Hernández et al. (2014), cuando consideran que en el diseño fenomenológico “los investigadores trabajan directamente las unidades o declaraciones de los participantes y sus vivencias, más que abstraerlas para crear un modelo basado en sus interpretaciones” (p. 493).

3.3 Población participante

Los sujetos son todas aquellas personas físicas o corporativas que brindarán la información pertinente de acuerdo con el instrumento de recolección de datos construido para tal efecto. Al respecto, Barrantes (2010) establece que los sujetos, como informantes claves “Deben especificarse con claridad cuál es la población o universo” (p. 92). Por lo que los sujetos tienen una función activa en la investigación, entre ellos: están los dos directores de ambas instituciones, los docentes de grado, docentes de Lengua y Cultura, estudiantes, padres

de familia que laboran en los centros educativos Seliko y Duchari, de los circuitos escolares 06 y 09 de la Dirección Regional de Educación de Turrialba.

Para los propósitos de esta investigación, los informantes clave, son personas que tienen amplio conocimiento en relación con el objeto de estudio. En el proceso de selección los informantes clave, se hace por medio de estrategia de selección por conveniencia y escogencia en forma intencional. Se elige la comunidad indígena de Seliko y Duchari, situada en la zona geográfica de Chirripó. En consecuencia, se recurre a los sujetos que se encuentran en el contexto de la comunidad seleccionada. Se establecen las etapas para seleccionarlos, se identifican los informantes de la siguiente manera: directores de las escuelas en estudio, docentes de grado, docente de Lengua, docente de Cultura.

Se seleccionan los docentes por la razón que laboran en los centros educativos Seliko y Duchari, se seleccionan por ser personas que se desempeñan como funcionarios en el proceso educativo en el contexto que se quiere investigar y que aporten información útil para la investigación, La selección de los informantes no seleccionados se realizará durante el acceso y entrada al acceso al escenario ya establecido contacto con los miembros del contexto que quiere investigar por parte de los investigadores.

Seleccionados los informantes claves se debe desarrollar el “rapport”, según Álvarez (2016), esta técnica se utiliza en la entrevista a profundidad, ya que “desde un punto de vista social, el rapport describe “unos ciertos lazos que se crean entre dos personas, de modo que ambas se sienten realmente comprendidas por la otra”. (p. 1). Con este criterio el investigador, debe obtener y mantener una relación de empatía, confianza, sintonía y comprensión para que el informante determine contar con una apertura personal positiva hacia el trabajo de campo y dialogue con el investigador.

Este es un proceso lento y requiere de contactos reiterados con los informantes clave. Para lograrlo, el investigador debe evitar interferir en los hábitos de los informantes, no afectar sus rutinas cotidianas; ser humilde y sensato, pues estas son condiciones que estimulan la confianza; mostrar una actitud de asistencia y colaboración, porque la cordialidad involucra prestar favores a los demás; y por supuesto, sentir curiosidad por los demás, interesarse por aquello que sea de interés, y disposición a hablar.

3.4 Técnicas de investigación.

Para llevar a cabo los objetivos propuestos, utilizaremos las siguientes técnicas

3.4.1 Entrevista en profundidad:

Esta técnica denominada entrevista a profundidad, según Taylor y Bodgan (1990) esta técnica, donde:

El entrevistador es un instrumento más de análisis, explora, detalla y rastrea por medio de preguntas, cuál es la información más relevante para los intereses de la investigación, por medio de ellas se conoce a la gente lo suficiente para comprender qué quieren decir, y con ello, crear una atmósfera en la cual es probable que se expresen libremente (p. 108).

En este sentido, se intenta profundizar, pasando del simple intercambio verbal al pretender comprender la propia visión del mundo, las perspectivas y experiencias de los funcionarios de los centros educativos Seliko y Duchari, que son entrevistadas, como informantes claves. En el mismo orden de ideas, el instrumento de registro es la forma de recopilar y extraer la información, en este caso es el registro descriptivo donde se anota todo el elemento en forma detallada, tratando lo menos posible de omitir algún dato, y el diario de campo para lograr precisar la realidad observada, en el contexto.

En la entrevista a profundidad, los entrevistadores incentivan a los 3 docentes que son seleccionados de los centros educativos Seliko y Duchari, para que libremente y en forma detallada expresen sus sentimientos, sus impresiones y actitudes relacionadas sobre la protección y preservación de la lengua cabécar. Durante la aplicación de la técnica, la actuación de los investigadores es determinante en este tipo de método y su habilidad en cuanto a crear un ambiente relajado y tranquilo para la consecución de los testimonios requeridos. Para este trabajo, se entrevista en profundidad a 3 docentes (ver apéndices A y B

3.4.2 Observación participante

La técnica de la observación participante, señalada por De Walt et al. (2002), es la “meta para el diseño de la investigación usando la observación participante como un método es desarrollar una comprensión holística de los fenómenos en estudio que sea tan objetiva y precisa como sea posible, teniendo en cuenta las limitaciones del método” (p. 92). En este tipo de interacción se consideran dos períodos, en los centros educativos Seliko y Duchari objeto de estudio, la selección de los informantes referidos a los padres de familia y estudiantes y la puesta de acuerdo para aplicar los instrumentos de recolección de información y el proceso de observación. Con estos considerandos, se aplican dos guías de observación a estudiantes y profesores durante el proceso enseñanza aprendizaje

Para la observación participante se emplea como instrumento “una lista de cotejo de observación participante” (ver apéndice C), que es utilizado a lo largo del período de observación en 4 sesiones, entendiéndose como los días en los que se realizaran el trabajo de campo, en cada escuela participante; durante las materias básicas español, ciencias, estudios sociales y matemática, donde se trabaja con los estudiantes de los centros educativos. Los investigadores se sitúan en forma estratégica con la finalidad de observar la respuesta del estudiantado y del docente ante los indicadores que contiene la lista de cotejo para ser visibles y marcar lo que corresponda a largo del periodo de observación. Para este trabajo, la lista de cotejo aplicada al quehacer docente que manejan los maestros del aula regular y los de Lengua y Cultura en la mediación pedagógica con los estudiantes (ver apéndice B).

A continuación, se presenta en la Tabla No. 1 un resumen de las técnicas de recolección de datos, que constituyen las herramientas utilizadas por los investigadores para obtener los datos de los informantes claves en la entrevista a profundidad y la lista de cotejo

Tabla 1

Técnica e instrumentos de recolección de información

Técnica	Instrumento	Población
Entrevista a profundidad	Esta guía de entrevista compuesto de 12 ítems de desarrollo. La temática se relaciona con lo establecido con los objetivos específicos y las categorías.	3 docentes del aula regular de la comunidad Seliko y Duchari y la población escolar
Observación participante	El instrumento listo de cotejo para aplicar a los docentes consta de 14 ítems para observar en el trabajo de aula durante las lecciones en los centros educativos.	Se observa la acción del docente y la comunidad estudiantil en 4 observaciones durante el proceso enseñanza aprendizaje en el aula.
Cuaderno de notas	Este instrumento es una especie de diario que traduce lo que siente el investigador, prestando atención a las interpretaciones personales más íntimas.	Es de uso exclusivo de los investigadores para anotar los sucesos, los hechos, impresiones y opiniones.

Fuente: Elaboración propia

3.4.3 La triangulación

Obtenidos los resultados por parte del proceso de recolección de información, se procede a triangular la opinión de los informantes clave, quienes brindan datos sobre las diversas categorías establecidas en correspondencia con los objetivos específicos, Con este ejercicio metodológico se podrán establecer relaciones de comparación significativa entre categorías según la posibilidad pertinente. La información que se pretende triangular será la de los indicadores propuestos en cada categoría que servirá de medio de recolección de los testimonios programados en las entrevistas a profundidad y en las guías de observación. Con todos estos criterios se formulará una matriz que expondrá los aspectos comparativos de eficiencia y eficacia esperados en las categorías.

El proceso de triangulación considerando las fuentes de información establecidas en la metodología de la investigación, se realiza según las estimaciones de una investigación cualitativa donde se usan instrumentos variados para obtener los datos, siendo esto frecuente en materia educativa. El uso, además de las entrevistas, de actividades metódicas de observación participante o no participante serán las prácticas perfectas para conseguir resultados. En consecuencia, se reitera que la información obtenida con los diferentes instrumentos realizados en el trabajo de campo, se podrá tener conocimiento sobre lo informado por parte de los informantes claves en el aula, es coherente o no con lo que el investigador pudo observar directamente en las lecciones.

En síntesis, las triangulaciones pretenden que con los resultados obtenidos por los investigadores que determinaron en la aplicación para diferenciar los resultados obtenidos donde se analizaron coincidencias y discrepancias de acuerdo con la problemática estudiada según González (2008), que “la exactitud de sus conclusiones haciendo triangulaciones con diversas fuentes de datos. En esta investigación se utiliza la triangulación de datos, ya que se han hecho servir diferentes fuentes para la recogida de información, diferentes personas y diferentes casos” (p. 31).

Tabla 2

Proceso de seguimiento de los objetivos planteados

Objetivo específico	Técnicas	Instrumentos	Acceso al campo
1. Identificar las estrategias metodológicas, recursos y materiales empleados en el proceso educativo, en las escuelas Seliko y Duchari para el mantenimiento y preservación de la lengua cabécar Chirripó	1. Entrevista en profundidad. 2. Observación participante.	1. Cuestionario de entrevista personal no estructurada 2. Lista de cotejo de observación participante	1. Gestión de acceso al campo. 2. Carta y visita de presentación. 3. Selección de informantes 4. Trabajo de campo.
2. Estudiar estrategias de mediación pedagógica empleadas en diversos contextos para el mantenimiento y preservación de lenguas en desplazamiento, en el ámbito local como en el aula regular.	1. Entrevista a profundidad. 2. Observación participante.	1. Guía de entrevista.	1. Gestión de acceso al campo. 2. Carta y visita de presentación. 3. Selección de informantes 4. Labor de campo.
3. Comparar las estrategias metodológicas, materiales y recursos empleados en las escuelas Seliko y Duchari, tanto en el aula regular como en las clases de Lengua y Cultura, para el mantener la lengua cabécar	. Entrevista en profundidad. 2. Observación participante.	. Entrevista en profundidad. 2. Observación participante.	1. Gestión de acceso al campo. 2. Carta y visita de presentación. 3. Selección de informantes 4. Labor de campo.
4. Analizar la pertinencia de las estrategias metodológicas identificadas en Seliko y Duchari, según las necesidades locales y contextuales; y en contraste con distintas estrategias que han resultado exitosas para el mantenimiento y preservación de lenguas en desplazamiento	Entrevista en profundidad. 2. Observación participante.	Entrevista en profundidad. 2. Observación participante.	1. Gestión de acceso al campo. 2. Carta y visita de presentación. 3. Selección de informantes 4. Labor de campo.

Fuente: Elaboración propia.

3.4.4. Revisión del instrumental

La revisión y pertinencia de los instrumentos utilizados para la recolección de datos se desarrolla en la presente investigación. Para este procedimiento se selecciona un grupo de personas sobre la base de los siguientes requisitos: graduados en Ciencias de la Educación y profesionales con experiencia en esta área. Los instrumentos contruidos se aplican a grupos de estudiantes y docentes de condiciones semejantes a los informantes claves para determinar su claridad y pertinencia

4 Consideraciones éticas

En el desarrollo de la investigación los dificultades éticas pueden aparecer cuando en la planificación y en el proceso de recolección de datos, los investigadores acepten información distorsionada, también cuando se acepten premisas falsas, así como la alteración de conclusiones, reducir, encarecer y esconder resultados- También en la entrega de informes intencionadamente falseados que no expresan coherencias con los datos conseguidos y su uso con fines distintos a los planteados en el diseño de la investigación.

Los códigos de ética que se deben asumir serán la seguridad y protección de la identidad de los informantes claves que son seleccionados. Ninguno de ellos debe sufrir daño ni sentirse incómodo como consecuencia de su desarrollo, desde su planteamiento inicial hasta la elaboración del informe final y su publicación.

En este sentido, la investigación educativa que se desarrolla debe apegarse a una conducta ética que conlleve a la presentación de informes y adelantos fidedignos para ser revisados para la tutora, apegarse a un comportamiento teórico y metodológico que permita entregar para la revisión correspondientes resultados y datos que correspondan a lo informado por los sujetos o informantes claves.

A manera de cierre o conclusión, este capítulo permite establecer todo el aparato de la metodología de la tesis de grado. Este apartado sirve para establecer el enfoque, el método a utilizar, el diseño de investigación que es la estrategia que adopta el investigador para responder al problema planteado, apoyando la descripción del escenario de la investigación.

Un mes antes de ingresar al escenario seleccionado, o sea, a los centros educativos donde se realiza la investigación, se procede a realizar la negociación formal de entrada a la escuela, para ello se acordó una cita con los directores y los demás sujetos seleccionados como informantes claves a quienes se les entregó una carta solicitando el consentimiento formal, en donde se les expuso la naturaleza del estudio, con el fin de interesarlos.

Posterior a la presentación final al jurado de la Universidad Nacional, es responsabilidad ética de los investigadores hacer una entrega formal del documento final del estudio en los centros educativos Seliko y Duchari, mostrar el agradecimiento respectivo al director, docentes y personas que apoyaron el desarrollo de la investigación. En todo momento es importante además de la entrega suministrar los resultados y suministrar algunas recomendaciones y considerar hasta qué punto ellos tomen acciones en beneficio de conseguir mejores oportunidades pedagógicas para la niñez de estas comunidades de la etnia cabécar.

Capítulo IV

Análisis e interpretación de resultados

En este capítulo se presenta el análisis y triangulación de la información que ha sido recabada mediante la aplicación de instrumentos, para luego realizar la revisión documental. Para este fin, el análisis se subdivide en los siguientes apartados:

1. La cultura cabécar como fuente de las estrategias metodológicas empleadas en el proceso educativo.

Al considerar el proceso educativo a las zonas indígenas, sin duda se deben priorizar los elementos característicos de la cultura donde los niños y las niñas experimentan sus actividades cotidianas y la pertenencia de la identidad incorporada de su etnia en los espacios educativos. Así las cosas, la escuela tiene la función mediante la mediación pedagógica y la aplicación de estrategias oportunas construir aprendizajes significativos, en correspondencia con las necesidades e intereses individuales y grupales en el contexto al que pertenece el alumnado.

Los centros educativos en la actualidad tienen la obligación de renovar sus prácticas pedagógicas y procedimientos curriculares, para construir experiencias equitativas y solidarias en el contexto indígena donde se desarrollan los estudiantes. Al respecto, Bottani, citada por Cordero (2002), expresa que “no se llegará a ningún cambio sustancial en el campo de la educación infantil temprana si insistimos en cambiar a los niños en vez de comenzar a cambiar la escuela” (p. 6). Este criterio encuentra su validez reflejando el compromiso de respetar la identidad cultural del niño y niñas cabécar que procura encontrar su formación en la educación nacional.

De acuerdo con la categoría la cultura cabécar como fuente de las estrategias metodológicas empleadas en el proceso educativo, se analizan los hallazgos de la entrevista en profundidad (ver apéndice C). En consecuencia, se les consulta a los docentes “En el desarrollo del proceso de mediación pedagógica en el aula, ¿le brinda la debida atención al uso del idioma cabécar durante las clases? ¿Por qué?”. Sobre este particular, se tiene la

utilización del lenguaje en el círculo de la armonía, en actividades socializadoras, cuando comparten en el período de recreo.

Entre otros. Así, la interrogante planteada refiere a una necesidad en el proceso de mediación pedagógica, ya que existen disposiciones del Ministerio de Educación que indican que los docentes en las escuelas indígenas deben orientar su labor a la utilidad cultural que tenga presencia la realidad histórica-cultural del niño y niña, porque el uso de la lengua nativa apoya aprendizajes significativos en un ambiente relacionado con el contexto indígena.

El Ministerio de Educación (2010) establece que en el proceso de mediación pedagógica en las escuelas indígenas: “Se deberá facilitar la adquisición de conocimientos generales y desarrollar actitudes y valores que ayuden a sus miembros a participar plenamente y en pie de igualdad, en la vida de su propio territorio indígena y en la de la comunidad nacional (p. 61). Con este considerando, el Ministerio de Educación atiende en la comunidad cabécar la formación del estudiante fortaleciendo la identidad de la comunidad cabécar en Chirripó, reforzando los valores de su pueblo y promoviendo la idea de pertenencia a su grupo, donde la cultura y la cosmovisión se consolidan como un aspecto positivo, donde se resguardan y se apropian los conocimientos patrimoniales.

En el Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. En su artículo 27, establece que “Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.” Entonces, la escuela indígena, les corresponde promover los derechos sociales y culturales de la comunidad cabécar, respetando su identidad sociocultural.

También Camacho y Brown (2011) citan que en la mediación pedagógica como escenario educativo requiere que el docente promueva “el desarrollo integral de las personas en un marco de deconstrucción y sistematización de la propia cultura, con procesos de apropiación de la lengua materna y del español como segundo idioma de acuerdo con las exigencias del ámbito nacional” (p. 18). Sobre este particular, el docente No. 1 (ver apéndice

C), indica que “sí le brinda el uso e importancia de la lengua cabécar”, y agrega que para “mantener una buena comunicación y así poder enseñar las materias a los estudiantes” (ver apéndice C).

Considerando el criterio anterior, se evidencia el cumplimiento constitucional establecido en el No. 76 de la Carta Magna, que establece, que “el español es el idioma oficial de la Nación. No obstante, el Estado velará por el mantenimiento y cultivo de las lenguas indígenas nacionales”. Con este criterio se demuestra que, si se utiliza la lengua cabécar en el proceso educativo, se restablece el lenguaje nativo como herramienta para el intercambio cultural del pueblo indígena que a través de la historia viven una formidable influencia social y política, de la sociedad costarricense, desestimula la utilización de la lengua indígena.

Es claro entonces, que en los territorios indígenas mediante el proceso enseñanza aprendizaje se enseña a los educandos a leer y escribir en su propia lengua indígena, así como asegurarse que los mismos lleguen a dominar el español como idioma oficial del país, Lo anterior, se refuerza porque debido a la depreciación de la lengua cabécar y en numerosas situaciones la vergüenza de hablantes les ocasiona que los habitantes nativos enaltecen la utilización del español dominante en el país, así las cosas, la etnia lo usa como mecanismo de adaptación al contexto social también dominante. Esta situación, resulta ´para las nuevas generaciones sienten vivir un proceso de depreciación de aplicar su lengua materna.

En el Voto No. 14-003859 emitido por la Sala Constitucional, establece que:

Es necesario resaltar que la población indígena costarricense goza de una protección especial del Estado, que, entre otros aspectos, se dirige a la preservación de sus costumbres y tradiciones. El sistema educativo es una parte fundamental de esa protección especial, motivo por el cual el Estado está llamado a proporcionar a los grupos indígenas una educación integral que abarque no solo el esquema curricular básico, sino también particularidades relevantes a su cultura, lengua y tradiciones.

Los educadores que laboran en este territorio cabécar, quienes brindan la información solicitada, se manejan bajo la razón de que de acuerdo con sus funciones educativas cumplen positivamente en hacer cumplir la norma estableciendo los recursos administrativos y pedagógicos que permitan garantizar a la población escolar indígena atendida que el acceso a una educación integral promover el desarrollo general de un estudiante implica el crecimiento de una valoración de conocimientos, aptitudes, capacidades y rendimiento de la persona, desarrollando aspectos como la inteligencia emocional, intelectual, social, material y ética-valórica.

La formación integral busca fomentar la responsabilidad y la justicia social, el respeto a la diversidad, la tolerancia y el desarrollo sustentable de la persona. Recurriendo a la promoción del estudiantado, entonces, significa defender las particularidades de niño y niña y al mismo tiempo ejecutarlas en la manera de lo posible, incluyendo en el proceso enseñanza aprendizaje sus valores histórico-culturales y el estudio de la lengua nativa propia del territorio autóctono donde conviven.

En cuanto al docente No.2, cuando se le consulta sobre las estrategias para facilitar el uso de la lengua cabécar en el proceso educativo, contesta: “positivamente sobre el uso de la lengua cabécar en la mediación pedagógica que se desarrolla en el aula” y añade “porque se utiliza el idioma, mientras se imparten las lecciones” (ver apéndice C). Al mismo tiempo, el docente No. 3 contesta que “el uso del idioma facilita el traspaso de información y la comprensión por parte de los estudiantes” (ver apéndice C).

Según Salinas (2000) El docente bilingüe debe empoderarse en la herramienta lingüística que posee, ya que:

Es muy común evidenciarse en un facilitador bilingüe sin embargo “su mediación, en el aula está comprendida como una metodología españolizada. Por lo que el cuidado del docente bilingüe es canalizar la educación bilingüe. Donde las dos lenguas puedan tener un equilibrio en la adquisición como en la práctica” (p. 40).

En definitiva, en los docentes encuestados existe consciencia de que a la par del uso del español como idioma oficial, se utiliza la lengua indígena cabécar, como estrategia que permita la continuidad de la comunicación cotidiana entre el estudiantado y con los docentes. Se considera que la utilización de lengua cabécar es un medio y objeto de enseñanza que exige estrategias para mantener la situación lingüística de la etnia y de los alumnos. En consecuencia, las estrategias se orientan a que la cultura cabécar requiere del uso de la lengua nativa para un proceso comunicativo con sus pares y docentes. Todo lo anterior se logra, cuando los docentes, contextualizan los contenidos en su planeamiento didáctico incluyendo el pensamiento nativo usando los elementos de la cultura y lengua nativa.

En el instrumento de observación “Lista de Cotejo” (ver apéndice B), busca determinar si “El docente usa el habla cabécar en acciones de familiarización, como saludos, bienvenida, instrucciones, agradecimientos, fórmulas con el alumnado en la apertura de la clase, como actividad de inicio”, la respuesta de la observación es positiva, ya que el docente emplea el cabécar en este tipo de eventos de apertura de la clase. En el proceso de observación el grupo escolar se mantenía ocupado realizando alguna tarea en forma individual y grupal (apéndice D).

También se observó en el trabajo del aula, las niñas y los niños en la atención pedagógica tenían que esperar mientras el docente revisaba asignaciones o explicaba algún contenido. Se observan interacciones lineales y directas con los alumnos, exposiciones del docente, atención personalizada, trabajo en grupos. Se dinamizaba la participación de los estudiantes, respondiendo los intereses de los niños y niñas. El docente moderaba las participaciones. Debe de considerarse que en las lecciones desarrolladas en el aula regular son en español. Los docentes de Lengua y Cultura son las personas se encargan de enseñar los conocimientos y valores indígenas, además de elaborar de materiales y recursos de tipo intercultural.

También en la lista de cotejo (apéndice D), se señala: “Usa actividad lúdica para establecer el ambiente intercultural del aula, como acción de un círculo de armonía al inicio de la lección”. La respuesta en la lista de cotejo es positiva, se observa el uso de la lengua cabécar en la manera de lo posible. Además, se utiliza el español como idioma oficial, como

lo establece el Ministerio de Educación en el desarrollo del currículo, pero en las actividades de apertura se utiliza el lenguaje cabécar, con dinámicas de juegos de participación, cooperación y liderazgo compartido, con esta acción se observó que el estudiante experimenta las dinámicas vivenciales de animación en forma positiva donde hay presencia acción del docente y por supuesto con la colaboración del estudiante.

El docente estimula en el estudiantado el aprendizaje, la creatividad, la agilidad mental y el raciocinio mediante metodologías personalizadas, activas, participativas y lúdicas e integrando las diferentes asignaturas del currículo, entre las actividades interactivas que realizan están elaborar en forma conjunta cartillas y material educativo en lengua cabécar coherentes con modo oral, visual y artesanal, para efectuar una comunicación intercultural efectuada por los alumnos y docentes como parte del proceso de la instrucción en lengua materna.

Por lo que se le recomienda, según el MEP (1987) “planificar situaciones problemáticas, para desarrollar con el grupo total, involucrando a todos los grados; agrupando algunos niveles, con solo un grado o de manera individual” (p. 24) También se expresa que “la guía curricular sugiere desarrollar actividades autónomas e independientes por parte de un grupo de estudiantes o de forma individual, mediante la utilización la fichas de trabajo” (p. 24).

En relación con el motivo del uso y desarrollo de estrategias para la enseñanza de la lengua cabécar en las materias del plan de estudios, se les consulta a los docentes: ¿En qué momentos o asignaturas y contenidos utiliza el idioma cabécar? ¿Por qué? El docente No. 1 contesta que “en algunas ocasiones, ya que, si el estudiante no entiende el español, se le explica en cabécar”. Con esta respuesta se impone establecer un equilibrio lingüístico dentro del aula, que apoye el nivel de comprensión del estudiante, a manera de ejemplo se observó que los docentes utilizan mucho los objetos o palabras y se hablan en las dos lenguas. Es importante establecer que en la escuela Duchari hay dos docentes una no es hablante cabécar y el otro sí. En la escuela Seliko el docente es hablante, Entonces, con la ayuda del docente de lengua, realizan esfuerzos prácticos.

Al respecto, Salinas (2000) cita que el profesor debe “iniciar un plan de revitalización lingüística personal, tener en cuenta que para el estudiante el español es una segunda lengua y esta debe responder a técnicas, metodologías bilingües. Aunque para el mediador la primera lengua es el español. (p. 40). Es definitivo que se en la mediación pedagógica se presenta un choque lingüístico, pero lo prioritario es el manejo del español en las áreas académicas y en lo cabécar, el docente de lengua desarrolla, acciones pedagógicas para preservar la lengua. No obstante, se observa el esfuerzo del docente de aula regular, en usar el cabécar en el aula.

De acuerdo con lo anterior, en la mediación docente el estudiante se somete a un aprendizaje significativo de forma integral, ya que hay presencia de dos canales de comunicación el idioma oficial y la cabécar. En consecuencia, es claro que conceptos del currículo en las asignaturas básicas se enseñan en la mediación pedagógica tienen dos significados debido a que las funciones cognitivas en la relación profesor-alumnos valoran la presencia de dos referentes lingüísticos, la lengua oficial y la lengua nativa, Así las cosas, el docente debe buscar un equilibrio personalizado con el alumno para lograr uno de los conceptos de la materia desarrollada.

Recuérdese que el estudiante experimenta diversos ámbitos: familia, escuela y comunidad y ahí se desarrolla en forma individual o grupal. Entonces, se observa la necesidad de una metodología educativa diversa, que consideren la cultura y las tradiciones de la población indígena cabécar, ritos de curaciones, purificaciones, inauguración de un rancho y los procesos de semillas de productos agrícolas. Por tanto, los estudiantes aprenden a leer y escribir en su idioma materno, y además en el proceso de contextualización se involucran conocimientos propios de su cultura, cosmovisión, organización política, económica y social. Así, en la mediación pedagógica se debe buscar el dominio del español como idioma oficial, pero con el desarrollo del programa de la asignatura tiene una concepción bilingüe.

El docente No. 2 contesta, que “Cuando es necesario, porque en algunos momentos que el niño no entiende en el español, se usa una estrategia que le permita la explicación en cabécar”. También, el docente No. 3 responde: “En todo momento se utiliza el lenguaje autóctono como método necesario para comunicación verbal” (apéndice C). Está claro que en la zona indígena la enseñanza debe ser bilingüe, el docente debe enseñar a sus alumnos a

leer y escribir en su propia lengua indígena, así como asegurar que ellos dominen el español como idioma oficial del país, como lo establece el Artículo 76 de la Constitución Política.

En los casos de la asignatura de Ciencias, lo observado fue que las lecciones se dan en español, pero para que se comprendan conceptos utilizan elementos de la naturaleza para decirlo en las dos lenguas, a manera de ejemplo utilizaron palabras agua, suelo, naturaleza, animales, clima y luego se les compara con el cabécar. En el caso de la asignatura de matemáticas no se observó del lenguaje cabécar, el docente trabaja los conceptos de suma, resta, división y multiplicación es español.

En ambas instituciones -Seliko y Duchari- el proceso de lectoescritura se enseña en español, introduciendo en los niños conceptos sobre la importancia de leer y escribir en español y cabécar lo hace el docente de cultura, se esfuerzan los docentes en integrar habilidades para manejar la lengua, recalando que leer y escribir es un proceso integrado. No darse el proceso en el idioma oficial, los docentes hacen ejemplos de palabras con objetos como frutas, verduras, animales de como se dice en español y en cabécar, a manera de motivación. Sintetizan los docentes en introducir en el estudiante de lograr una práctica comunicativa entre pares y para todos.

Los docentes de las escuelas Seliko y Duchari tratan de seguir un programa o un proceso de educación bilingüe que el Ministerio de Educación no ha divulgado. Entienden los docentes que lo buscado es realizar proceso pedagógico bilingüe, pero para esto se requieren profesores con competencia lingüística en la lengua cabécar, que se establezca qué es lo que se pretende enseñar y obligar a una muestra significativa del lenguaje meta en un contexto más comunicativo. Recuérdese en Duchari una docente que es la directora no es hablante cabécar y los otros docentes están en proceso de preparación académica en las universidades.

Existe a lo interno del Ministerio de Educación un texto titulado “Uno Sa ña Yuwä Sa Siwawa”, publicado en el año 2013 el cual no se tiene a disposición en los centros educativos. Utilizando este texto didáctico el docente, debe hacer un diseño de procesos de aprendizaje que les permita a los niños y niñas desarrollar estrategias, metódicas, críticas, para meditación y creativas, para aprender a resolver problemas y apropiarse del valor de la

cultura cabécar. Así, el docente y estudiantes facilitan el aprendizaje y posibilitan el proceso de “aprender a aprender”. A raíz de esta investigación el documento estará en manos de los docentes pronto.

Es importante que con la ayuda de textos en cabécar los docentes puedan pronunciar bien los sonidos en cada palabra u oraciones que se expresan, porque los estudiantes en ingresan a la escuela y llegan con vocabularios de la lengua de sus familias elaboradas de modo indebido y debe ser corregido. Entonces el rol del docente en este proceso de estimular la pronunciación de las palabras en el lenguaje cabécar requiere de capacitación, apoyo estricto del docente de lengua para lograr la grafía y el sonido oral adecuado de todos los componentes que tiene el lenguaje cabécar.

En el instrumento de observación “Lista de cotejo”, se señala observar que si: “Presenta y ejecuta el docente una estrategia motivacional para apoyar el aprendizaje de la lengua cabécar en el proceso de mediación”, a lo que la respuesta es positiva, ya que se observó que los docentes aportan su acción pedagógica usando la lengua cabécar para promover su revalidación dentro de la etnia (ver apéndice D). Se determina que usando la motivación cómo se rescata y fortalece los valores de la cultura cabécar, desde el inicio del proceso de lectoescritura, desarrollando el manejo de lo lúdico de la oralidad y escrita del lenguaje nativo.

De acuerdo con la entrevista aplicada se les consulta a los docentes ¿Desde su experiencia ¿se usa menos el idioma cabécar ahora que hace una década? ¿cuál es su experiencia? A esto, los docentes señalan la indiferencia o desinterés para usar la lengua en el entorno hogar, comunal e institucional, además los docentes perciben que en los hogares también que no se preocupan por transmitir la lengua cabécar de padres a hijos, la utilización del idioma oficial en el proceso educativo, la relación con las comunidades no indígenas y la presencia de la tecnología cuando se relacionan con comunidades no indígena (apéndice C).

Por su parte, Fernández (2013) aconseja que es necesario desarrollar la aplicación de

Un diagnóstico sociolingüístico en los diferentes niveles educativos, estos instrumentos pueden utilizarse tal y como se presentan o adaptarse de acuerdo con el contexto en el que se realicen las actividades para identificar las lenguas que se hablan en el aula y el grado de dominio que de ellas se tiene (p. 12)

En relación con lo anterior, el docente No.1 responde “El idioma cabécar se utiliza menos, hace muchos años no había mucha influencia del idioma oficial del español y nadie que lo enseñe y ahora es lo que se enseña en las aulas, para que ellos se inserten en el mundo educativo, ya sea en el colegio o la universidad, por ende, ellos van olvidando su propia lengua” (ver apéndice C). En esta respuesta es importante destacar que la escuela requiere desarrollar una guía didáctica que se oriente a rescatar, fortalecer y revitalizar socioculturalmente la lengua en cada una de las comunidades cabécares. Para esto, Fernández (2015) cita, que:

Hay muchos materiales que el docente de lengua y cultura indígena ya conoce sobre este tema, así la labor docente no debe ser aislada, sino establecer buena interacción entre la Escuela y Comunidad; así como la participación de los líderes y sabios mayores que conocen, aman y practican los conocimientos ancestrales (p. 7).

El docente No.2 responde que “sí, los niños hacen mucho esfuerzo para el español ya que lo consideran indispensable para lograr estudiar. Entonces dejan de lado su lengua natal” Se añade la respuesta del docente No. 3 responde que “si, el uso del idioma del español ha hecho que el lenguaje cabécar, se usa menos” (apéndice C). Al respecto, Fernández (2013) aconseja que:

El centro escolar debe generar y propiciar la participación de los padres y madres de familia en todas las actividades: pedagógicas, artísticas para poder articular mejor el proceso de aprendizaje escolar, con el propósito de que la educación escolar sea

uno de los caminos principales hacía el desarrollo y defensa de los valores culturales en la diversidad sociolingüística. (p. 7).

El Ministerio de Educación Pública, (2009) expresa también que los docentes del aula regular desarrollan el currículo en el idioma oficial, por esto cita: “Se deberá enseñar, siempre que sea viable, a los miembros de los territorios indígenas interesados a leer y escribir en su propio idioma materno”. (p. 60), Además, cita que “Se procurará que los miembros de los territorios indígenas lleguen a comunicarse en forma oral y escrita en español, como idioma oficial de la Nación” (p. 60)

Recuérdese que el Ministerio de Educación, nombra los docentes de lengua y cultura, quienes en una sesión de 40 minutos por lección para I y II Ciclo, se trabaja tres lecciones por cada nivel, como apoyo y con el propósito de potenciar la capacidad de estos docentes la tarea de fortalecer la dinámica de la oralidad con elementos socioculturales, debido a que la oralidad constituye en la etnia el método natural y guía comunicativo en la vida cotidiana del estudiante cabécar, para esto, se debe desarrollar estrategias que el educador promueva en, actividades pedagógicas con materiales y recursos del contexto sociocultural y ambiental.

Consultados los docentes sobre: ¿Qué hace usted para identificar los niveles de dominio oral y escrito, de los estudiantes con respecto a la lengua nativa cabécar? (ver apéndice C). y apoyado en los criterios pedagógicos, Salinas (s.f) cita que “se fundamenta en la facilidad de transmitirle el conocimiento en la primera lengua que el estudiante domina con facilidad, pero también que pueda traducir y poder expresarse tanto oral como escrito en el idioma español” (p. 40)

En el proceso pedagógico, los docentes actúan como facilitadores y constructores del proceso de enseñanza y aprendizaje, en donde conciben el objetivo educativo de la comunicación en la cultura cabécar que se ha caracterizado a través del tiempo por su oralidad. En consecuencia, para identificar los niveles de dominio oral y escrito de un idioma, los educadores observan la práctica de estimular el habla; promover el diálogo docente – estudiante, con temas relacionados del medio ambiente, además de integrar cantos, juegos,

danza tradicional, narraciones cortas, y anécdotas, en estos ejercicios el profesor determina el dominio de la lengua cabécar.

Con el criterio anterior, el docente No.1 responde: “escuchándolos y dándoles seguimiento para que no pierda el idioma”. El seguimiento se realiza en conversatorios, en actividades recreativas, en juegos ancestrales, actividades deportivas, este seguimiento responde a experiencias comunicativas realizadas a lo interno y externo del aula. El docente No.2 responde que “escucharlos” y el docente No. 3 responde que “La observación es el método que se utiliza para medir el nivel de uso del lenguaje cabécar, esto porque, es el idioma que se utiliza desde su nacimiento”. Es necesario establecer que con el aporte de los docentes de Lengua la escuela se ve fortalecida, porque estos colaboran con los docentes regulares en mejorar el proceso.

Al respecto, Vidal (2002), muestra que los docentes de Lengua apoyan en el proceso educativo a los docentes de aula regular, bajo los siguientes criterios:

Contribuir con los docentes regulares en el proceso de transición de la lengua indígena al español, en aquellas comunidades en que la lengua indígena sea la lengua materna. Inducir al niño a que tome conciencia de la fonética, de la gramática y de la semántica de su lengua para asegurar así la permanencia de ésta. Cooperar con los docentes regulares con la traducción y desarrollo de contenidos que se imparten en forma bilingüe (p. 8).

Se determina que, en el proceso educativo en la zona cabécar, se produce un conflicto metodológico debido a que los estudiantes pretenden aprender basado en el concepto de que ellos encuentren su identidad, el significado y sentido de su vida mediante el vínculo con la comunidad, el mundo natural, sus valores y el ambiente escolar, mientras que los docentes que imparten el contenido de las asignaturas del currículo nacional básico lo hacen en el espacio físico del aula. Entonces, se debe buscar relación entre el aprendizaje que desarrolla

el docente regular y los de lengua y cultura, para que la enseñanza de ambas lenguas respete los intereses del niño(a) con metodologías participativas que desarrolle lo lingüístico.

En este sentido, los conocimientos integrados en la mediación pedagógica de la modalidad indígena establecida en el organigrama del Ministerio de Educación, debe entenderse que es un proceso educativo exclusivo para los territorios indígenas. Por lo tanto, es significativo involucrar las diferentes formas que tienen los niños y niñas de la zona cabécar para identificar y especificar los animales, su cosmogonía, plantas, frutas y personas en el uso cotidiano. Todas estas actividades se hacen en forma bilingüe, es decir, en español como lengua oficial y en el lenguaje nativo. Una metodología participativa donde interactúan docentes y estudiantes propiciando que una acción compartida en un proceso comunicativo, por medio de los sonidos, símbolos o dibujos que caracterizan ambas lenguas.

Al finalizar lo respondido en las entrevistas en profundidad y lo observado en las aulas de los dos centros educativos Seliko y Duchari, se destaca que en estas instituciones no se aplica un diagnóstico sociolingüístico para identificar uso de la lengua cabécar que hablan y utilizan los alumnos dentro y fuera del aula.

El diagnóstico ayudará al docente conocer con mayor precisión las características de los estudiantes que conforman su grupo, para determinar las estrategias apropiadas para utilizarlas en el aula y que procurará corregir para identificar la realidad sociolingüística que existe dentro del aula, y realizar con mayor pertinencia la planeación de secuencias didácticas que se relacionen de manera directa con el uso, desarrollo y aprendizaje de la lengua indígena cabécar.

Comparando la acción docente en las escuelas Seliko y Duchari, los docentes de estos centros educativos utilizan la lengua cabécar en el círculo de armonía, como los saludos entre pares, el profesor les da la bienvenida y giran instrucciones, para el trabajo del día en lengua cabécar. Al terminar la lección, se les agradece el trabajo realizado. También en el ánimo de comparar el uso de la lengua cabécar en las actividades lúdicas se dan las instrucciones y en el seguimiento de ellas para establecer el ambiente intercultural del aula, como acción de un círculo de armonía al inicio de la lección.

Para comparar en las dos instituciones en la ejecución de estrategias motivacionales para apoyar el aprendizaje de la lengua cabécar en el proceso de mediación, entre las actividades de motivación se resuelven forma individual y grupal ejercicios de socializar entre pares, se pone en ejecución una actividad lúdica como hacer los sonidos de los animales y luego se comenta lo ejecutado para romper el hielo.

Los docentes en ambas instituciones utilizan estrategias en la escuela Seliko se hacen ejercicios didácticos para desarrollar actitudes de los estudiantes en el uso de la lengua cabécar. Por ejemplo, se hacen ejercicios sobre actividades relacionados con el medio ambiente, se trabajan en el repaso de las normas de convivencia e incorporar cantos. En la escuela Duchari se hacen narraciones cortas, y anécdotas familiares, también se trabajan ejercicios de lateralidad, trabajando los conceptos izquierda y derecha. Con estos ejemplos de estrategias se desarrollan actitudes para manejar la lengua en el aula.

En ambas instituciones no se determinan actividades para atender los niveles de dominio de la lengua cabécar entre el alumnado. Se limitan a la escucha de los estudiantes y en la escuela Duchari lo que hacen es observar su forma de hablar. En ambas instituciones se utilizan libros de texto indígenas, pero nada que ver con el lenguaje cabécar, con lo cual, descontextualizan el trabajo deseado en la mediación pedagógica.

Establecidas y aplicadas las interrogantes de la entrevista en profundidad y los aspectos utilizados en la lista de cotejo, se estiman algunos hallazgos, entre ellos:

Se reconoce como hallazgo que se trabaja en un contexto donde la comunidad cabécar fundamenta su cultura en la oralidad. Dada esta condición de esta lengua nativa, debe establecerse un banco de estrategias pedagógicas. En consecuencia, la acción docente, conlleva a los educadores en esta zona desarrollar estrategias educativas que acopien el patrimonio cultural de la oralidad de esta etnia, lo confeccione y lo ordene para integrarlo y accionarlo en un proceso de diálogo con el saber autóctono e integrarlo en la mediación pedagógica para trabajar con el estudiantado.

Se determina que, en los centros educativos en estudio, desaprovechan los recursos culturales del estudiante. Se determina que la generalidad desarrollada constituye en sustituir

los elementos del contexto, por métodos y materiales descontextualizados utilizando textos de Santillana, lo cual no corresponde para utilizarlo como referente cultural patrimonial del niño y la niña. No se promueve la participación familiar como un componente del proceso educativo, que potencian aprendizajes significativos en la población indígena.

Se concluye que los docentes están obligados a transformar la rigidez, la exactitud y la generalidad de los programas de estudio de las asignaturas básicas, para construir una mediación pedagógica contextualizada y pertinente para rescatar los saberes existentes en el contexto indígena. Así las cosas, a lo interno de los centros educativos se debe poner en el nivel de aula unidades orientadas en la variedad de elementos presentes en la comunidad que conlleve un servicio de moderación de conocimientos que promuevan la creación participativa de una metodología curricular innovadora, flexible y con pertinencia cultural en materia de educación intercultural acorde con la vivencia del pueblo cabécar.

Los docentes por lo general acuden a la búsqueda de información que esté sistematizada y que presenta narraciones en los textos, para proceder a compartirlas con sus estudiantes. Se demuestra que los docentes no aprovechan en la enseñanza de los estudiantes cabécares la oportunidad de contar con el recurso presente en su comunidad: los saberes ancestrales que poseen los adultos mayores que conocen la historia que debe ser compartida en esta generación. Recuérdese que el lenguaje cabécar es de tipo oral y los estudiantes pueden aprender de sus ancestros, y en la actualidad quedan pocos encargados de narrar las historias orales indígenas

Dentro de las identidades del pueblo cabécar, según criterio de docentes, estas encuentran diversos obstáculos para su desarrollo, no se determina un ambiente favorable para que la identidad cultural cabécar se manifieste con toda su riqueza y se consoliden aspectos como el lenguaje que poco a poco no se usa, dado que el Sistema Educativo costarricense establece que el currículo debe desarrollarse en el idioma oficial entonces durante existe el predominio del español.

También se denota que la persona cabécar tiene conocimiento de la poca importancia que se exhibe en la sociedad no indígena sobre los saberes sobre el contexto nativo, de las tradiciones, de la medicina natural, los elementos que conforman la espiritualidad indígena,

las danzas y las artesanías propias de estos pueblos. Además, son pocas las instituciones del Estado que acuden a resaltar los elementos del ambiente nativo del país, al contrario, estas instituciones impulsan y aplican modelos de desarrollo que se alejan del reconocimiento de los aportes de las etnias indígenas. Esta circunstancia influye en el uso de la lengua, se limita a ser de uso casero dentro de los límites geográficos de la etnia.

2. La mediación pedagógica orientada a la preservación y mantenimiento de lenguas en desplazamiento

Los docentes deben atender en el proceso educativo lo establecido en el ordenamiento jurídico, que instituye el compromiso de que en las zonas indígenas se debe promover la capacidad de comunicarse, además de leer y escribir en la lengua oficial, el español. Así las cosas, también la comunidad indígena tiene las oportunidades que ofrece el Estado costarricense para que, mediante la educación, puedan satisfacer las necesidades de aprender a manifestarse por escrito y leer en su lengua nativa en sus territorios y comunidades donde se desenvuelven.

Debe recordarse que, en la cultura indígena cabécar el uso de su lenguaje se caracteriza por ser de transmisión oral y que siempre se ha caracterizado de transmitirlo de generación en generación, Y que el proceso de mediación pedagógica puede ser un espacio para ser coherente con lo establecido por el MEP (2009) establece que “Se deberá enseñar, siempre que sea viable, a los miembros de los territorios indígenas interesados a leer y escribir en su propio idioma materno” (p. 60) También al respecto, González (2009) cita que:

Los cabécares poseen una lengua, un patrimonio natural y cultural, que se concreta en saberes que tienen que ver con las prácticas agrícolas y artesanales, medicina natural y formas de relacionarse con la naturaleza y con la comunidad. Estos saberes se traducen en creencias, costumbres, tradiciones y mitos que deben ser incorporados en los procesos educativos si se quiere respetar el derecho de este pueblo a la educación pertinente (p. 212).

Considerando el criterio anterior, se les consulta a los docentes sobre el uso de estrategias para la práctica de la lengua nativa: ¿Cuáles estrategias pone en práctica usando el cabécar? Y se añade ¿En qué otras circunstancias usan el cabécar para felicitarlos llamarles la atención, darles instrucciones, entre otros? Se utilizan estrategias socializadoras, actividades comunicativas en las presentaciones festival de las artes, feria científica, competencias deportivas, en la reunión de padres, en el círculo de la armonía, en las efemérides. En el vínculo de la mediación pedagógica con estudiantes propios de la etnia cabécar,

Salinas (2000) señala que en aspectos como:

La vida, la cultura, la lengua y en la cotidianidad contextual, las estrategias calaran en lo profundo del ser. Evocando aprendizajes significativos, ya adquiridos en la lengua materna. Uno de los principales errores al momento de abordar es asumir que las estrategias lo ocupan el sujeto, sin embargo, mi interacción de igual manera es fundamental en la formación del educando (p. 46).

A los docentes de aula regular y de Lengua y Cultura, destacados en los centros educativos de modalidad indígena, el Ministerio de Educación les aconseja planificar proyectos educativos con una variedad de estrategias que se adapten a los contextos indígenas, para que ellos se posesionen de una expectativa pedagógica que los oriente y les permitan mantener los niveles de uso del idioma cabécar en las comunidades donde se hable el lenguaje: “Se preservarán los idiomas indígenas utilizados en los territorios indígenas y se promoverá el desarrollo y práctica de los mismos, basados en el Convenio 169 de la O.I.T” (MEP, 2009, p. 60).

Por consiguiente, desde el primer contacto del docente con el estudiante, lo conveniente es empezar a socializar, ya que este tipo de relación social que tienen los estudiantes al inicio del curso lectivo motiva el interrelacionar para construir un espacio de confianza y así, generar el diálogo en forma individual o colectiva sobre los elementos

existentes en la comunidad, como: artesanía, caza, pesca, la naturaleza, la fauna, la agricultura; comercio; y la espiritualidad que se realizan a nivel familiar. Con estas estrategias se inician las prácticas de uso de la lengua cabécar en la mediación pedagógica.

Ante la interrogante el docente No.1 responde “En todo tiempo se trata de hablarlo con la ayuda del maestro de lengua se les pronuncia algunas frases” También el docente No.2 responde que “Se utiliza la ayuda del maestro de lengua y cultura más lo poquito que uno sabe. Se utiliza en cualquier momento y asignatura. Se utiliza para todo si es necesario” y el docente No. 3 responde que “Desde una simple conversación, hasta impartir las lecciones diarias. El uso de del idioma se hace de manera constante” (ver apéndice C).

Por su parte, Fernández (2013) aconseja que:

El docente, como mediador y constructor del proceso de enseñanza y aprendizaje, ha de visualizar el propósito pedagógico de la comunicación en la cultura cabécar que ha sido siempre oral. Por lo tanto, se debe practicar; promover el habla; diálogos entre docentes –niños y niñas, con temas relacionados del medio ambiente, e incorporar cantos, juegos, danza tradicional, narraciones cortas, y anécdotas (p. 11).

En los territorios indígenas se promuevan intensificar el habla nativa siguiendo la orientación de incorporar con fuerza la cosmovisión indígena, los procesos sociolingüísticos y la espiritualidad, como fuentes para que los docentes y los estudiantes incluyan la relación hombre con la naturaleza, como parte misma de toda la vida a través de cantos, poesías, narraciones, leyendas, historias, artes, danzas, comidas, artesanías pintura, dibujos y juegos ancestrales.

Durante la observación, se pretendía observar a los docentes desarrollando ejercicios didácticos para desarrollar actitudes de los estudiantes en el uso de la lengua; sobre este particular se observó que a los docentes usando el cabécar para promover su validación dentro de la etnia (ver apéndice D). Claro está que lo observado se realiza dentro del espacio

físico del aula, trabajando con los estudiantes en la atención personalizada y colectiva sobre frases y palabras del idioma cabécar producto del desarrollo de la mediación pedagógica.

De acuerdo con la interrogante y la observación realizada, se enfatiza que en las respuestas en las entrevistas en profundidad existe inseguridad en el uso del lenguaje, se demuestra debilidad en el dominio de la lengua, donde el docente de aula regular que se nombra docentes que no son indígenas o pertenecen a otra etnia como la bribri con docentes de Buenos Aires Puntarenas, entonces para paliar ese poco dominio de la lengua, se apoyan en los docentes de Lengua y Cultura. Se evidencia entonces el predominio del idioma oficial en la mediación pedagógica al desarrollar el currículo nacional básico, y se denota que el lenguaje cabécar se utiliza principalmente en los espacios de trabajo de los educadores de Lengua y Cultura.

Se determina que los elementos del entorno cabécar son abundantes para integrarlos y desarrollarlos afuera del espacio físico del aula. Sin embargo, lo observado no contempla el aspecto anterior, La observación dicta que lo acontecido en el quehacer del aula, el docente de aula regular tiene un apoyo visible de los docentes de Lengua y Cultura, es decir, se apoya en lo relacionado al uso del lenguaje cabécar, ya que colaboran con ellos para que asuman un rol fundamental colaborando con procesos que permitan salvaguardar el legado cultural ancestral, También les ayudan a los docentes de aula con la elaboración de materiales pedagógicos y con el uso de palabras y frases en cabécar. Llama la atención también que en el proceso de planeación pedagógica los docentes intentan trabajar en forma coordinada, lo cual es positiva, dado el poco dominio del lenguaje cabécar por parte de los docentes de aula regular.

En la mediación pedagógica para preservar y resguardar la lengua cabécar, tiene sentido integrar diversas formas que tienen los pobladores para identificar y enumerar los animales, plantas, frutas y personas en la utilización cotidiana. Todas estas actividades se hacen en forma bilingüe (cabécar - español), aquí se repiten las veces que sea necesario en forma individual y colectiva. Compartir con los estudiantes la riqueza de la comunicación, por medio de los sonidos, símbolos o dibujos. El rol del docente en este proceso es estimular r bien en la pronunciación de las palabras, toda labor pedagógica es en lenguaje cabécar.

Consultados los docentes sobre la interrogante: ¿Cuáles actividades de aprendizaje desarrolla para que los estudiantes utilicen su lengua nativa indígena tomando como referente esencial los acontecimientos socioculturales que ocurren en la vida cotidiana escolar y comunal? (apéndice C), estos señalan que el uso de la lengua cabécar debe tratarse como patrimonio cultural autóctono, registrando su quehacer en el aula enfocado a la práctica en las tradiciones, en los saberes que simbolizan en los cantos, en las historias, así como en la tierra y el medio ambiente. Al respecto, el Ministerio de Educación (2008), establece que el docente debe contextualizar utilizando “los elementos propios del entorno geográfico, económico y sociocultural en que está inserto cada centro educativo y sus alumnos. Esto se concreta en la incorporación de un espacio en el programa de estudios” (p. 23).

En consecuencia, lo recomendable es planificar la utilización de la lengua que respondan a las necesidades de la comunidad o el centro educativo. El docente No.1 responde que los alumnos practican su oralidad “leyéndolos cuentos y leyendas propias de la cultura cabécar, practicando las letras del abecedario y las costumbres de los pueblos”. y esto se logra según Salinas (2000) “ejercitando un espacio de bienestar en el educando, ya que él podrá en su lengua sobre lo que conoce, pero a nivel institucional, comunal, también se logrará hacer proyectos o trabajos que sean empíricos” (p. 47).

Con este considerando se le presta la atención en el uso de la lengua indígena realizando excursiones en la comunidad para conocer el significado cultural de algunos sitios de la etnia, visualizar la flora y fauna, participar en las narraciones, ceremonias, creencias, costumbres relacionadas con esos lugares, entre otros, Además, considerar los rituales, canciones, danzas, la elaboración de objetos de artesanía. Así mismo comentando costumbres de alimentación y bebidas nativas y sus diversos rituales.

Con lo anterior, los docentes participantes de esta investigación actúan conscientes de darle seguimiento a la planificación educativa, vinculando la formación del estudiantado con su entorno, esto quiere decir, que la comunidad debe considerarse en el proceso. Sus costumbres y tradiciones forman parte de una cultura que no puede quedar fuera de la esfera del centro educativo. Entonces, proteger estos elementos adaptándolos a los adelantos de la actualidad pasa a ser un propósito fundamental del proceso de formación. Al respecto el MEP (2009) expresa que: “Los (las) docentes deben conocer la cultura: historia, religión,

tradiciones, música, artesanía, costumbres, medicina tradicional, cosmogonía, espiritualidad y otros de los pueblos indígenas y promover la educación contextualizada e intercultural con sus identidades particulares” (p. 60).

El docente No.2 responde que “Se utilizan lecturas en cabécar, de sus propias historias. Actividades curriculares donde se toma en cuenta su entorno, con lo que ellos utilizan, conocen y se identifican” y el docente No. 3 responde que “En todo momento se utiliza el idioma autóctono, Es el docente que se adapta a la necesidad del estudiante” (ver apéndice C).

En las respuestas docentes el uso de la lengua se adapta al contexto sociocultural, que asegurando la supervivencia y utilización del lenguaje cabécar. El conocimiento y los modos definidos de pensar e interpretar la cosmovisión del mundo cabécar, así como los valores culturales se registran y se manifiestan en su lengua para su transmisión de generación en generación Esta situación es fuente fundamental dentro de los contenidos desarrollados y a la vez estos aportan suficientes elementos para fortalecer el planeamiento curricular que oriente el proceso educativo que no sea extraño a los lineamientos educación indígena.

Por su parte, con la observación se procuró ver el uso de recursos didácticos utilizando la lengua cabécar para despertar el interés y la creatividad del niño con temas relacionados con actividades socioculturales”. La respuesta de la observación es positiva, el docente desarrolla diversas actividades con el uso de la lengua cabécar para motivar su mantenimiento en la comunidad dentro de la etnia (Apéndice D).

Aunque los docentes que laboran en las escuelas en estudio tienen ascendencia indígena, se considera que por su poca formación profesional les limita el cumplimiento en el desarrollo de un proceso educativo que integre conocimientos de costumbres, creencias y valores tradicionales de la comunidad cabécar. Entonces, contextualizar los programas de las asignaturas básicas al contexto de la etnia queda debiendo, ya que todo el trabajo curricular se realiza en el nivel del aula.

No obstante considerar la limitante del docente indígena en su formación profesional, son conscientes en identificar e incorporar un conocimiento cultural y comunal pertinente con la participación y la adaptación a las experiencias de la comunidad y los

saberes de los adultos mayores indígenas quienes ostentan el conocimiento. Hay razón en ellos en lo relacionado la selección, transmisión y documentación de la experiencia nativa en la elaboración de materiales y recursos incorporando relatos, conversaciones en el quehacer educativo del aula que auxilien el uso de la lengua en el aula.

Por otro lado, al consultarles a los docentes cómo se apoyan en el aula para facilitar una ambientación del aula adecuada a las edades del estudiantado, que motive y se adapte al dominio de la lengua cabécar y su nivel de aprendizaje; estos señalan que el proceso comunicativo intercultural se aplica reconociendo la diversidad sociocultural y lingüística en el aula adaptando aspectos de la lengua y la cultura dimensionando el conocimiento de las identidades indígenas para su valoración, desarrollo y fortalecimiento identitario. Por su parte, Salinas (2000) cita que, “al practicar las estrategias en el trabajo de aula, se requiere “Formar al estudiante debo conocer, investigar la situación real que ocupa el estudiante, familia, lengua, cultura con respecto al contexto donde se encuentre. Para una formación de vida” (p. 46).

En el Decreto Ejecutivo No 37801-MEP, en su Artículo 2º relacionado con la educación indígena, establece que se debe “Promover el diálogo intercultural y las aptitudes que les ayuden a los estudiantes a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad, en la vida social de los territorios indígenas” El docente No.1 responde, que “En todo momento los alumnos hablan el idioma, solo en la clase de español, se le dice que traten de pronunciar correctamente las palabras”. Con esta consideración en el aula el docente debe promover espacios educativos donde la diversidad cultural y lingüística sea una actividad y el aprendizaje, generando una práctica docente en la que la interculturalidad admita como una condición inherente de todo proceso educativo a la diversidad cultural y lingüística de las culturas indígena cabécar.

En el proceso de enseñanza aprendizaje deben de orientarse al favorecimiento en el desarrollo de su lengua y cultura, al transmitir de generación en generación valores, tradiciones, conocimientos, usos y costumbres. Fortalecer la conciencia nacional y desarrollar los valores y conocimientos de los pueblos indígenas a partir de sus características y realidad. Sobre este particular el docente No.2 responde que realiza estrategias como

“Lectura de leyendas, cuentos, poesías de la cultura cabécar, juegos tradicionales cabécar. Utilización y realización de instrumentos propios de la cultura” (apéndice C).

El contexto lingüístico en que el niño indígena se desenvuelve, así como las relaciones que establece, influyen en su producción verbal y, en consecuencia, en su aprendizaje, ante esta circunstancia, el docente No. 3 responde que “Los estudiantes usan el idioma en todo momento, por consiguiente, no se limita a utilizar otro, solo en ocasiones como en las clases de español porque es completamente necesario”. En definitiva, el desarrollo de las habilidades lingüísticas constituye el eje central como factor primordial de la educación indígena desde su concepción en el país.

Cuando se les pregunta a los docentes aula regular si planifican la práctica de la lengua cabécar, estos apuntan que se intenta que la lengua cabécar del estudiante logre su funcionalidad como objeto y medio comunicativo en el aula, al igual que el español, para asegurarse que el estudiantado tenga el dominio adecuado de ambas competencias comunicativas como lo diseña la orientación comunicativa de los lenguajes indígenas. La cultura, la lengua indígena y el español, deberán ser elementos colaterales del currículo de las instituciones educativas, con el propósito de establecer un proceso educativo intercultural, que debe ser integrada como un elemento de justicia histórica hacia los pueblos nativos, como una realidad visible en el proceso educativo.

Al respecto, el Ministerio de Educación (2008) determina como una norma curricular, que, en las instituciones de modalidad indígena, el planeamiento didáctico y el abordaje del proceso de “contextualización de aula y los procesos de evaluación de los aprendizajes de los (as) docentes de Lenguas Indígenas y de Cultura indígenas deberán realizarse en la lengua indígena que corresponde, además de asumir las normas generales para el planeamiento didáctico” (p. 61).

Al respecto, el docente No.1 responde que en el proceso enseñanza aprendizaje “Se trata de aplicar estrategias de repetición pronunciando las palabras en cabécar varias veces para tener comunicación con los estudiantes”. Lo anterior se vincula con lo referido por Fernández (2013), quien afirma que:

Los principales errores al momento de abordar el desarrollo de un tema, es asumir que las estrategias lo ocupan el sujeto, sin embargo, en la práctica de la lengua señala que “mi interacción de igual manera es fundamental en la formación del educando. El estudiante indígena está expuesto a la discriminación, roles sociales minoritarios, impuestos por la desinformación y predominancia de la comunidad en general (p. 46).

Por otro lado, el docente No.2 responde que “Sí utiliza la práctica de la lengua materna, sobre todo en las lecciones que desarrolla la asignatura de español en la comprensión de lectura. Se toman en cabécar y español sobre su propia historia”. Al vincular la formación del estudiantado con su entorno, se requiere involucrar a la comunidad, para que sea partícipe mediante estrategias pedagógicas, ya que, sus costumbres y tradiciones forman parte de una cultura practicada por la etnia, que no puede ignorarse en la escuela. El contexto sociocultural, es una fuente primordial dentro del proceso de planeamiento curricular currículo y a la vez éste aporta suficientes elementos para fortalecer el planeamiento curricular, que debe ser un ejercicio continuo dentro de la labor educativa.

El docente No. 3 responde que “Se usa el método de repetición para aprender el idioma cabécar, de esa manera se consigue un mejor nivel de comprensión para con los estudiantes”. Al respecto, Ovares y Rojas (2007) cita que en el trabajo de aula debe efectuar un “aprendizaje efectivo que ha de darse en contextos en que se valoran la cultura, la realidad sociolingüística y la personalidad del educando” (p. 20), lo que les permiten a los pueblos indígenas entender la vida y la existencia acorde con la relación filosófica, naturaleza-hombre-universo.

Por esto, en las comunidades indígenas la tradición oral se ha constituido a través del tiempo en un método de aprendizaje de valores dentro de la familia, así como en la comunidad. La oralidad utilizada en la práctica ha sido muy diversa, ya que incluye la narración de hechos, cantos, cuentos, adivinanzas, historias, descripciones, costumbre y tradiciones, que a su vez han mantenido con mucha probidad toda la información y memoria de los antepasados.

Con la aplicación de la entrevista en profundidad y la observación de aula, en esta categoría de análisis se determinan los siguientes hallazgos:

La observación en las aulas proporcionó acciones que ejecutan sobre los alcances y límites de las prácticas pedagógicas cotidianas de los docentes, al identificar cómo desarrollan estrategias de educación intercultural bilingüe con la participación de los niños y niñas para preservar y resguardar la lengua cabécar. No obstante, esos esfuerzos, se requiere desarrollar más intensamente estrategias que integren las familias, y estimular los vínculos entre docente-alumno y alumno-alumno, así como las actividades extracurriculares y comunales que promuevan el uso de la lengua de la etnia que influyen en los procesos educativo, con una formación adecuada para el niño y niñas cabécar.

Se determinó que las prácticas pedagógicas observadas en las escuelas en estudio Seliko y Duchari, son esencialmente tradicionales, es decir, se trabaja en un esquema en donde el docente es quien dirige las actividades y ofrece las explicaciones desde el espacio didáctico del aula, desde el frente del salón. En algunas ocasiones se promueve un aprendizaje colaborativo por parejas o pequeños grupos e inclusive se trabaja individualmente.

Se concluye que, en la dinámica del aula, se evidencia que los niños y niñas poseen conocimientos adecuados de su contexto, lo interpretan e interactúan con él por medio de habilidades y destrezas en establecer conversaciones entre pares. También, se determinó interés en el ambiente letrado del aula, se observaron interesados en expresa por medio de sonidos y repetición de palabras, sin embargo, sus conocimientos, habilidades e intereses poco lugar tiene en la educación formal de la enseñanza primaria, pero inciden positivamente en estimular su lengua cabécar.

Llama la atención el ambiente letrado en el aula, donde se implementan estrategias de dinamizar las paredes para que no se queden vacías. Se observó que se llenan con abecedarios ilustrados, palabras, ilustraciones, fotografías y otros apoyos visuales creados por los docentes y el alumnado. Las palabras clave del tema que se está enseñando son visibles, y también los aprendizajes esperados de los estudiantes. Así los estudiantes

entienden lo que se espera de ellos y tienen materiales para intentar el estímulo de aprendizajes significativos.

Se establece que el docente tiene que poner un plan de equilibrio que refleje el nivel de atención de los estudiantes, que le permita diferenciar sus lecciones en español y en lengua indígena, contando con acciones dinámicas integradas en la mediación pedagógica que le permitan desarrollar el fomento de los valores de identidad de la comunidad cabécar, y permitan el desarrollo de la lectura y la escritura en las lenguas de enseñanza.

En la investigación el problema en estudio radica en las estrategias que apoyan la preservación del lenguaje cabécar, como componente esencial del contexto sociocultural, obliga a los profesionales en educación a conocerlo y dominarlo para desarrollar un proceso pedagógico apropiado, ya que, en su desempeño didáctico les permite entender, percibir, reflexionar y comparar los aspectos verbales y escritos en la mediación pedagógica. El poco dominio en el docente dificulta la enseñanza y la integración del conocimiento y obstaculiza una práctica dialógica que pueden conducir al manejo adecuado de las estrategias en desarrollo.

Para lograr la preservación y resguardo de la lengua cabécar debe aplicarse una estrategia colaborativa de elaboración de materiales didácticos para desarrollarlos como apoyo pedagógico en un contexto de aprendizaje participativo, que promueva un proceso interactivo, dado que se manejan dos lenguas la oficial y la cabécar. No se encuentra en lo observado aspectos que favorezcan experiencias de vida de la comunidad estudiantil y del contexto sociocultural. Se requiere que el equipo docente considere el aprendizaje colaborativo puede ser una forma potencialmente productiva de afrontar las situaciones de aprendizaje en un ambiente social, que produce aprendizajes significativos en el habla.

3. Recursos y materiales para el desarrollo de las estrategias metodológicas en los centros educativos indígenas en el mantenimiento y preservación de la lengua cabécar

El Ministerio de Educación plantea que las escuelas indígenas deben formalizar un abordaje metodológico para promover hábitos y actitudes característicos de la zona para comprender los aportes humanos, recursos y materiales de la etnia donde se ubica la institución. En consecuencia, es preciso atender mediante en el trabajo de aula, la

contextualización en forma constante, sin detrimento de los fines de la educación costarricense.

Referente al aprovechamiento de recursos y materiales, se les consulta a los docentes de qué manera se aprovechan los recursos y materiales disponibles contexto para desarrollar en el mantenimiento y aprendizaje de la lengua cabécar Al respecto, el docente No.1 responde que “los recursos y materiales son aprovechados en la contextualización, para generar un aprendizaje significativo, para desarrollo de la lengua cabécar” (apéndice C). Este criterio reafirma que el docente debe acudir al entorno indígena contribuye con abundante material cultural preciso para que el planeamiento responda a las necesidades, intereses, y expectativas del estudiantado.

Por otro lado, el docente No.2 responde que “Se intenta en lo posible utilizar los recursos y materiales en la mayoría del tiempo, utilizar lecturas en cabécar, contar, sumar y restar con material propio del lugar, maíz, frijoles, etc.”. Entre tanto, el docente No. 3 responde que “El MEP proporciona un docente que instruye a los estudiantes en el fortalecimiento del idioma cabécar, además de los libros de textos son los que se utilizan en el aula regular como los libros de texto de la Editorial Santillana en todas las asignaturas básica del currículo nacional básico y actividades propuestas por el docente que contextualizan con elementos del contexto cabécar” (Apéndice C).

El Ministerio de Educación Pública (2009) emite una norma curricular que establece que, los docentes deben conocer “la cultura: historia, religión, tradiciones, música, artesanía, costumbres, medicina tradicional, cosmogonía, espiritualidad y otros de los pueblos indígenas y promover la educación contextualizada e intercultural con sus identidades particulares (p. 60).

Al observar la utilización de recursos didácticos adaptados al nivel de habilidades y dominio del lenguaje cabécar relacionados con contenidos culturales y la lengua cabécar, se determina que el docente elabora los materiales y recursos que utiliza en el aula.

Los lineamientos del Ministerio de Educación Pública son claros en que a los docentes en las comunidades indígenas deben promover la educación contextualizada e intercultural con sus identidades particulares. Así, los recursos y materiales deben ser fuente de

información y consultad respetando su identidad sociocultural, su medio, costumbres, tradiciones y organizaciones.

Consultados los docentes sobre ¿la importancia de desarrollar estrategias en las escuelas indígenas y cuáles son los principales obstáculos que afronta en el uso de la lengua cabécar en Chirripó?; estas persona indican que el Ministerio de Educación no envía para las escuelas de materiales de tipo indígenas, además la asesoría indígena de Turrialba no se realizan talleres para la elaboración de materiales y que los utilizados son producto personal que elaboran (apéndice C) De acuerdo con Rojas (2000), los funcionarios del Ministerio de Educación citan que “Los recursos que se destinan a la producción de materiales didácticos son muy escasos y cuando existen, sólo contemplan el tiraje del material, olvidando que éste debe ser elaborado, ilustrado, revisado, convalidado y editado” (p. 8).

Otro obstáculo determinado es que el maestro de Lengua se relega, se auto discrimina, o lo que es peor, acaba asumiendo como correctas las actitudes de quienes lo desvalorizan, esta circunstancia se atribuye a que son docentes que no son formados académicamente, que le dan poca importancia a su labor dentro del proceso educativo, no valoran el esfuerzo por instruir al alumnado en la oralidad y la escritura cabécar y por ser personas que pertenecen a la etnia que a veces tienen su bachillerato.

Los docentes de Lengua y Cultura, a pesar de carecer de formación académica pero tienen la condición de hablantes expresivos de la lengua cabécar con dominio fluido residentes en los territorios cabécar que han sido formados por sus familias según las normas tradicionales de transmisión de la cultura; tienen conocimientos de elementos de la cosmovisión indígena como la agricultura, tradición oral, historia, organización familiar, social y política, economía, astronomía, nutrición, artesanía y otros de los rasgos propios fundamentales de las culturas cabécar.

Al respecto, el MEP (2009) establece que un obstáculo se indica en la forma de “aprender y enseñar, así como las normas de interacción propias de las culturas indígenas han sido poco estudiadas, por lo que se ha entendido que el docente de lengua indígena debe enseñar y evaluar como lo hacen los otros maestros” (p. 8), lo ideal es que los docentes enseñen y evalúen como los de aula regular, pero generalmente el nivel y la formación

académica les impide actuar de forma conveniente. Se observó una metodología tradicional poco activa e innovadora, se utilizan hojas poligrafiadas y si se denota que los estudiantes son atendidos en forma personalizada cuando el estudiante lo requiere.

El docente No.1 responde ante la interrogante que “uno de los principales obstáculos que se puede enfrentar en la zona de Chirripó, es la barrera idiomática entre el docente y los estudiantes”, de aquí la afirmación de Carballo (2004), quien cita que “la gran mayoría de los maestros no cuentan con estudios del contexto para ejercer la docencia, muchos maestros pertenecen a grupos sociales distintos, por lo que no hay continuidad, ni permanencia” (p. 3), esto reafirma que el docente que trabaja en las escuelas indígenas deberá tener conocimiento de todo lo referente a la cosmovisión cabécar.

En cuanto si los docentes de aula regular son competentes en el idioma, el No.2 responde que “El no dominar al 100% la lengua nativa del lugar” y el docente No. 3 afirma que “El aprendizaje del idioma cabécar se hace por simple gusto, ya que el MEP no obliga a ningún profesional a aprender, sino que se hace por el deseo de superación y profesionalismo”. Una de las situaciones indicadas es la formación inicial del profesorado de educación que accede a entrar a las escuelas de modalidad indígena, la cual limita su ejercicio en todo el territorio, dejar de lado las particularidades de los grupos indígenas en estos territorios nativos.

Así mismo, Gólcher (2004) manifiesta que los indígenas, cuando quieren acceder al sistema educativo, encuentran dos dificultades:

Los programas curriculares que se imparten en las comunidades indígenas son los mismos que en el resto del país y no tienen en cuenta los diferentes conocimientos previos ni los sistemas de razonamiento peculiares; y la escasez de profesores preparados para atender a estas comunidades. Estos son obstáculos importantes para que los indígenas puedan superar la educación primaria, llegar a la secundaria, y posteriormente a la universidad (p. 4 A).

Sobre lo anterior, durante la observación se buscó determinar el dominio docente de la lengua cabécar en la mediación pedagógica. Se demuestra la limitación del uso del idioma cabécar, sí se usan conceptos de la lengua, pero no con un dominio adecuado por el profesional que labora en ese contexto indígena, ya que los docentes de aula regular tienen poco dominio del lenguaje así lo registran las respuestas de los docentes. A los docentes de Lengua y Cultura se les aprecia un buen dominio y se acciona un apoyo didáctico al docente de aula regular.

La educación tradicional en las comunidades indígenas cabécares debe fortalecerse desde diferentes instancias como la familia, la comunidad y la escuela pues constituye la posibilidad de que esta etnia siga conservando su acervo cultural y de que las nuevas generaciones lo asuman con orgullo y se comprometan a preservarlo. Para Jamioy (1997), menciona que:

La educación tradicional en las comunidades indígenas cabécares debe fortalecerse desde diferentes instancias como la familia, la comunidad y la escuela pues constituye la posibilidad de que esta etnia siga conservando su acervo cultural y de que las nuevas generaciones lo asuman con orgullo y se comprometan a preservarlo (p. 71).

También se les consulta a los docentes del aula regular, de Lengua y Cultura, sobre: los tipos de tareas que acostumbran a asumir en su rol de gestión para el mantenimiento y preservación de la lengua indígena. Sobre el particular, estos educadores señalan que realizan actividades contextualizadas utilizando aspectos fundamentales de su cosmovisión étnica que ayudan a enseñar aspectos fundamentales de la tradición cultural propios del cabécar, que auxilian la revitalización de la lengua (apéndice C).

Rojas por su parte (2000), expresa que el Consejo Superior de Educación la resolución 34 – 97, acuerda que, en las escuelas indígenas, los docentes deben de “Revitalizar y difundir las lenguas indígenas mediante su enseñanza al estudiantado, Desarrollar en los estudiantes

habilidades de expresión oral y escrita en la lengua indígena y Facilitar el proceso de transición de la lengua indígena al español” (p. 5).

Al respecto, el docente No.1 responde “la tarea que asumen los docentes de lengua y cultura, mediante la práctica constante de las costumbres y tradiciones propia de la cultura cabécar, esta práctica alimenta la buena relación entre estudiantes y docentes permitiendo la preservación de la identidad cultural”. Con esto se cumple lo citado por Fernández (2013): “Las lenguas en los territorios indígenas deben ser respetadas dentro y fuera del territorio por el que entra a trabajar, o lo visita. Es la forma de luchar contra los fenómenos socio lingüísticos” (p. 40).

El docente No.2 responde que “Ayudarlos como apoyo en las clases, traduciéndole a los niños si no entienden” y el docente No. 3 responde que “El trabajo en el compromiso con la población cabécar es por medio de no atentar contra sus derechos, además de realizar actividades comunes para la comunidad cabécar”. En consecuencia, la lengua cabécar se convierte en una herramienta de gran valor, ya que mediante el lenguaje se transmite la cultura, como legitimar tareas como traducción, realizar actividades comunes que permite el uso de la lengua para realizar narraciones de costumbres y tradiciones para procurar mantener su identidad y legitimar la supervivencia cabécar.

Durante la observación de aula no se determinó la utilización de recursos audiovisuales para mejorar la expresión oral, auditiva y escrita como competencias comunicativas de los estudiantes. En lo perteneciente a este aspecto, se vio que no se emplean tipo de recursos para atender lo establecido. Lo anterior demuestra que los docentes se mantienen didácticamente dentro del enfoque metodológico tradicional, ya que fundamentalmente es el libro de texto y una guía práctica construida como recurso material para trabajar las habilidades y destrezas en estudio. El uso de la tecnología tiene su limitante por la ubicación geográfica de las escuelas y por la ausencia de servicios público, ya que no hay electricidad, ni se puede utilizar la cobertura de los dispositivos celulares.

También en la observación se advierte sobre el mantenimiento de un ambiente letrado relacionados con la cultura y lengua cabécar. Sobre esto, se observó que se mantiene un ambiente ilustrado con elementos de la etnia y adaptados con los contenidos desarrollados de

las asignaturas: se exponen frases y palabras en el lenguaje cabécar para que el estudiante se familiarice con la escritura nativa del idioma. Mantener un ambiente letrado en el aula permite aumentar el conocimiento del alumno sobre su lengua en sus aspectos lingüísticos y comunicativos.

También se establece que se “utilizan o elaboran libros de textos durante el proceso de mediación para apoyar la enseñanza y aprendizaje de su lenguaje nativa”. Durante la estadía en el aula, se observó que los docentes se apoyan en los libros de texto de la editorial Santillana. Son los materiales que sirven de ayuda a los y las docentes en el desarrollo de la programación didáctica para las asignaturas del aula regular español, estudios sociales, matemáticas y ciencias. Entonces, el dominio en el aula lo tiene el libro de texto, claro utilizando la contextualización, los contenidos son los que establece el Ministerio de Educación para desarrollarlos el docente contextualiza con elementos de la comunidad.

En las escuelas Seliko y Duchari- no se usan recursos audiovisuales para mejorar la expresión oral, auditiva y escrita como competencias comunicativas de los estudiantes en su lengua materna. También en estas instituciones se utilizan recursos didácticos adaptados al nivel de habilidades y dominio del cabécar relacionados con contenidos culturales y lingüísticos, ayudados y elaborados por los docentes de Lengua y Cultura.

En la escuela Duchari no se utilizan libros de texto durante el proceso de mediación pedagógica, pero hacen énfasis los docentes que usan libros de modalidad indígenas ajenos al cabécar. En la escuela Seliko se utilizan materiales producidos por el docente de Lengua, con contenidos contextualizados.

Para la categoría recursos y materiales para el desarrollo de las estrategias metodológicas en los centros educativos indígenas se establecen los siguientes hallazgos:

Se percibe la ausencia de una guía didáctica que accione en el medio escolar materiales didácticos que procuren el rescate, fortalecimiento y revitalización de los elementos socioculturales que presenta la comunidad cabécar. Se requiere, en forma conjunta establecer un plan de acción donde el docente de lengua y cultura indígena y los de aula regular no trabajen separadamente, sino que visualicen una buena interacción entre los centros educativos y la comunidad; dándole amplia participación a los líderes comunales y

sabios mayores que conocen y practican los conocimientos ancestrales y que son fundamento para el predominio de valores culturales en la diversidad sociolingüística

Se determina que no se generan materiales ni recursos integrados en proyectos socioeducativos que tenga como propósito reforzar la autoestima; las identidades culturales, debido a que los estudiantes indígenas; a pesar de que el lenguaje se caracteriza como herramienta intangible, espiritual e inmaterial de comunicación en los cabécares, progresivamente se está perdiendo en el habla de la vida cotidiana, entre factores por el estimulados hacia la lengua oficial promovido por el sistema educativo costarricense en el que se están integradas las escuelas indígenas.

Los recursos didácticos que emplean las personas docentes se mantienen dentro del enfoque tradicional, pues básicamente se acude al libro de texto de Editorial Santillana en todas las asignaturas y una que otra práctica construida por el docente, pero no para trabajar las dos habilidades en estudio sino para la literatura y la gramática fundamentalmente. Se requiere revisar las actividades didácticas, recursos didácticos y técnicas evaluativas que se emplean en sus aulas, con el propósito de que éstos sean establecidos para disminuir la monotonía de las lecciones.

Se impone una revisión de una metodología apropiada y específica para enseñar la lengua materna en el proceso pedagógico, con la utilización de materiales y recursos didácticos donde se dominen aspectos de la cultura cabécar, contextualizados con contenidos de la cultura cabécar. Debe priorizarse la elaboración de apoyos didácticos para favorecer la lengua materna con un instrumento significativo para potenciar el desarrollo cognitivo y social de los estudiantes, su identidad cultural, sus creencias, sus necesidades e intereses.

En la construcción de los materiales didácticos como parte de la función docente, debe existir el compromiso de fundamentarlos en un proceso comunicativo que establezca un rol significativo en su diseño, planificación y elaboración. Así las cosas, se concluye de acuerdo con lo interrogado y observado en la investigación hay debilidades para constituir un buen nivel comunicativo, fundamentado en el diálogo, en la capacidad de escucha y la valoración de los aportes en el proceso educativo.

En la puesta en escena y desarrollo de la elaboración de materiales y recursos didácticos, se encuentran debilidades en el tratamiento de la información permanente y organizada de la totalidad de las actividades que se manejan con la población escolar cabécar para el mejoramiento y enriquecimiento del proceso enseñanza aprendizaje que promuevan habilidades y destrezas.

Capítulo V

Conclusiones

Este capítulo muestra las conclusiones y recomendaciones sobre la tesis realizada con educadores y educadoras de los centros educativos Seliko y Duchari que impactan en el mantenimiento de la lengua cabécar en el contexto de la zona de Chirripó y la cultura cabécar como fuente de las estrategias metodológicas empleadas en el proceso educativo.

Se determina a lo interno de los centros educativos se visualiza ausencia en el desarrollo de la mediación pedagógica de estrategias novedosas, en consecuencia, no existen aprendizajes novedosos que incluyan aprendizaje de la lengua cabécar, de la cultura, historia y valores étnicos. En el proceso de observación se concluye la presencia de una metodología tradicional por parte de los docentes de ambas instituciones.

Se concluye que la investigación se desarrolla en un contexto cabécar que se caracteriza por fundamentar su cultura en la oralidad de su lengua que se ha transmitido y se transmite actualmente de generación en generación. Dada esta condición los centros educativos no registran estrategias pedagógicas novedosas para revitalizar el lenguaje nativo., ya que la lengua es un patrimonio ancestral y cultural de la etnia para integrarlo y accionarlo en un proceso comunicativo incluyendo el saber autóctono en el proceso de mediación pedagógica para trabajar con el estudiantado.

Se determina por parte de los docentes el reconocimiento la jerarquía de realizar prácticas lingüísticas para apropiarse de la cosmovisión cabécar, que tiene su influencia en la permanencia en la etnia la práctica de lenguaje, de sus creencias, de modo subsistir, pensar y crear elementos propios cosmovisión desde la familia de origen, para apoyar mejoramiento de la autoestima del niño y la niña cabécar y el estímulo de participación en los procesos cognitivos del educando.

En las escuelas en estudio, se estima que se desarrolla la investigación en un contexto ancestral que contiene elementos que experimenta la etnia por su naturaleza, su cosmovisión su artesanía, sus recursos culturales. En consecuencia, el estudiantado es integrados a un proceso educativo contextualizado utilizando como referente cultural patrimonial del niño y la niña, con la participación familiar como un componente del proceso educativo, para que dinamicen aprendizajes significativos.

Se concluye que los docentes están obligados a transformar la rigidez, la exactitud y la generalidad de los programas de estudio de las asignaturas básicas, para construir una mediación pedagógica contextualizada y pertinente para rescatar los saberes existentes en el contexto indígena cabécar. Así las cosas, a lo interno de los centros educativos se consideran unidades orientadas en la variedad de elementos presentes en la comunidad que permita establecer un servicio de moderación de conocimientos que promuevan la creación participativa de una metodología curricular transformadora.

Se demuestra que los docentes no aprovechan en la enseñanza de los estudiantes cabécares la oportunidad de contar con el recurso presente en su comunidad: los saberes ancestrales que poseen los adultos mayores que conocen la historia que debe ser compartida en esta generación. Los docentes generalmente acuden a la búsqueda de información que esté sistematizada y que presenta narraciones en los textos, para proceder a compartirlas con sus estudiantes.

Dentro de las identidades del pueblo cabécar, según criterio de docentes, estas encuentran diversos obstáculos para su desarrollo, no se determina un ambiente favorable para que la identidad cultural cabécar se manifieste con toda su riqueza y se consoliden aspectos como el lenguaje que poco a poco no se usa, dado.

En el contexto indígena cabécar sobresale la utilización de la metodología tradicional, y se mantiene la expectativa docente de superar esta condición y apoyarse en un enfoque bilingüe que admite el desarrollo de las lenguas y culturas nativas como una riqueza y un recurso que debe ser resguardado y promovido en el proceso educativo. El uso de la lengua indígena como medio de enseñanza y la elaboración de un currículo contextualizado son determinantes para que los niños se apropien de su entorno y cotidianidad.

La persona cabécar tiene conocimiento de la poca importancia que se exhibe en la sociedad no indígena sobre los saberes sobre el contexto nativo, de las tradiciones, de la medicina natural, los elementos que conforman la espiritualidad indígena, las danzas y las artesanías propias de estos pueblos. Además, son pocas las instituciones del Estado que acuden a resaltar los elementos del ambiente nativo del país, al contrario, estas instituciones impulsan y aplican modelos de desarrollo que se alejan del reconocimiento de los aportes de

las etnias indígenas. Esta circunstancia influye en el uso de la lengua, se limita a ser de uso casero dentro de los límites geográficos de la etnia.

3. La mediación pedagógica orientada a la preservación y mantenimiento de lenguas en desplazamiento

Se concluye que, el estudiantado posee conocimientos adecuados de su contexto, lo interpretan e interactúan con él por medio de habilidades y destrezas en establecer conversaciones entre pares. También, se determinó interés en el ambiente letrado del aula, se observaron interesados en expresar por medio de sonidos y repetición de palabras, sin embargo, sus conocimientos, habilidades e intereses tienen poco lugar en la educación formal de la enseñanza primaria, pero inciden positivamente en estimular su lengua cabécar.

Se concluye la presencia de un ambiente letrado en el aula, donde se efectúan estrategias para ocupar el espacio de las paredes con contenidos de las asignaturas y elementos de la lengua cabécar. Se observaron que el ambiente letrado incluye abecedarios ilustrados, palabras, ilustraciones, fotografías y otros apoyos visuales creados por los docentes y el alumnado. Las palabras clave del tema que se está enseñando son visibles, y también los aprendizajes esperados de los estudiantes.

Se concluye la prioridad de que el docente genere un plan estratégico que manifieste el nivel de atención de los estudiantes, que le permita diversificar sus lecciones en español y en lengua indígena, contando con acciones dinámicas integradas en la mediación pedagógica que le permitan desarrollar el fomento de los valores de identidad de la comunidad cabécar, y permitan el desarrollo de la lectura y la escritura en las lenguas de enseñanza.

El contexto sociocultural, obliga a los docentes a conocerlo y dominarlo para desarrollar un proceso pedagógico adecuado, ya que, en su ejercicio pedagógico les permita entender, descubrir, reflexionar y comparar los aspectos verbales y escritos en la mediación de aula. El poco dominio en el docente dificulta la enseñanza y la integración del conocimiento y obstaculiza una práctica dialógica que pueden conducir al manejo adecuado de las estrategias en desarrollo.

Para lograr la preservación y resguardo de la lengua cabécar debe aplicarse una estrategia colaborativa para crear materiales didácticos para desarrollarlos como apoyo pedagógico en un contexto de aprendizaje participativo, que promueva un proceso interactivo, dado que se manejan dos lenguas la oficial y la cabécar.

Se requiere que el equipo docente considere el aprendizaje colaborativo puede ser una forma potencialmente productiva de afrontar las situaciones de aprendizaje en un ambiente social, que produce aprendizajes significativos en el habla. No se encuentra en lo observado aspectos que favorezcan experiencias de vida de la comunidad estudiantil y del contexto sociocultural.

4. Recursos y materiales para el desarrollo de las estrategias metodológicas en los centros educativos indígenas en el mantenimiento y preservación de la lengua cabécar

No existe una planificación didáctica que dinamice en el proceso educativo la elaboración y uso de materiales y recursos pedagógicos que procuren el rescate, fortalecimiento y revitalización de los elementos socioculturales que presenta la comunidad cabécar. Se requiere, en forma conjunta establecer un plan de acción donde el docente de lengua y cultura indígena y los de aula regular no trabajen separadamente, sino que visualicen una buena interacción entre docentes y la comunidad; dándole amplia participación a los líderes comunales y sabios mayores que conocen y practican los saberes ancestrales y que son fundamento para el predominio de valores culturales en la diversidad sociolingüística

Se determina que no se generan materiales ni recursos integrados en proyectos socioeducativos que tenga como propósito reforzar la autoestima; las identidades culturales, debido a que los estudiantes indígenas; a pesar de que el lenguaje se caracteriza como herramienta intangible, espiritual e inmaterial de comunicación en los cabécares, progresivamente se está perdiendo en el habla de la vida cotidiana, entre factores por el estimulados hacia la lengua oficial promovido por el sistema educativo costarricense en el que se están integradas las escuelas indígenas.

Los recursos didácticos que emplean las personas docentes se mantienen dentro del enfoque tradicional, pues básicamente se acude al libro de texto de Editorial Santillana en todas las asignaturas y una que otra práctica construida por el docente, pero no para trabajar

las dos habilidades en estudio sino para la literatura y la gramática fundamentalmente. Se requiere revisar las actividades didácticas, recursos didácticos y técnicas evaluativas que se emplean en sus aulas, con el propósito de que éstos sean establecidos para disminuir la monotonía de las lecciones.

Se impone una revisión de una metodología apropiada y específica para enseñar la lengua materna en el proceso pedagógico, con la utilización de materiales y recursos didácticos donde se dominen aspectos de la cultura cabécar, contextualizados con contenidos de la cultura cabécar. Debe priorizarse la elaboración de apoyos didácticos para favorecer la lengua materna con un instrumento significativo para potenciar el desarrollo cognitivo y social de los estudiantes, su identidad cultural, sus creencias, sus necesidades e intereses.

En la construcción de los materiales didácticos como parte de la función docente, debe existir el compromiso de fundamentarlos en un proceso comunicativo que establezca un rol significativo en su diseño, planificación y elaboración. Así las cosas, se concluye de acuerdo con lo interrogado y observado en la investigación hay debilidades para constituir un buen nivel comunicativo, fundamentado en el diálogo, en la capacidad de escucha y la valoración de los aportes en el proceso educativo.

En la puesta en escena y desarrollo de la elaboración de materiales y recursos didácticos, se encuentran debilidades en el tratamiento de la información permanente y organizada de la totalidad de las actividades que se manejan con la población escolar cabécar para el mejoramiento y enriquecimiento del proceso enseñanza aprendizaje que promuevan habilidades y destrezas.

Recomendaciones

Dentro de las recomendaciones que nos parece importante resaltar podemos mencionar:

- En el quehacer docente debe promoverse entre el estudiantado la utilización de estrategias metodológicas para su aplicación en la mediación pedagógica que conlleve ejercicios de tipo lingüístico, en la manera de lo posible estrategias lúdicas, que sean planificadas para conseguir un acercamiento con el padre de

familia, con los adultos mayores poseedores de saberes ancestrales, que favorezcan la práctica del lenguaje cabécar.

- Se recomienda a los docentes ampliar actividades comunicativas con los hogares, para estimularlos a apoyar el desarrollo de estrategias que permitan la práctica de procesos lingüísticos, de elaboración de materiales y recursos pedagógicos que favorezcan estas actividades. La reunión de padres de familia es un espacio planificado que estimula la incorporación en actividades comunicativas para revitalizar la lengua cabécar.
- Es provechoso que los docentes soliciten talleres, asesoramientos, capacitaciones y cursos de refrescamiento con el asesor supervisor de circuito para que aprovechar el conocimiento de aplicaciones de estrategias para la enseñanza de la lengua cabécar. Se sugiere que el asesor indígena de la Dirección Regional de Turrialba aproveche la oportunidad que ofrece la tecnología para realizar acciones virtuales y a distancia para lograr una mejor formación docente en materia de estrategias de cómo aplicarlas en la revitalización de la lengua nativa.
- Se recomienda a los docentes la utilización de la Internet que ofrece valiosa información en cuanto a la aplicación de estrategias y técnicas de trabajo didáctico que suministren contextos pedagógicos dinámicos, prácticos, novedosos, diversos para ser aplicados en forma correcta en aprendizajes que beneficien la formación docente en enseñanza de las lenguas nativas.
- Los niveles de coordinación estratégica y didáctica entre los docentes de aula regular y los docentes de lengua y cultura indígena deben aumentarse buscando espacios apropiados para conseguir una mayor eficiencia en el quehacer pedagógico bajo un planeamiento didáctico que permitan revitalizar la lengua cabécar con estrategias comunicativas de tipo lingüístico, dado el poco dominio en el uso de esta lengua mostrado por parte de los docentes de aula regular.

- El profesorado que labora en los centros educativos en estudio está en la obligación de desarrollar técnicas novedosas para que el aprendizaje muestre eficiencia, dado la riqueza natural de flora y fauna, de artesanía, de elementos ancestrales que rodea el contexto de la etnia cabécar, el cual se convierta en un espacio para producir un medio didáctico en el aprendizaje del estudiantado y así revitalizar la lengua nativa.
- Es recomendable determinar que, en las escuelas en estudio, se dinamice el planeamiento didáctico de modo conjunto docentes de aula y docentes de Lengua y Cultura en materia de contextualizar los contenidos en el proceso de mediación pedagógica y en los procesos de evaluación de los aprendizajes para conseguir resultados apropiados en materia de cumplimiento de las normas generales para el planeamiento didáctico en escuelas de la modalidad indígena.
- Es recomendable que, en las reuniones de trabajo escolar, se ejercite la lengua cabécar para generar su utilización.
- Se recomienda el trabajo didáctico relacionado con la interculturalidad desde el punto de vista la discriminación que sufren los docentes de Lengua y Cultura por su formación profesional, la cual debe ser eliminada del proceso educativo costarricense. Es necesario también, considerar entre los docentes que existen casos de la comunidad no indígena que en algunas ocasiones se visualiza el irrespeto hacia las lenguas nativas; que las consideran motivo de discriminación.
- Se sugiere a los docentes trabajar en el proceso educativo institucional mejorar la actitud y estimular la motivación del estudiantado en la utilización de su lengua nativa. Evitar a toda costa la discriminación y subvaloración de la lengua cabécar que se ha determinado en la diferencia social, económica y el dominio de la lengua oficial costarricense.
- De igual manera , se propone a los docentes de las escuelas en estudio trabajar en disminuir el orgullo étnico con actividades que respondan al requerimiento de mantener el predominio de la lengua indígena cabécar, y tratar de eliminar

cuidados de subvalorar su origen cabécar en contraposición de la hegemonía de la sociedad no hablante que puede influir en su accionar en los niños y niñas cuando ingresan en este tipo de comunidad y que mantengan la lengua como componentes culturales de su formación.

Referencias bibliográficas

Asamblea Legislativa (1949). Constitución Política de la República. San José, c
Publicaciones Asamblea Legislativa.

Stone, D. (1952). Living Archeology of the Bribri and Cabecar Indians of Costa Rica.
Ponencia presentada en el 29 Congreso de Americanistas, Chicago.

Asamblea Legislativa. (1957). Ley Fundamental de educación. San José, Publicaciones
Asamblea Legislativa.

Asamblea Legislativa (1959) Ley No. 2330 el 9 de abril de 1959, Convenio No. 107,
denominado “Convenio relativo a la protección e integración de las poblaciones indígenas y
de otras poblaciones tribales y semi-tribales en los países independientes” San José,
Publicaciones Asamblea Legislativa.

Asamblea Legislativa (1977) “Ley Indígena No. 6172 de 1977” San José, Publicaciones
Asamblea Legislativa.

Ministerio de Educación Pública (1977), Decreto Ejecutivo N° 22072-MEP, Subsistema de
Educación Indígena, San José, Publicaciones MEP.

E Woods, P. 1987 La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona, Paidós-MEC.

Abellán, J. L. y Monclús, A. (1989) . El pensamiento español contemporáneo y la idea de América. Volumen 1. Barcelona: Editorial Anthropos.

Asamblea Legislativa. (1992) Ley N° 7316 del 3 de noviembre de 1992, "Ley de aprobación del Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. San José, Publicaciones Asamblea Legislativa

Ministerio de Educación Pública (1993), Reforma al Decreto Ejecutivo N° 22072-MEP de 197. San José, Publicaciones MEP.

Sanchiz, Ochoa et al (1995) Acceso y adaptación al campo. Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural. Barcelona, Marcombo

Peralta, V. (1996). Currículos educacionales en América Latina. Su pertinencia curricular. Santiago de Chile. Editorial Andrés Bello

Rodríguez G. et al (1996) Metodología de la investigación cualitativa. Málaga, Aljibe

UNESCO (1996) Decreto Ejecutivo N°18967, Atlas de las lenguas del mundo en peligro de desaparición.

Jamioy, J. (1997). “Los saberes indígenas son patrimonio de la humanidad”. *Nómadas*, N° 7, 64-72. Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá

Barrantes, R. (1998). Origen y relaciones entre los Amerindios Chibcha de Costa Rica: una perspectiva genética y evolutiva, p. 57. Primer congreso científico sobre pueblos indígenas de Costa Rica y sus fronteras, compiladoras: María Eugenia Bozzoli, Ramiro Barrantes, Dinorah Obando y Mima Rojas: UNICEF, UNED, UCR.

Pizzurno (2000) *Uso de la Lengua*. Centro nacional de información documental educativa. Pizzurno 953 - p. b. (1020) Buenos Aires.

Quesada, M. Á. (1999-2000). Situación actual y futuro de las lenguas indígenas de Costa Rica. *Estudios de Lingüística Chibcha*, 18-19, 7-3

Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica (2001) *Ley de Desarrollo Autónomo de los Pueblos Indígenas con expediente No. 14352, del 23 de mayo de 2001*. San José, Publicaciones Asamblea Legislativa

Ferreiro, Emilia. (2001) Prólogo al libro leer y escribir en la escuela de Delia Lerner. Mexico D.F. Fondo de Cultura Económica

Sieber, Joan E. (2001) Planning Research: Basical Ethical Decision-Making. In Sales and Folkman (Eds.) Ethics in Research With Human Participants, Washington, APA, pp. 13-26.

Vidal, S. Jesus (2002) La realidad indígena y el planeamiento didáctico contextualizado. Turrialba, Cartago, Ministerio de Educación Pública. Departamento de Desarrollo Educativo. Educación Indígena Chirripó.

Hernández Sampieri. R. (2003) Metodología de la investigación. Editorial Mc. Graw Hill. México D.F.

Gólcher, R. (2004). Educación indígena finaliza en primaria. Periódico La Nación, pp. 4-A.

Ramírez, V. César A. (2004) Las comunidades indígenas como usuarios de la información. Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas de la UNAM, México D. F

Hammersley, M. et al (2005) Etnografía. Métodos de investigación. Barcelona, Paidós.

Stake, R. E. (2005) Investigación con estudio de casos. Madrid, Editorial Morata.

Suárez, R. (2005). La Educación. Teorías Educativas Estrategias de enseñanza Aprendizaje. Madrid, Editorial Trillas

Ferreiro, R. (2006). Nuevas Alternativas de Aprender y Enseñar Aprendizaje Cooperativo. México, D.F. Editorial Trillas.

Martín, E. (2006). “Currículo y atención a la diversidad”. Revista PRELAC. N° 3, diciembre. Santiago. UNESCO.

Hernández, R., Fernández, C y Baptista, P (2006) Metodología de la investigación. México, D, F. Compañía editorial Ultra

Ovares, Sandra y Rojas, Carmen (2007) La enseñanza de las lenguas indígenas en Costa Rica. Campus Ornar Dengo, de la Universidad Nacional de Costa Rica

González, M. (2008) Investigación cualitativa y etnográfica sobre el valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural Enseñanza de las Ciencias Sociales, Barcelona.

Ángel R. Dary (2009) El desplazamiento lingüístico: Corolario de la transculturación en la Baja Guajira. Revista Interacción Universidad Libre, seccional Bogotá.

Ministerio de Educación Pública (2009) Compendio de Normas reguladoras para el desarrollo del currículo costarricense. San José Publicaciones MEP

Revista digital para profesionales de la enseñanza (2009) La importancia de los recursos didácticos en la enseñanza Federación de Enseñanza de CC.OO Andalucía España

Barrantes. R. (2010) Investigación: un camino al conocimiento- un enfoque cuantitativo y cualitativo. Editorial EUNED. 14ª Reimp. 1ª Edición, San José. Editorial EUNED. 14ª Reimp

Camacho, Lolita y Brown, Hannia (2010) La educación tradicional de la comunidad cabécar de Chirripó: algunas consideraciones. Universidad de Costa Rica. Revista Intercedes. San José.

Chaves S. Lupita et al (2010) Las escuelas unidocentes en Costa Rica, fortalezas y limitaciones. Investigación en Educación Programa Estado de la Nación.

Desarrollo Humano Sostenible Informe final. Universidad de Costa Rica. Facultad de Educación San José.

Ministerio de Educación Pública (2010) Decreto Ejecutivo No. 35513-MEP, San José, Publicaciones M.E.P

Ministerio de Educación Pública (2010) Acuerdo de la Sesión 77-90, del Consejo Superior de Educación. San José, Publicaciones MEP

Universidad Nacional (2010) Reglamento para la elaboración de los trabajos finales de graduación. Aprobado en la Sesión Ordinaria N°2-2010 de la Asamblea de Escuela. Artículo 3: Del cumplimiento de la normativa sobre los Trabajos Finales de Graduación. Heredia.

Rehaag, Irmgard (2010) La perspectiva intercultural en la educación. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco Distrito Federal, México. El Cotidiano, núm. 160.

Hamui et al (2012) La técnica de grupos focales. departamento de Investigación Educativa, División de Estudios de Posgrado, Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F.

Guías Costa Rica (2013) “Culturas indígenas” . Información General e Historia. Revista de Cultura. San José.

Ministerio de Educación Pública (2013), Ley No. 7426, la Ley del Día de las Culturas. San José, Publicaciones MEP Moreno L. Francisco M. La manipulación de los materiales como recurso didáctico en educación infantil. Universidad Católica San Antonio de Murcia .

Parra, F. Keila (2014) El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas.

Ramos, R. Karla (2014) Situación actual del programa de enseñanza de lenguas indígenas del Ministerio de Educación Pública. Heredia, Global Kids-

González, Isabella (2014) El recurso didáctico. Usos y recursos para el aprendizaje dentro del aula. Programa Asistentes Académicos de la Facultad de Diseño y Comunicación

Hernández, et. al (2014). Metodología de la Investigación. San José Costa Rica. Editorial BULTRA. 4ª Edición. San José.

Del Carpio, O. Karla (2014) Contenidos Básicos Comunes de Lengua adaptados para la enseñanza de español.

Duque et al (2014) La escuela y el desarrollo de la dimensión lúdica. Universidad de Manizales.

Barros B. Carlos et al (2015) Los medios audiovisuales y su influencia en la educación desde alternativas de análisis. Universidad de Guayaquil. .

Cisneros, V. Nicole (2015) En Costa Rica se habla más que español. La Escuela de Filología, Lingüística y Literatura de la UCR realizará la III Semana de la Diversidad Lingüística. Universidad de Costa Rica. Semanario Universidad.

Giddens, (2015) La etnografía como herramienta en la investigación Cualitativa. News Psima.

Ortiz, R. Víctor (2015) análisis de eficiencia de las acciones y estrategias utilizadas en el proceso de aprendizaje en el contexto escolar, para la enseñanza de la lengua autóctona Bribri en la escuela San Rafael territorio indígena de Cabagra en la región Brunca, circuito escolar 12 de la Dirección Regional de Educación Grande del Terraba, durante el año 2014. Universidad Estatal a Distancia (UNED). San José.

Ministerio de Educación Pública (2015) Transformación curricular: fundamentos conceptuales en el marco de la visión “Educar para una Nueva Ciudadanía”. MEP. Viceministerio Académico. San José, Costa Rica.

Puga P. Luis A. y Jaramillo N. Lilian M. (2015) Metodología activa en la construcción del conocimiento matemático. Colección de Filosofía de la Educación. Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador.

Álvarez, Inés (2016) Líderes y la importancia del “Rapport. Madrid, Editorial. Forbes.

Sánchez, A. Carlos (2016) lenguas en peligro en costa rica: vitalidad, documentación y descripción. San José. Universidad de Costa Rica.

Sáenz Quesada Kathy Raquel e Chaves Alfa Ileana (2016) Manual de estrategias metodológicas para la estimulación oral de la lengua Cabécar, dirigida al profesorado de preescolar que labora horario alterno en las escuelas de Sinoli y Ñari Ñak de la zona Indígena de Alto Chirripó Cabécar, perteneciente al circuito 07 de la Dirección Regional de Turrialba y Jiménez. Universidad Estatal a Distancia (UNED). San José.

Jamioy M. José N. (2017) Los saberes indígenas son patrimonio de la humanidad. Revista Nómadas7. Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos – IESCO

Escuela Duchari (2017) Monografía escolar. Circuito 06. Zona de Chirripó. Turrialba. Material poligrafiado.

Escuela Seliko (2017) Monografía escolar. Circuito escolar 09. Zona Chirripó. Turrialba. Material poligrafiado. EcuRed (2018), Etnografía. ecured@idict.cu. Conocimientos con todos y para todos.

Anexos

Apéndice A

Entrevista a profundidad aplicada a los informantes claves

Universidad Nacional

Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Rural, I y II ciclos.

Estrategias metodológicas empleadas por educadores y educadoras de los centros educativos Seliko y Duchari para mantenimiento de la lengua cabécar en el contexto de la zona de Chirripó en el año 2019.

Estimados docentes

En el marco de la carrera Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Rural I y II Ciclos, estamos realizando una investigación sobre las estrategias metodológicas empleadas por educadores y educadoras de los centros educativos Seliko y Duchari para mantenimiento de la lengua cabécar en el contexto de la zona de Chirripó. Agradecemos su colaboración y experiencia con algunas preguntas. Toda la información es confidencial, y los resultados únicamente se usarán para la indagación.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombre del centro educativo: _____. Código administrativo: _____: _

Modalidad del centro educativo: _____ Tipo de dirección: _____

Ubicación administrativa: Circuito escolar 06 y 09 Dirección Regional: Turrialba

Asignatura observada: _____ Nivel observado: _____

Fecha: _____ Horario: Inicio _____ Término _____

Entrevistan: Luis Muñoz y Jorge Muñoz

A continuación, se presenta la entrevista a profundidad, en la cual cada apartado corresponde a las preguntas relacionada con la fase correspondiente.

1. ¿Le brinda la debida atención el docente al uso del idioma cabécar durante las clases? ¿Por qué?”.
2. ¿En qué momentos o asignaturas y contenidos utiliza el idioma cabécar? ¿Por qué?

3. ¿Desde su experiencia ¿se usa menos el idioma cabécar ahora que hace una década” ¿cuál es su experiencia?
4. ¿Qué hace usted para identificar los niveles de dominio oral y escrito, de los estudiantes con respecto a la lengua nativa cabécar?
5. ¿Cuáles estrategias pone en práctica usando el cabécar? Y se añade ¿En qué otras circunstancias usan el cabécar para felicitarlos llamarles la atención, darles instrucciones, entre otros?
6. ¿Cuáles estrategias pone en práctica usando el cabécar? Y se añade ¿En qué otras circunstancias usan el cabécar?
7. ¿Cómo se apoyan en el aula para facilitar una ambientación del aula adecuada a las edades del estudiantado, que motiva y se cómo se adapta al dominio de la lengua cabécar y su nivel de aprendizaje?
8. ¿Cómo planifican la práctica de la lengua cabécar?,
9. ¿De qué manera se aprovechan los recursos y materiales disponibles del contexto para desarrollarlos en el mantenimiento y aprendizaje de la lengua cabécar?
10. ¿Reconoce la importancia de desarrollar estrategias en las escuelas indígenas y cuáles son los principales obstáculos que afronta en el uso de la lengua cabécar en Chirripó?;
11. ¿Cuáles tipos de tareas acostumbran a asumir en su rol de gestión para el mantenimiento y preservación de la lengua indígena?

Apéndice B

Lista de cotejo

Universidad Nacional

Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Rural, I y II ciclos.

Estrategias metodológicas empleadas por educadores y educadoras de los centros educativos Seliko y Duchari para mantenimiento de la lengua cabécar en el contexto de la zona de Chirripó en el año 2019.

A continuación, se presenta la LISTA DE COTEJO para observar algunos aspectos del quehacer docente, la cual cada apartado corresponde a lo observado por cada uno de ellos relacionado con la fase correspondiente.

Datos de identificación

Nombre del centro educativo: _____. Código administrativo: _____: _

Modalidad del centro educativo: _____ Tipo de dirección: _____

Ubicación administrativa: Circuito escolar 06 y 09 Dirección Regional: Turrialba

Asignatura observada: _____

Dinámica del aula observada _____ Nivel observado: _____

Fecha: _____ Horario: Inicio _____ Término _____

OBSERVADORES: Luis Muñoz y Jorge Muñoz

Instrucciones: A continuación, se presentan una serie de aspectos por observar en el aula referentes a las estrategias empeladas para fomentar el uso del cabécar.

Actuación del docente Indicadores	Concepto		Observación
	SÍ	NO	
1. El docente usa el cabécar en acciones de familiarización como saludos, bienvenida, instrucciones, agradecimientos, fórmulas de cortesía con el alumnado en la apertura de la clase, como actividad de inicio.			
2. Usa la lengua cabécar en las actividades lúdicas dando las instrucciones y en el seguimiento de ellas			

para establecer el ambiente intercultural del aula, como acción de un círculo de armonía al inicio de la lección.		
3. Se ejecutan estrategias motivacionales para apoyar el aprendizaje de la lengua cabécar en el proceso de mediación.		
4. El docente utiliza una estrategia como ejercicio didáctico para desarrollar actitudes de los estudiantes en el uso de la lengua cabécar. Dar ejemplo.		
5. Atiende los diferentes niveles de dominio de la lengua cabécar entre el alumnado		
6. Se utilizan o elaboran libros de texto durante el proceso de mediación para apoyar el aprendizaje y enseñanza de su lenguaje nativo		
7. Desarrolla estrategias utilizando la lengua cabécar para despertar el interés y la creatividad del niño con temas relacionados con actividades socioculturales.		
8. Usa recursos audiovisuales para mejorar la expresión oral, auditiva y escrita como competencias comunicativas de los estudiantes en su lengua materna.		
9. Utiliza recursos didácticos adaptados al nivel de habilidades y dominio del cabécar relacionados con contenidos culturales y lingüísticos		
10. Aplica estrategias para desarrollar un proceso bilingüe de uso del idioma oficial y la lengua cabécar		
11. El docente participa en los ejercicios y actividades pedagógicas para identificar los niveles de competencia auditiva, oral y escrita de los alumnos en su lengua cabécar.		
12. Mantiene un ambiente letrado en el aula, con materiales relacionados con la cultura y lengua cabécar para apoyar el aprendizaje del estudiantado.		
13. En diferentes asignaturas y a lo largo del día escolar, la persona docente da las instrucciones, encomio y ejemplos en cabécar		
14. Emplea el cabécar durante el desarrollo de sus lecciones en distintas asignaturas y para el abordaje de diversos temas.		

Apéndice C.

Respuestas de los encuestados a la entrevista a profundidad aplicada a los docentes de las escuelas Seliko y Duchari.

Universidad Nacional

Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Rural, I y II ciclos.

Estrategias metodológicas empleadas por educadores y educadoras de los centros educativos Seliko y Duchari para mantenimiento de la lengua cabécar en el contexto de la zona de Chirripó en el año 2019.

A continuación, se presenta las respuestas dadas relacionadas con la entrevista a profundidad al quehacer pedagógico de los docentes, la cual cada apartado corresponde a lo observado relacionado con la fase correspondiente.

1. ¿Le brinda la debida atención el docente al uso del idioma cabécar durante las clases? ¿Por qué?”.

Respuesta del docente No. 1 contesta “sí le brinda el uso e importancia de la lengua cabécar”, y agrega que para “mantener una buena comunicación y así poder enseñar las materias a los estudiantes”

Respuesta del docente No.2, “contesta positivamente sobre el uso de la lengua cabécar en la mediación pedagógica que se desarrolla en el aula” y añade “porque se utiliza el idioma, mientras se imparten las lecciones”

Respuesta del docente No. 3 contesta “que el uso del idioma facilita el traspaso de información y la comprensión por parte de los estudiantes”

2. ¿En qué momentos o asignaturas y contenidos utiliza el idioma cabécar? ¿Por qué?

Respuesta del docente No. 1 contesta que “en algunas ocasiones, ya que, si el estudiante no entiende el español, se le explica en cabécar”. Con esta respuesta se impone establecer un equilibrio lingüístico dentro del aula, que apoye el nivel de comprensión del estudiante

Respuesta del docente No. 2 “Cuando es necesario, porque en algunos momentos que el niño no entiende en el español, se usa una estrategia que le permita la explicación en cabécar”.

Respuesta del docente No. 3 “En todo momento se utiliza el lenguaje autóctono como método necesario para comunicación verbal”

3. ¿Desde su experiencia ¿se usa menos el idioma cabécar ahora que hace una década” ¿cuál es su experiencia?

Respuesta del docente No. 1 “El idioma cabécar se utiliza menos, hace muchos años no había mucha influencia del idioma oficial del español y nadie que lo enseñe y ahora es lo que se enseña en las aulas, para que ellos se inserten en el mundo educativo, ya sea en el colegio o la universidad, por ende, ellos van olvidando su propia lengua”

Respuesta del docente No. 2 “sí, los niños hacen mucho esfuerzo para el español ya que lo consideran indispensable para lograr estudiar. Entonces dejan de lado su lengua natal”

Respuesta del docente No. 3 “si, el uso del idioma del español ha hecho que el lenguaje cabécar, se usa menos”

4. ¿Qué hace usted para identificar los niveles de dominio oral y escrito, de los estudiantes con respecto a la lengua nativa cabécar?

Respuesta del docente No. 1 “escuchándolos y dándoles seguimiento para que no pierda el idioma”. El seguimiento se realiza en conversatorios, en actividades recreativas, en juegos ancestrales, actividades deportivas, este seguimiento responde a experiencias comunicativas realizadas a lo interno y externo del aula.

Respuesta del docente No. 2 “escucharlos”

Respuesta del docente No. 3 “La observación es el método que se utiliza para medir el nivel de uso del lenguaje cabécar, esto porque, es el idioma que se utiliza desde su nacimiento”.

5. ¿Cuáles estrategias pone en práctica usando el cabécar? Y se añade ¿En qué otras circunstancias usan el cabécar para felicitarlos llamarles la atención, darles instrucciones, entre otros?

Respuesta del docente No. 1 responde “En todo tiempo se trata de hablarlo con la ayuda del maestro de lengua se les pronuncia algunas frases”

Respuesta del docente No. 2 “Se utiliza la ayuda del maestro de lengua y cultura más lo poquito que uno sabe. Se utiliza en cualquier momento y asignatura. Se utiliza para todo si es necesario”

Respuesta del docente No. 3 “Desde una simple conversación, hasta impartir las lecciones diarias. El uso de del idioma se hace de manera constante”

6. ¿Cuáles estrategias pone en práctica usando el cabécar? Y se añade ¿En qué otras circunstancias usan el cabécar?

Respuesta del docente No.1 “los alumnos practican su oralidad leyéndoles cuentos y leyendas propias de la cultura cabécar, practicando las letras del abecedario y las costumbres de los pueblos”.

Respuesta del docente No.2 “Se utilizan lecturas en cabécar, de sus propias historias. Actividades curriculares donde se toma en cuenta su entorno, con lo que ellos utilizan, conocen y se identifican” y el

Respuesta del docente No. 3 “En todo momento se utiliza el idioma autóctono, Es el docente que se adapta a la necesidad del estudiante”

7. ¿Cómo se apoyan en el aula para facilitar una ambientación del aula adecuada a las edades del estudiantado, que motive y se adapte al dominio de la lengua cabécar y su nivel de aprendizaje?

Respuesta del docente No.1 “En todo momento los alumnos hablan el idioma, solo en la clase de español, se le dice que traten de pronunciar correctamente las palabras”

Respuesta del docente No.2 “Con lectura de leyendas, cuentos, poesías de la cultura cabécar, juegos tradicionales cabécar. Utilización y realización de instrumentos propios de la cultura”

Respuesta del docente No.3 “Los estudiantes usan el idioma en todo momento, por consiguiente, no se limita a utilizar otro, solo en ocasiones como en las clases de español porque es completamente necesario”.

8. Cuando se les pregunta a los docentes aula regular ¿si planifican la práctica de la lengua cabécar?

Respuesta del docente No.1 “Se trata de aplicar estrategias de repetición pronunciando las palabras en cabécar varias veces para tener comunicación con los estudiantes”.

Respuesta del docente No.2 “Sí utiliza la práctica de la lengua materna, sobre todo en las lecciones que desarrolla la asignatura de español en la comprensión de lectura. Se toman en cabécar y español sobre su propia historia”.

Respuesta del docente No. 3 “Se usa el método de repetición para aprender el idioma cabécar, de esa manera se consigue un mejor nivel de comprensión para con los estudiantes”.

9. ¿De qué manera se aprovechan los recursos y materiales disponibles del contexto para desarrollar en el mantenimiento y aprendizaje de la lengua cabécar?

Respuesta del docente No.1 “los recursos y materiales son aprovechados en la contextualización, para generar un aprendizaje significativo, para desarrollo de la lengua cabécar” el docente”

Respuesta del docente No.2 “Se intenta en lo posible utilizar los recursos y materiales en la mayoría del tiempo, utilizar lecturas en cabécar, contar, sumar y restar con material propio del lugar, maíz, frijoles, etc.”.

Respuesta del docente No. 3 “El MEP proporciona un docente que instruye a los estudiantes en el fortalecimiento del idioma cabécar, además de los libros de textos son los que se utilizan en el aula regular como los libros de texto de la Editorial Santillana en todas las asignaturas básica del currículo nacional básico y actividades propuestas por el docente que contextualizan con elementos del contexto cabécar”.

10. ¿Reconoce la importancia de desarrollar estrategias en las escuelas indígenas y cuáles son los principales obstáculos que afronta en el uso de la lengua cabécar en Chirripó?

Respuesta del docente No.1 “uno de los principales obstáculos que se puede enfrentar en la zona de Chirripó, es la barrera idiomática entre el docente y los estudiantes”

Respuesta del docente No.2 “El no dominar al 100% le lengua nativa del lugar”

Respuesta del docente No. 3 “El aprendizaje del idioma cabécar se hace por simple gusto, ya que el MEP no obliga a ningún profesional a aprender, sino que se hace por el deseo de superación y profesionalismo”.

11. ¿Cuáles son los tipos de tareas que acostumbran a asumir en su rol de gestión para el mantenimiento y preservación de la lengua indígena?

Respuesta del docente No.1 “la tarea que asumen los docentes de lengua y cultura, mediante la práctica constante de las costumbres y tradiciones propia de la cultura cabécar, esta práctica alimenta la buena relación entre estudiantes y docentes permitiendo la preservación de la identidad cultural”.

Respuesta del docente No.2 “Ayudarlos como apoyo en las clases, traduciéndole a los niños si no entienden”

Respuesta del docente No. 3 “El trabajo en el compromiso con la población cabécar es por medio de no atentar contra sus derechos, además de realizar actividades comunes para la comunidad cabécar “

Apéndice D

Respuestas de los encuestados a la entrevista a LA LISTA DE COTEJO aplicada a los docentes de las escuelas Seliko y Duchari.

Universidad Nacional

Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Rural, I y II ciclos.

Estrategias metodológicas empleadas por educadores y educadoras de los centros educativos Seliko y Duchari para mantenimiento de la lengua cabécar en el contexto de la zona de Chirripó en el año 2019.

A continuación, se presenta las respuestas dadas relacionadas a la lista de cotejo relacionada al quehacer pedagógico de los docentes, la cual cada apartado corresponde a lo observado relacionado con la fase correspondiente.

1. Ítem de observación “El docente usa el habla cabécar en acciones de familiarización, como saludos, bienvenida, instrucciones, agradecimientos, fórmulas con el alumnado en la apertura de la clase, como actividad de inicio”.

1. Ítem de observación en el quehacer docente del aula, “las niñas y los niños cómo recibían la atención pedagógica del docente”.

1. Ítems de observación “Uso de actividades lúdicas para establecer el ambiente intercultural del aula,”

1. Ítem de observación “Cómo el estudiante experimenta las dinámicas vivenciales de animación en el aula”.

1. Ítem de observación “En cuál idioma se imparten las lecciones y cómo trabajan el español y el cabécar, cómo lo relacionan con el entorno comunal”

1. Ítem de observación “Presenta y ejecuta el docente estrategias motivacionales para apoyar el aprendizaje de la lengua cabécar en el proceso de mediación”.

1. Ítem de observación “Ejecutan ejercicios didácticos los docentes para desarrollar actitudes de los estudiantes en el uso de la lengua”

1. Ítem de observación “El docente usa recursos didácticos utilizando la lengua cabécar para despertar el interés y la creatividad del niño con temas relacionados con actividades socioculturales”

1. Ítem de observación “Cómo se consideran las prácticas pedagógicas observadas en las escuelas en estudio Seliko y Duchari, si son tradicionales o innovadoras”

1. Ítem de observación “Cuál es esquema de trabajo del docente en las prácticas pedagógicas en las escuelas en estudio”

1. Ítem de observación “Cuál es el dominio docente de la lengua cabécar en la mediación pedagógica”

1. Ítem de observación “Cómo se utilizan los recursos audiovisuales para mejorar la expresión oral, auditiva y escrita como competencias comunicativas de los estudiantes”

1. Ítem de observación “utilizan o elaboran libros de textos los docentes durante el proceso de mediación para apoyar la enseñanza y aprendizaje de su lenguaje nativa”.