

Estrategias metodológicas para el proceso inicial de lectoescritura cabécar con niñas y niños de primer ciclo de las escuelas El Carmen y Santa Rosa de Ujarrás del Circuito 10 de la Dirección Regional Educativa Grande de Térraba.

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

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

Iris Zúñiga Díaz

Fanny Ríos Beita

Jeimy Ortiz Mayorga

Junio, 2020

Estrategias para el proceso inicial de lectoescritura cabécar con niñas y niños de primer ciclo de las escuelas El Carmen y Santa Rosa de Ujarrás del Circuito 10 de la Dirección Regional Educativa Grande del Térraba

Integrantes

Iris Zúñiga Díaz
Fanny Ríos Beita
Jeimy Ortiz Mayorga

APROBADO POR

Tutor	M.Sc. Federico Guevara Víquez
Lectora	Dra. Vivian Carvajal Jiménez
Lector	M.Sc. Marielos Vargas Morales
Decana del CIDE	M.Ed. Sandra Ovares Barquero

Director a.i. - DER	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

Fanny Ríos Beita

Dedico este logro a mis hijos por ser fuente de motivación e inspiración para poder superarme cada día más y así luchar por un futuro mejor.

A mi familia quienes con palabras de aliento no me dejaban caer e insistían que luchara por alcanzar mis ideales.

A mis compañeras(os) y amigos, quienes compartieron sus conocimientos, alegrías, y tristezas y a todos aquellos que durante este proceso estuvieron apoyándome para que hoy este sueño se convirtiera en una realidad.

Iris Zúñiga Díaz

Dedico este proyecto principalmente a Dios porque ha sido fiel, por darme la oportunidad de concluir esta etapa tan importante de mi formación profesional y haberme guiado durante todo el proceso. A mi hijo porque ha sido mi inspiración para siempre dar lo mejor de mí. A mi madre por estar conmigo y apoyarme con sus consejos y oraciones siempre. A mis compañeras porque hicimos un buen equipo para poder concluir esta meta.

Jeimy Ortiz Mayorga

Quiero dedicar este proyecto a mi Dios primeramente por la bendición que me da cada día. A mi madre Noemy Mayorga Acosta, por su incondicional apoyo, motivación y por haber estado a mi lado en todo momento, también se lo dedico a mis hijos Jaden Obando Ortiz y Thiago Obando Ortiz por ser mi motivación a seguir adelante siempre. A mis hermanas y hermano por darme siempre el apoyo necesario, y la motivación. Solo puedo decir gracias por todo.

Agradecimiento

Fanny Ríos Beita

Primeramente, doy gracias a mi Dios que me ha regalado la fuerza la inteligencia la perseverancia y la constancia.

A mis compañeras de trabajo esto es posible gracias a ustedes que fueron parte importante en todo el proceso. También doy gracias a mis profesores que me acompañaron en todos estos años de formación, a la Universidad Nacional en especial a la DER, por permitirme alcanzar mis sueños.

Iris Zúñiga Díaz

Agradezco a Dios por darme fuerzas para superar las dificultades a lo largo de toda mi vida. A mi madre que con sus oraciones no me ha dejado desfallecer ni rendirme. A mi familia que de una u otra manera me han apoyado durante todo este proceso, a mi amiga Inés por su apoyo incondicional y por demostrarme la gran fe que tiene en mí. A mis amigas y compañeras Jeimy y Fanny por haber logrado nuestro gran objetivo con mucha perseverancia. A la Universidad Nacional por darme la oportunidad de formarme como profesional.

Jeimy Ortiz Mayorga

Agradezco primeramente a Dios, por ser mi guía darme la sabiduría para culminar este camino. A mi familia por la ayuda, y motivación, a seguir adelante.

A la Universidad Nacional por la formación brindada durante estos años de preparación profesional.

A todos mis profesores, por haber compartido parte de este largo camino, a mis compañeras en este trabajo, Fanny Ríos e Iris Zúñiga por el esfuerzo y compromiso.

Resumen

Zúñiga Díaz I., Ríos Beita F., Ortiz Mayorga J. *Estrategias metodológicas para el proceso inicial de lectoescritura cabécar con niñas y niños de primer ciclo de las escuelas El Carmen y Santa Rosa de Ujarrás de la Dirección Regional Educativa Grande del Térraba, del cantón de Buenos Aires, de Puntarenas.*

El propósito de esta investigación fue desarrollar estrategias metodológicas desde el abordaje inicial de lectoescritura cabécar, de manera que se facilitara la transferencia a la lectoescritura español, con niñas y niños de primer ciclo de las escuelas El Carmen y Santa Rosa de Ujarrás. El enfoque investigativo es cualitativo, el cual genera información descriptiva. Se abordan diferentes conceptos que permiten el desarrollo de esta investigación, tomando como referente teórico información recopilada de diferentes fuentes relacionadas con las temáticas tratadas a lo largo del proyecto. En el desarrollo de la investigación participaron los estudiantes de ambas escuelas, los padres de familia, vecinos de la comunidad y los docentes. Se realizó un diagnóstico sociolingüístico con instrumentos y técnicas de análisis de datos, para determinar el contexto sociolingüístico de los estudiantes de ambas escuelas y decidir cuáles eran las estrategias didácticas pertinentes a esta población estudiantil para el abordaje en su idioma cabécar. Se confecciona un laminario con imágenes del contexto, juegos orales y visuales, canciones, rimas en idioma cabécar para generar un proyecto que sea de agrado para los discentes y a la vez, trabajar en la implementación de metodologías que permitan adquirir las destrezas del aprendizaje de una manera más adaptada a la realidad de los estudiantes. El análisis de datos permitió contrastar la información obtenida, además de analizar los datos de las entrevistas y los cuestionarios para luego interpretar los datos y llegar a conclusiones. Todos los instrumentos fueron validados por el tutor. Dentro de los resultados obtenidos se aprecia aceptación por parte de los niños hablantes del cabécar cuando se les enseña en su propio idioma, los estudiantes hacen la transferencia al español inmediatamente de igual manera, los docentes logran una enseñanza creativa e innovadora, además de fortalecer el idioma cabécar y dar valor a la cultura de nuestros pueblos.

Palabras clave: Diagnóstico sociolingüístico, Estrategias para lectoescritura, conciencia fonológica, idioma cabécar.

Tabla de contenido

Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Índice de tablas	viii
Lista de abreviaturas	ix
Capítulo I	1
Contextualización y problema	1
Descripción de la situación o problema.	1
1.1 Generalidades del proyecto de investigación	3
1.1.2 Composición étnica	4
1.1.3 Actividades socioeconómicas	4
Descripción del problema	5
1.2 Justificación	8
1.2.1 Marco Legal	12
1.3 Antecedentes investigativos	16
Planteamiento y resultados del diagnóstico o proyecto	20
Capítulo II	25
Referente Teórico o Conceptual	25
2.1 Mediación pedagógica	25
2.2 Escenario lingüístico.	26
2.3 Estrategias de mediación pedagógica para el proceso de lectoescritura pertinentes al contexto sociolingüístico cabécar.	27
2.5 Conceptualización métodos de lectoescritura	29
Método fonético	29
Ventajas y desventajas del método fonético	30
Método onomatopéyico	31
Método de palabras normales	31
Método global	32
Método ecléctico	33
Método silábico:	34
La conciencia fonológica	36

Capítulo III	38
Referente Metodológico	38
Enfoque metodológico	38
Tipo de investigación	39
Descripción de cómo se desarrolla el proyecto.	40
Participantes	40
Ámbito de ejecución	40
Técnicas e instrumentos	41
1. Cuestionario	41
2. Entrevista	41
3. Observación participante	42
Consideraciones éticas	42
Objetivo general	44
Capítulo IV	46
Formulación de la propuesta	46
4.2. Ejecución del proyecto.	52
Cronograma de trabajo	52
4.3 Análisis de los resultados	53
4.4 Lecciones aprendidas	55
Capítulo V	57
Conclusiones y recomendaciones	57
Anexos	68
Referencias Bibliográficas	71

Índice de tablas

<i>Tabla 1</i>	<i>Lenguas que hablan</i>	17
<i>Tabla 2</i>	<i>Lenguas que escriben</i>	18
<i>Tabla 3</i>	<i>Situación comunicativa del uso dell cabécar y el español</i>	19
<i>Tabla 4</i>	<i>Actitud frente al uso de la lengua indígena y el español</i>	20
<i>Tabla 5</i>	<i>En qué lengua les hablan a los niños</i>	20
<i>Tabla 6</i>	<i>En qué lengua les gustaría que se les enseñe en la escuela</i>	21

Lista de abreviaturas

DER	División de Educación Rural
DRE	Dirección Regional Educativa
INEC	Instituto Nacional de Estadística y Censo
MEP	Ministerio de Educación Pública
OIT	Organización Internacional del trabajo
ONU	Organización de las Naciones Unidas
UNA	Universidad Nacional de Costa Rica
UNICEF	Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia

Capítulo I

Contextualización y problema

El presente trabajo tiene como tema de estudio el fortalecimiento de la lectoescritura inicial en el idioma materno de los niños y niñas de las escuelas El Carmen y Santa Rosa de Ujarrás, de la Dirección Regional Educativa Grande del Terraba. Esta se inscribe en la modalidad de Trabajo Final de Graduación conocida como Proyecto de Graduación. Este apartado se compone por la definición, planteamiento y contextualización del problema, objetivos generales y específicos, diagnóstico, justificación, antecedentes y marco legal.

Descripción de la situación o problema.

Este proyecto de investigación tiene como finalidad el fortalecimiento del proceso inicial de lectoescritura con estrategias metodológicas que le permitan al alumnado cabécar la alfabetización en el primer ciclo escolar en su idioma materno. Los niños de primer ciclo escolar de las escuelas El Carmen y Santa Rosa en el territorio indígena de Ujarrás, presentan dificultades durante el proceso de enseñanza inicial en español y se considera que una razón es porque todo debe realizarse en español, cuando su idioma principal es el cabécar. Los estudiantes son hablantes del idioma indígena pero se les impone en español. Esta situación les complica el proceso de lectoescritura inicial en el primer ciclo escolar, por lo que se requieren estrategias que permitan usar el idioma cabécar como principal herramienta para facilitar el inicio de este proceso. La finalidad de esta investigación es buscar la manera de brindarles a los alumnos una educación pertinente acorde con sus necesidades y realidad lingüística.

El primer capítulo se centra en describir las características socioeconómicas y de la ubicación temporal espacial de las escuelas El Carmen y Santa Rosa de Ujarrás. Las

características socioeconómicas son de vital importancia, ya que de ellas se deriva el modo de vida de los pobladores y, por ende, las características y perfil de los discentes. En este apartado, conoceremos de manera más profunda las características particulares de ambas comunidades, así como el contexto sociolingüístico en el que se desenvuelven los estudiantes. Otros de los aportes que encontrarán en este capítulo está determinado por la composición étnica de sus habitantes como sujetos portadores de cultura propia y que se manifiestan en el aula y en las relaciones interpersonales.

De la misma manera, en este apartado, se expone el problema, el cual es objeto de investigación, consideramos que el problema parte del hecho que la enseñanza es impartida solo en español, aun cuando los estudiantes son hablantes del idioma cabécar y utilizan el español como segunda lengua. Esto trae como consecuencia un rezago escolar; como medio de abordaje a esta problemática se busca una implementación de estrategias metodológicas para el proceso inicial de lectoescritura en el idioma cabécar.

En el capítulo dos se encontrará una serie de revisiones bibliográficas sobre el tema de investigación o bien trabajos similares que servirán de fundamento teórico para sustentar el proyecto investigativo. Mención pertinente de elementos axiológicos al tema de lectoescritura.

Al tratarse de un trabajo direccionado a escuelas indígenas, resulta importante consultar políticas internacionales sobre educación, especialmente de organizaciones como Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y políticas internacionales básicas como las emanadas de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en cuanto a poblaciones indígenas tribales e independientes.

En cuanto a las políticas nacionales, se encuentran todas aquellas acciones gestadas por el Ministerio de Educación Pública (MEP) de Costa Rica, por ejemplo, en cuanto a la creación de Departamento de Indigenismo e Interculturalidad. Estudios anteriores como las

brindadas por el Estado de Educación en nuestro país; el estado de educación en poblaciones indígenas y otros atinentes a poblaciones indígenas de Costa Rica.

El tercer capítulo trata sobre la aproximación metodológica. Se trazan los objetivos tanto general como específicos, los cuales serán los ejes a través del cual se dirigirá la investigación. De la misma manera, se presenta un cuadro con los objetivos que se persiguen, así como las actividades que se realizan, el cronograma, actividades y objetivos que se pretenden alcanzar.

Igualmente, se plantea un enfoque investigativo de corte cualitativo, enfoque que genera básicamente información descriptiva (Taylor y Bogdan, 2000). Desde esta perspectiva, el ser humano es concebido como sujeto y actor, no como objeto de estudio, en tanto los significados se construyen de manera participativa, son producto del intercambio social, y la verdad es percibida como relativa y subjetiva.

1.1 Generalidades del proyecto de investigación

1.1.1 Ubicación espacial y temporal

La comunidad de Ujarrás es un territorio indígena que abarca un área aproximada de 19040, hectáreas; como menciona Rubén Chacón (2001) en la Guía Legal para los Pueblos Indígenas de la Región Brunca; se ubica a 6 km norte de Buenos Aires, y pertenece al cantón 3, de la provincia de Puntarenas.

Este proyecto se lleva a cabo en las escuelas El Carmen y Santa Rosa de Ujarrás del Circuito 10 de la Dirección Regional Grande del Térraba durante el año 2018-2019. El Circuito 10 está integrado por las siguientes comunidades indígenas: Ujarrás, Zapotal, San Vicente, Guanacaste, El Carmen, Santa Rosa y Santa María; dicho circuito se localiza a 6 kilómetros al norte del cantón de Buenos Aires de Puntarenas.

Las escuelas El Carmen y Santa Rosa de Ujarrás son unidocentes. El centro educativo El Carmen fue fundado en el año 1980. Está integrada por un docente de idioma cabécar, una docente en el área de Educación Especial y una docente de I y II ciclos. La escuela Santa Rosa fue fundada a finales del año 2018. Como respuesta a la necesidad educativa de los estudiantes de la comunidad de Santa Rosa, debido a las condiciones de lejanía de la escuela La escuela de Santa Rosa está por una docente de I y II ciclos.

1.1.2 Composición étnica

En el territorio indígena de Ujarrás, según datos del Censo 2011, habitan aproximadamente 1321 personas de las cuales 1021 son indígenas de diferentes etnias (cabécar, bribri, Ngöbe y boruca) donde predominan los cabécares, y aproximadamente 300 personas no indígenas. (Censo Nacional 2011, en Territorios Indígenas). El idioma predominante es el cabécar. En la parte central del territorio de Ujarrás, se habla más español por el contacto con las personas no indígenas, no obstante, en regiones más alejadas del territorio como las comunidades de El Carmen y Santa Rosa; el cabécar se convierte en el idioma oficial.

1.1.3 Actividades socioeconómicas

El espacio rural del territorio indígena de Ujarrás y en general de la zona; se caracteriza por el desarrollo de actividades agrícolas. La agricultura es tanto de subsistencia como para el comercio. La ganadería es la actividad predominante, cada año cientos de hectáreas de montañas se sustituyen en potreros (Arauz, 2007). Entre los productos agrícolas de mayor producción están: frijoles, maíz, arroz, frijoles de palo, ñame, banano, yuca, lechuga, tomate, culantro. Muchas personas del territorio se dedican a la pesca de subsistencia utilizando los ríos de la comunidad como el río Ceibo y Kuyec; las quebradas Sklá, Ojoche y Saray.

Los habitantes del territorio indígena de Ujarrás se benefician de intervenciones estatales, tales como escuelas en cada comunidad, la presencia de un colegio indígena. Además de una casa de salud, fundado en 1998. Cuenta con acueducto rural de agua potable desde hace más de ocho años.

Descripción del problema

Los programas que imparte el Ministerio de Educación Pública (MEP), se implementan por igual en el ámbito nacional, donde la enseñanza en general es impartida en español y no se toman en cuenta las particularidades de los territorios indígenas que tienen su propio idioma, en este caso el cabécar. El Carmen de Ujarrás es una comunidad indígena cabécar localizada a 4 kilómetros al noroeste del centro de Ujarrás pertenece al cantón de Buenos Aires, provincia de Puntarenas. Se ubica en la parte baja de la cordillera de Talamanca, al norte con el parque Internacional La Amistad Pacífico. La comunidad de El Carmen está compuesta por población indígena y no indígena, para un total de 300 habitantes. La población estudiantil es de 8 estudiantes, distribuidos en los siguientes niveles: primero, segundo, tercero, quinto y sexto. La escuela El Carmen fue fundada en el año 1980, cuenta con una docente de I y II Ciclos, docente de idioma (cabécar) y docente de Educación Especial; se brinda servicio de comedor.

Con respecto a la comunidad de Santa Rosa, esta está compuesta por una población indígena de 35 habitantes. La población estudiantil es de 4 estudiantes en los siguientes niveles: primero, segundo, y sexto. Fue fundada a finales del año 2018, cuenta con un docente de I y II Ciclos; se brinda también servicios de comedor.

Con respecto al contexto sociolingüístico de las comunidades educativas de El Carmen y Santa Rosa, consideramos que presentan un escenario lingüístico que en la categorización de Solano y Guevara (2017, p. 60) está definido como escenario 2:

Los niños y niñas tienen un idioma indígena como primera lengua, pero manejan también el español y se comunican aceptablemente en ambos idiomas. Los usan indistintamente o en situaciones diferenciadas en la familia y comunidad usan la lengua indígena, en otros lugares como poblados aledaños o con personas no indígenas usan el español. Esto se reproduce en el aula con ciertas diferencias en los grados de bilingüismo de los estudiantes. Puede haber estudiantes que son bilingües de cuna, es decir, que aprendieron a hablar dos lenguas desde nacimiento.

Este proyecto se plantea como alternativa para mejorar el aprendizaje y conocimientos en dos lenguas, el problema puede estar en los recursos didácticos que se les dan a los docentes para que lo ejecuten en el español y no en la lengua que le corresponde y para la cual estas escuelas del Circuito 10 de la Dirección Regional Grande del Terraba, debe llevar el proceso alfabetización de en el primer ciclo educativo.

Los pobladores de ambas comunidades son hablantes del idioma cabécar como primera lengua; es decir, es la que se aprende desde el nacimiento; posteriormente en las escuelas aprenden el español como segunda lengua.

Cabe señalar que una vez que hablan cabécar se les enseña un poco el español, pero a manera de socializar con los vecinos no hablantes del idioma. Una vez que los niños de estas comunidades inician el proceso de aprendizaje escolar, se encuentran con una barrera idiomática. Una limitante en cuanto al inicio del proceso de lectoescritura, que hace más difícil lograr la en el primer ciclo escolar.

En este contexto, tomando en cuenta que en las comunidades El Carmen y Santa Rosa la mayoría las personas son hablantes de la lengua cabécar, quiere decir que durante los primeros seis años de su infancia el entorno en el cual se comunican y desarrollan sus relaciones intra e interpersonales giras en el idioma cabécar. En otras palabras, la socialización se da especialmente en el ámbito cultural, lingüístico y de la cosmovisión indígena.

De acuerdo con el sexto *Informe del Estado de la Educación* de Carlos Borge (2012), las habilidades de comprensión lectora muestran deficiencias, sin embargo, los resultados de Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, indica que los niños aprenden a leer en el Primer Ciclo, y en el Segundo Ciclo logran desarrollar la comprensión lectora, habilidad fundamental para que puedan seguir adquiriendo conocimientos y aprendan a plantear sus propias ideas.

Sin embargo, esto no sucede de esta manera, en los centros educativos de El Carmen y Santa Rosa, los estudiantes se llevan hasta el I ciclo completo para lograr apenas un manejo básico de la lectoescritura del español, por lo que llevan un grado de rezago académico en comparación con este informe.

Según Conde (2017), la principal causa de que no se pueda dominar esa segunda lengua tal y como lo haría un nativo, puede estar relacionados con la gramática, el léxico o la pronunciación de la lengua materna que, de una manera u otra, interfieren cuando se aprende una segunda lengua.

El idioma cabécar dista en muchos aspectos del idioma español. Diferencias en conceptos como el plural, singular, número, género del idioma cabécar, que al expresarse en español gramaticalmente no hay coherencia y por ende la comunicación no es la correcta en el vocabulario o uso de palabras en español es muy limitado, es decir la lengua materna cabécar tiene en su alfabeto 32 letras, a diferencia del alfabeto español que tiene 27 letras. Otro ejemplo son las vocales, debido a que las vocales en español son cinco, a-e-i-o-u en comparación con los doce que tiene el idioma cabécar a, a, e, e, ë, i, i, o, ö, o, u, u, no existen consonantes como la C, la F, la LL, la Q, la V, la X y la Z, y también existen consonantes no presentes en el español como r retrofleja, SH,TK, TS.

Lo anterior permite afirmar que los programas de estudio del Ministerio de Educación Pública, (MEP), no están adecuados a la realidad de los estudiantes.

1.2 Justificación

Debido a la importancia de la educación, la cual se consigna como el medio para optar por un mejor calidad de vida de las personas y tomando en cuenta que no todas tienen acceso a la educación en nuestro país además de que por muchos años los indígenas no ha tenido una educación diferenciada en los programas curriculares, surge la necesidad de plantear una propuesta que permita crear estrategias que sean posibles para favorecer el proceso de la enseñanza de la lectoescritura en las escuelas de Santa Rosa y El Carmen, del Circuito 10, ya que estos niños son hablantes del idioma materno. Por ende, el inicio del proceso enseñanza en español no es viable, les cuesta más cuando se les somete a un proceso de lectoescritura inicial con una lengua diferente a la suya (en este caso el cabécar).

Tomando en consideración este aspecto, aplicamos un diagnóstico sociolingüístico en ambos centros educativos Santa Rosa y El Carmen de Ujarrás. Lo cual nos brindó datos importantes para la ejecución de esta propuesta, pertinentes a las poblaciones estudiantiles antes mencionadas. Pretende brindar una educación más acertada a la realidad del estudiante partiendo de su propio idioma y haciendo la transferencia al español fortaleciendo el bilingüismo en los estudiantes.

De esta manera, los niños y niñas podrán alcanzar importantes resultados en lectoescritura inicial y no repetir los pasos de sus padres y abuelos en donde no lograron alfabetizarse en español por ser hablantes del idioma cabécar. Aunque algunos padres hablan poco español, pero no leen ni escriben en esta lengua, debido al sistema educativo implementado en esa época.

La educación es esencial para el desarrollo de las personas como seres humanos sujetos de derechos, por consiguiente, es necesario una oferta educativa que atienda las necesidades, características y aspiraciones de las poblaciones en general, especialmente de los grupos más desfavorecidos. Ministerio de Educación Pública (2008).

Se debe de atender la diversidad de los estudiantes, proporcionándoles oportunidades para aprender habilidades y destrezas para la vida que le permitan desarrollarse en la sociedad actual, bajo una condición de educación en iguales condiciones para todos.

Así mismo, el sistema educativo costarricense ha logrado avances en materia de educación en las últimas décadas, sin embargo, aún queda por hacer para continuar siendo un motor que impulse a nuestro país hacia un mejor desarrollo, y además de la búsqueda de una democracia más estable con una fuerza laboral altamente calificada y con los más altos estándares de bienestar en América Latina.

Respaldar la educación a través de los idiomas indígenas es un componente importante de fortalecer la identidad de un pueblo. La lengua indígena como medio de enseñanza requiere que se tomen en cuenta criterios en cuanto a las características de los discentes. 1. Alumnos que por haber adquirido la lengua indígena en el hogar y ser monolingües en esta, o tenerla como idioma dominante, aprenderán la lengua nacional como segundo idioma. 2. Alumnos que por ser monolingües en la lengua nacional, tenerla como idioma dominante, o ser bilingüe en esta y en la lengua indígena, aprenderán esta última como segundo idioma (King y Schielmann, 2004 p 46).

En este apartado, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) desde (1946) apoya la enseñanza de la lengua materna en los programas de siempre y cuando se base en la capacidad de los discentes en el dominio de la escritura y lectura del idioma y posteriormente los conocimientos lingüísticos del idioma oficial.

Dentro de algunos de los conceptos que es sumamente importante de resaltar en este proyecto, destaca la cultura, que está relacionada con el entorno del hombre, sus relaciones interpersonales, sus costumbres y formas de vivir en su grupo de iguales con otros y con la naturaleza. “Es el conjunto de valores costumbres creencias y prácticas que constituyen la forma de vida de un grupo específico” (Eagleton, 2001, p. 58).

Según Guillermo Bonfil (1987), la cultura es una forma de vida cambiante. Esta no es considerada genéticamente como una herencia, sino que es algo que el individuo adquiere, se construye a lo largo del tiempo y que va trascendiendo a través de la historia con su forma de vida, costumbres, creencias y valores, que hemos ido aprendiendo y transmitiendo de generación tras generación, es un fenómeno colectivo y no individual, en donde significa una relación específica con la colectividad de un grupo portador de histórico de una determinada cultura.

Tomando como referencia que la comunidad de El Carmen pertenece a la cultura cabécar, donde se mantienen su diversidad cultural: territorio, historia, tradiciones, espiritualidad, y el derecho de ser autónomos en toda su forma de vivencia natural (cacería, la pesca, tradiciones, actividades agrícolas costumbres, medicina, y principalmente el idioma que es parte de su vivir). Esta comunidad preserva su cultura de manera autóctona y la vivencia día con día.

Por otra parte, la identidad se entiende como la apreciación o percepción que cada sujeto se tiene sobre sí mismo, lo que la hace diferente a los demás. La identidad planteada desde un enfoque constructivista incide en el proceso “socialmente estructurado” a través del cual los individuos delimitan sus fronteras con otros grupos o individuos con la intencionalidad explícita de producir una diferenciación respecto a algunos grupos con los cuales interaccionan (Giménez 2002, p. 60). Por esta razón, la identidad es una construcción social dentro de una situación relacional, es decir, de interacción y comunicación social, que orienta sus representaciones y acciones (Giménez, 2002, p. 60).

Aun cuando no existe una semejanza exacta entre los conceptos de cultura e identidad, estos interaccionan profundamente entre sí. Es decir, la cultura genera identidad y la identidad genera cultura: la cultura genera identidad porque ésta construye sus cimientos sobre prácticas culturales concretas, y la identidad es constructora de cultura, porque retoma procesos culturales rutinizados (Dietz, 1999, p. 63s.).

Otro aspecto para tomar en cuenta es la pertinencia cultural que permite que la escuela responda a las necesidades y expectativas sociales, económicas o familiares de los estudiantes aprovechando el entorno natural en que se encuentran inmersos los estudiantes.

Siguiendo el planteamiento de Peralta (1996), consideramos que se debe adecuar el currículo tomando en cuenta los aportes más importantes que brinda la cultura local, regional o nacional de manera que la pertinencia cultural sea manifiesta. Aprovechando características específicas de la comunidad tales como: riquezas naturales, idioma, y otros que permitan la continuidad educativa de los discentes de manera que se puedan insertar laboralmente en su medio.

Con respecto al idioma, podemos decir que es un elemento que en algunos casos se encuentra en situaciones de riesgo. Esto puede ser más notorio en el caso de las lenguas indígenas y lenguas no estandarizadas. Tal como lo sostiene la ONU (2008), la diversidad lingüística se ve amenazada en muchas regiones del mundo y los pueblos indígenas sienten esta amenaza con particular intensidad. Dentro de la población estudiantil de las escuelas El Carmen y Santa Rosa de Ujarrás se encuentran dos niños no indígenas y en su mayoría son hablantes del idioma cabécar desde su nacimiento, por lo que es necesario un proceso de aprendizaje que cumplan con las características y necesidades de la población estudiantil en el proceso educativo.

Existen otros factores que agravan los procesos de aprendizaje, en primer lugar, la situación socioeconómica de las comunidades del territorio indígena de Ujarrás, como lo indica el Censo 2011, la comunidad de Ujarrás presenta una cantidad de 344 hogares de los cuales 80.5%, tienen al menos una necesidad básica insatisfecha, entre ellas vivienda, acceso a la salud, educación. Siguiendo con los datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) la población alfabetizada es de 85.9%, las comunidades de El Carmen y Santa Rosa presentan el menor grado de debido a la lejanía del lugar. El desempleo en el territorio indígena de Ujarrás es de un 64.9%, además de problemas de alcoholismo y desinterés

familiar. En segundo lugar, la geografía del lugar. Los estudiantes deben de caminar distancias que para una persona mayor es complicada, aún más para los niños. Los niños y niñas deben caminar durante dos o tres horas (ida únicamente) en trochas de difícil acceso, problema que tiende agravarse en época lluviosa.

La declaración de la Naciones Unidas (año 2007) menciona sobre los derechos de los pueblos indígenas en su artículo 14 dispone “los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza”. Ante tal manifiesto se pretende tomar como principio básico el idioma materno del estudiantado para promover el proceso de enseñanza de la lectoescritura implementando la fonética del cabécar.

1.2.1 Marco Legal

En este subapartado se muestran los principales elementos que sostienen el marco legal de la educación para pueblos indígenas del país, tanto a nivel nacional como internacional. Esto refuerza la justificación del presente trabajo desde un enfoque actual de derechos.

En el plano internacional, es importante tomar en consideración lo estipulado en el convenio 169 de la Organización de las Naciones Unidas (OIT), que fue ratificado por Costa Rica en 1992, en cuanto a crear sus propias instituciones y medios de educación en el artículo 27, punto 3:

Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones

satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin.

Además, en el Marco de la Acción de Dakar se toma en cuenta elementos necesarios para la educación indígena. Para alcanzar dichos fines a través de: 1. Utilizar lenguas locales para la inicial. 2. Elaborar programas culturales adaptados a la educación bilingüe para niños y adultos. 3. Utilizar e incorporar modos de enseñanza y métodos pedagógicos formales y no formales que reconozcan las modalidades tradicionales de generar y transmitir el conocimiento y valoricen la sabiduría oral de las poblaciones indígenas, así como la comunicación no verbal en la educación.

Regresando al convenio OIT 169 sobre pueblo indígena y tribales, se destaca aquí el artículo 28, el cual está directamente relacionado con la acción que se desarrolla en este proyecto:

Artículo 28 “Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo.”

La primera legislación nacional del 27 de mayo de 1999 determina que la lengua oficial de Costa Rica es el español. Sin embargo, la Ley N° 7878 establece la reforma al artículo 76 de la Constitución Política de Costa Rica, que menciona 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”. La educación es la base para el proceso social, económico, personal de toda persona. La educación en nuestro país en un pasado fue “autoritario”; es decir todos los centros educativos independientemente de su ubicación geográfica, debía estar regidos por el mismo programa curricular nacional. Esta homogenización de la educación provocó por muchos años que las poblaciones indígenas sufrieran de pérdida

cultural y lingüística, como bien lo afirmó Carmen Rojas (2002), una de las razones principales es la idea republicana de crear una nación unificada, uniforme, reunida bajo una sola lengua y cultura nacional.

A partir de 1985, como bien lo explican Guevara y Solano (2017), en Costa Rica se empiezan a definir políticas educativas particulares para pueblos indígenas. En este año el Ministerio de Educación Pública (MEP) crea la Asesoría Nacional de Educación Indígena. Con esto inicia una creciente preocupación por desarrollar políticas educativas más acordes con la realidad y culturas indígenas del país, si bien es cierto esto se fue dando paulatinamente. Para 1993, mediante el Decreto Ejecutivo N° 22072 se crea el Subsistema de Educación Indígena. Por ejemplo, en el artículo 2 de dicho decreto se establecen los fines de la educación en las “reservas” (sic) indígenas: alfabetizar en lenguas indígenas, preservar los idiomas indígenas y promover el desarrollo y prácticas de estrategias para el rescate de lenguas indígenas en desuso (Rojas, 2002, p. 187).

Posteriormente, en el año 1997, mediante la resolución 34-97 del Consejo Superior de Educación se establecen planes de estudios para escuelas indígenas; especialmente dos asignatura, lengua indígena y cultura (Rojas, 2002). En cuanto a los planes de estudio de la Enseñanza Indígena se rigen a través de los siguientes objetivos. 1- Revitalizar y difundir las lenguas indígenas del país mediante su enseñanza a los niños y jóvenes. 2. Desarrollar en los estudiantes habilidades de expresión oral y escrita en la lengua indígena. 3. Promover el aprecio por la literatura tradicional Indígena. 4. Dinamizar el proceso de educación bilingüe. 5. Facilitar el proceso de transición de la lengua indígena al español, en aquellas comunidades en que la lengua indígena sea la lengua materna.

Con el avanzar de los años, y sobre la base de experiencias acumuladas en esta materia, en septiembre del 2009 y agosto del 2012 se realizó un proceso de consulta según el cumplimiento del artículo 6 del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, a partir de allí se define el decreto 37801-MEP de 2013, “Reforma del Subsistema de

Educación Indígena”. Esta es la última norma vigente que se debe acatar para el sistema educativo formal en territorios indígenas. Entre sus artículos más importantes se destacan los siguientes:

Artículo 2º—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 estos. Cuando se trate de pueblos que utilicen su idioma, siempre que sea posible, enseñar a los niños, niñas a leer y a escribir en su idioma materno y garantizar que lleguen a dominar el español como idioma oficial de la Nación.”

Artículo 4º—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.”

Según al constatar en el anterior artículo, la presente investigación busca hacer cumplir lo que está definido en la política educativa nacional vigente, pero que lamentablemente no se cumple del todo aún en el país, por tanto, se hace un proceso de lectoescritura inicial con idioma cabécar para niñas y niños hablantes de este idioma en las escuelas El Carmen y Santa Rosa de Ujarrás.

1.3 Antecedentes investigativos

En este apartado mencionaremos varias investigaciones que están directa o indirectamente relacionadas con este trabajo final de graduación.

Un primer antecedente es la guía didáctica desarrollada por Torres (2013), a través del Departamento de Interculturalidad del Ministerio de Educación Pública. Dicha guía abarca el I y II Ciclos de la Educación General Básica, para apoyar a los docentes de lengua cabécar en su mediación pedagógica. La guía se compone de cinco unidades didácticas con sus correspondientes contenidos a desarrollar. La cuarta unidad tiene como tema *mi cuerpo* y se compone de los siguientes elementos: mi cuerpo, las partes de la cara, hábitos de higiene, cómo contar las personas, el alfabeto: vocales y consonantes. Este segmento es una aproximación teórica que contiene elementos fundamentales para desarrollar el objeto de investigación. Como mencionamos las escuelas El Carmen y Santa Rosa de Ujarrás son instituciones unidocentes, El Carmen cuenta a 8 estudiantes y Santa Rosa 4 estudiantes de I y II Ciclos. Por sus características individuales, étnicas y culturales son niños y niñas que se desarrollan en un contexto familiar de la lengua materna cabécar, situación que afecta gravemente el desarrollo de las metodologías en el proceso de enseñanza aprendizaje, puesto a que tiene 100% arraigadas el idioma materno. Los programas curriculares del Ministerio de Educación Pública (MEP) establecen en etapas los conocimientos que los niños y niñas deben de dominar en un tiempo establecido. En este sentido de tiempo y relación a aprendizajes adquiridos, los niños y niñas de los centros educativos El Carmen y Santa Rosa de Ujarrás están ante la presencia de una desigualdad.

La aprehensión de las letras y fonemas del idioma cabécar por parte de los estudiantes es el paso determinante para sentar las bases de conocimientos posteriores en cuanto a lectoescritura. ¿Cómo podemos utilizar las vocales y el abecedario cabécar propiciando la lectoescritura en el idioma español? Ejemplo: si en español solicitamos a los niños y niñas

pronunciar la letra “m” y relacionarlo con la palabra “mariposa”, mentalmente los niños y niñas no realizaran tal relación, puesto que mariposa en el idioma cabécar es “kuakua”. No obstante, si solicitamos a los niños y niñas pronunciar la letra “m” y relacionarlo con mamá es muy probable que hagan una relación adecuada, esto porque mamá en el idioma cabécar es “m_in_a”. El ejemplo brindado anteriormente nos permite conocer la realidad de estas escuelas, es por esta razón que se propone llevar a cabo una investigación que proponga a los maestros una herramienta educativa a través del uso de las vocales y abecedario indígena cabécar en el proceso de lectoescritura de manera contextualizada.

De acuerdo con el *Cuarto informe del Estado de la Educación* de Carlos Borge (2012), se tienen importantes indicadores sobre la situación educativa de los pueblos indígenas del país. Según los principales hallazgos la educación indígena se desarrolla en condiciones deficientes y con poca pertinencia cultural dentro de los factores que afectan se encuentran el bajo dominio del español que es la lengua en que se imparten las lecciones. Con el fin de ampliar en el tema, previamente un estudio realizado por Borge, (Esquivel y Herrera,) 2010 (citado por Borge, 2012) toman como referencia al Colegio de Grano de Oro ubicado en Turrialba en el cual había 85 estudiantes cabécares. El dominio del español oral es muy básico, y con altas limitaciones en lectoescritura del español y del dominio de operaciones básicas de matemáticas. Otro de los hallazgos encontrados del estudio hace referencia al factor *titulación de docentes*, el cual es muy baja la oferta de educadores cabécares titulados, por lo tanto, se contratan educadores cabécares titulados sin dominio del cabécar, consecuentemente con estudiantes menos preparados. De la misma manera, se explica que el Plan Nacional de Educación se encuentra descontextualizado tanto cultural como socialmente. No existe congruencia entre el desarrollo y la cultura de la etnia con el modelo pedagógico conductista tradicional de nuestro país, que no es aplicable en la mediación docente mediante el uso del español en vez de los idiomas maternos, y que por ende no están arrojando buenos resultados.

A través del tiempo se ha llevado diferentes trabajos en relación con la cultura cabécar, como la recopilación de los pensamientos cosmogónico de los pueblos bribri y cabécares de Buenos Aires de Puntarenas. (Cosmovisión Indígena Bribri y Cabécares para Docentes Indígenas de I y II Ciclos. 2014) “En donde se han recopilado los pensamientos de los pueblos bribri- cabécar cada uno con sus narraciones, cantos, y manifestaciones espirituales, lo que lo convierte en un aporte importante para que los docentes tengan una información básica de la cosmovisión de los pueblos que conservan y practican la cultura con su lengua nativa y otros valores ancestrales, normas de atención a los hombres y mujeres” (Torres, 2015).

Un antecedente es la investigación denominada “Revitalización Lingüística y Cultural del pueblo Cabécar de Ujarrás de Buenos Aires” de Estrada y Fernández (2016), que versa sobre la recopilación de información de aspectos lingüísticos y culturales sobre la población indígena cabécar mediante la participación de los mayores conocedores de la sabiduría ancestral.

En el año 2014 el Departamento de Educación Intercultural publicó la Mini Enciclopedia de los Territorios Indígenas de Costa Rica, específicamente de los cabécares de Chirripó.

Con el fin de reducir las brechas sociales relacionadas con la calidad de educación de las áreas rurales de los sistemas educativo y mejorar la equidad eficiente de los recursos del sector educativo “con el fin de contar con información adecuada, ágil, y oportuna, se exponen todos los elementos útiles como material didáctico para lograr un conocimiento mayor”.

Un trabajo que aporta a este proyecto final de graduación es la tesis de Licenciatura en I y II Ciclo con Énfasis en Educación Rural, elaborada por Nercis (2004). Este trabajo aborda la educación inicial formativa de niños bribri, tanto en idioma español como en idioma indígena, en la escuela de Katsi, Talamanca. Demuestra que el proceso educativo puede desarrollarse en idioma bribri dentro del aula para niños hablantes de esa lengua, sin afectar negativamente el rendimiento escolar, y que la lectoescritura también se puede desarrollar en

lengua indígena. Otro elemento para destacar de esta investigación es que se señala la necesidad de hacer un diagnóstico con cada niño sobre su dominio del idioma indígena y el idioma español para desarrollar un mejor planeamiento curricular partiendo de sus necesidades.

Como antecedente relevante para este trabajo final de graduación destaca un proyecto de investigación conjunto entre la División de Educación Rural (DER) de la Universidad Nacional (UNA) de Costa Rica y la Dirección Regional Educativa de Sula' (DRE-Sula') en el caribe sur costarricense. Dicho proyecto está adscrito en la Vicerrectoría de Investigación de la UNA con el nombre de “Proyecto 0230-16 Acompañamiento del Plan Piloto Escolar Namu Wokir: Aportes hacia una mejor Educación Intercultural Bilingüe en Talamanca.”, cuyo responsable es el académico Federico Guevara Víquez. Se trata de un proceso de fortalecimiento de habilidades de docentes de escuelas indígenas en una zona específica de Talamanca Bribri, donde se mantiene el uso de una variante del idioma bribri en la cotidianidad de las niñas y niños como su primera lengua. Dicho proyecto promueve el uso del idioma indígena en el contexto escolar, no solo para la enseñanza de este mismo idioma sino como instrumento de aprendizaje de otras materias del currículo escolar. Este proyecto tiene una vigencia de tres años, y finaliza el 31 de diciembre del año 2019. Sin embargo, tal como lo ha comunicado el responsable del proyecto, ya desde principios del 2018 está demostrando a partir del trabajo realizado hasta la fecha que la lectoescritura inicial en lengua indígena es exitosa en escenarios sociolingüísticos donde los niños tienen el idioma indígena como primera lengua, y que la combinación de los métodos fonológico y global son efectivos para la lectoescritura de una lengua indígena como el bribri (F. Guevara, comunicación personal, 10 de noviembre, 2018).

Planteamiento y resultados del diagnóstico o proyecto

Este proyecto nace a partir de una particularidad educativa para el fortalecimiento del proceso de lectoescritura, propiamente de las escuelas El Carmen y Santa Rosa de Ujarrás, donde la mayoría de estudiantes son hablantes del idioma cabécar. De esa forma, el problema puede plantearse con la siguiente pregunta.

¿Cómo promover un proceso de abordaje inicial de lectoescritura del cabécar, a partir de la aplicación de estrategias didácticas desarrolladas con niños y niñas de primer ciclo de la escuela del Carmen y Santa Rosa de Ujarrás del Circuito 10 de la Dirección Regional de Educativa Grande del Terraba?

Como parte importante de este proyecto se aplica un diagnóstico sociolingüístico ejecutado en los meses de febrero-marzo del 2019, con una población de 12 familias entre ambas comunidades del El Carmen y Santa Rosa. Con la finalidad de obtener información sobre el escenario lingüístico de la niñez de ambas escuelas, se aplicó un instrumento tipo cuestionario por vivienda. Dicho instrumento se puede observar en apéndice (A). Así mismo, se desarrolló observación participante en ambas escuelas para observar el uso que los niños hacen de ambos idiomas (ver apéndice C).

A continuación, se presenta los resultados del diagnóstico donde se muestra en cada tabla los resultados obtenidos.

Tabla 1.

Lenguas que hablan

	Cabécar		Mucho	Español	
	Mucho	Nada		Regular	Poco
Abuelos	4	2	2	1	3
Padres	9	3	5	1	6
Niños	9	3	5	3	4

Fuente: elaboración propia

En esta primera tabla, podemos decir que el idioma cabécar es el idioma que más se hablan en estas dos comunidades. La totalidad de los abuelos indígenas utilizan el idioma cabécar como principal medio de comunicación o forma de comunicación. Los dos abuelos que dicen que no hablan cabécar son de familia no indígenas, que corresponde a dos familias en la comunidad de El Carmen. La mayoría de los padres hablan y comprenden la lengua cabécar, a diferencia de tres padres que no conocen este idioma debido a que no son indígenas. De igual manera, los padres indígenas hablan poco y regular español

Por su parte, la mayoría de los niños indígenas hablan y comprenden el cabécar y regular y poco español, a diferencia de dos que no son indígenas.

Tabla 2

	<i>Cabécar</i>				<i>Español</i>			
	<i>Mucho</i>	<i>Regular</i>	<i>Poco</i>	<i>Nada</i>	<i>Mucho</i>	<i>Regular</i>	<i>Poco</i>	<i>Nada</i>
<i>Abuelos</i>				6		1	1	4
<i>Padres</i>	1	1		10	5			7
<i>Niños</i>			5	7	3	2	6	1

Lenguas que escriben

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla dos se constata que la totalidad de los abuelos no leen ni escriben el cabécar, además los abuelos indígenas no leen ni escriben español. A diferencia de dos abuelos que no son indígenas que leen y escriben poco o regular español.

Por su parte de los niños indígenas 5 reconocen que escriben poco cabécar el resto aún no escriben nada. En cuanto al cuanto al español, tres niños indígenas escriben mucho, otros dos escriben regular y 1 no escribe nada. Esto tiene que entenderse, por un lado, porque en la indagación por vivienda se recoge información con niños que ya están en II ciclo y que por lo tanto ya han desarrollado habilidades de lectura y escritura tanto del español como del cabécar; la mayoría de los niños no leen ni escriben debido a que están ingresando apenas al primer ciclo al momento del diagnóstico.

Con respecto a los padres y madres se observa que de las doce viviendas entrevistadas 10 no escriben nada cabécar, 1 escribe mucho y otro regular el cabécar, por otra parte 5 padres escribe mucho español y 7 padres no escriben nada de español.

Los datos anteriores son evidencia de los efectos que produjeron sobre estas generaciones los modelos y enfoques educativos mono culturales y monolingües anteriores donde se privilegiaba al idioma español, y no existía el modelo de educación indígena,

personas que no pudieron ser bien alfabetizadas o que terminaron alejándose de un sistema educativo discriminatorio con la lengua y la cultura indígena.

Tabla 3

Situación comunicativa del uso del cabécar y el español

Situación comunicativa en la casa

	Cabécar		Español			
	Mucho	Nada	Mucho	Regular	Poco	nada
Abuelo	4	2	2		1	3
Padres	9	3	3	2	7	
Niños	9	3	4	2	6	

Fuente: Elaboración propia.

En relación con la tabla 3, de 12 familias entrevistadas acerca de las situaciones comunicativas del español y el cabécar en la casa. Podemos decir que la mayoría de las familias encuestadas, son hablantes del idioma cabécar, siendo así tanto los abuelos como los padres e hijos los que aducen que prefieren hablar cabécar. Además, cabe mencionar que de los abuelos encuestados 4 abuelos no hablan español.

Tabla 4*En qué lengua les gusta hablar**Actitud frente al uso de la lengua indígena y el español*

	Cabécar		Español			
	Mucho	Nada	Mucho	Regular	Poco	Nada
Abuelo	4	2	2		3	1
Padres	9	3	3		9	
Niños	9	3	3	1	8	

Fuente: Elaboración propia.

Según la tabla anterior la lengua de mayor preferencia es el cabécar. En donde 4 de 6 abuelos les gusta hablar mucho en cabécar, 3 reconocen hablar muy poco español, de igual forma 9 padres de 12 reconocen hablar mucho cabécar y poco español.

Con respecto a la actitud del uso de la lengua indígena en cuanto a los niños podemos determinar que 9 niños de 12 les gustan hablar en cabécar y 8 dicen hablar poco español

Estos resultados revelan que la lengua cabécar es de mucha importancia dentro del contexto de ambas comunidades, en donde el idioma tiene gran valor cultural en las diferentes generaciones.

Tabla 5*En qué lengua les hablan a los niños*

	Cabécar		Español			
	Mucho	Nada	Mucho	Regular	Poco	Nada
Abuelos	4	2	2		3	1
Padres	9	3	3	1	7	1
Niños	9	3	3	1	8	

Fuente: Elaboración propia

Tal como se ilustra la tabla 5 revela que el uso cotidiano del idioma cabécar por parte de las generaciones mayores con los niños es muy significativo en las comunidades que atienden las escuelas. Con respecto al grupo etario de mayor edad, 4 de 6 le hablan principalmente en idioma cabécar a los niños, y no hay ninguno que use el español de forma regular con los mismos, solo 3 abuelos reconocen que a veces les hablan un poco en idioma español. Con respecto a los padres de familia, también se evidencia que el cabécar es mucho más usado para comunicarse con los niños, 9 de 12 padres hablan mucho cabécar, 7 reconocen que hablan poco español, y 3 hablan mucho español debido a que no son indígenas. De esta manera, se evidencia que el idioma más utilizado por los niños es el cabécar y que se usa poco el idioma español.

Figura 6

En qué lengua les gustaría que se les enseñe en la escuela

	Cabécar			Español			
	Mucho	Poco	Nada	Mucho	Regular	Poco	Nada
Abuelo	4		2	2		4	
Padres	9	1	2	3	3	5	1
Niños	9	1	2	5	2	5	

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con la tabla anterior, a 4 de los 6 abuelos les gustaría que se les enseñe mucho en cabécar en la escuela, 9 de 12 padres prefieren que se les enseñe cabécar y 5 poco español, así también los niños prefieren que se les enseñe en la escuela más en cabécar que en español.

Además según la tabla anterior podemos mencionar que los abuelos padres, niños, concuerdan en que les gustaría que se le tome más importancia a la enseñanza del cabécar desde la escuela.

Según las tablas anteriores se concluye que los niños hacen mayor uso de su idioma cabécar que del español. En los hogares usan mayormente el cabécar, sin embargo, en la escuela usan ambos idiomas, predominando siempre el uso frecuente del cabécar.

Los datos obtenidos por este diagnóstico lingüístico de El Carmen y Santa Rosa confirman que estamos en presencia de un escenario lingüístico número 2 según la clasificación de Solano y Guevara (2017). El cual ya había sido descrito en un apartado anterior.

Capítulo II

Referente Teórico o Conceptual

En este apartado se abordan los diferentes conceptos que permiten el desarrollo de esta investigación, tomando como referente teórico información recopilada de diferentes fuentes relacionadas con las temáticas tratadas a lo largo del proyecto. Definiciones orientadas a lograr una mejor comprensión de la propuesta que estamos planteando.

2.1 Mediación pedagógica

La mediación pedagógica es la interacción que existe entre el aprendizaje y el estudiante, no todos aprenden de la misma manera, es mucho más natural cuando se parte de lo conocido a lo desconocido. Los maestros deben propiciar espacios mediante la innovación, la creatividad, el uso de recursos que forman parte del contexto de los estudiantes para lograr aprendizajes significativos que faciliten la comprensión de los contenidos.

Según Prieto (1995, p. 26): “La Mediación Pedagógica, consiste en la tarea de acompañar y promover el aprendizaje”. Estas hacen referencia a las acciones organizadas de interacción pedagógicas con el fin de promover y facilitar los procesos de aprendizajes, que fortalezcan el sentido aprendiente de los participantes.

Siguiendo con Prieto (1995), la mediación pedagógica comienza desde el contenido mismo, al tratamiento de los 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 tomada como participación, creatividad, expresividad y racionalidad, es una tarea de interacción en la que es importante la actitud del docente, quien se constituye en un mediador cultural, puesto que continúa ampliando las acciones o situaciones que anteriormente el alumno recibió de su medio. La cultura aporta un código de interpretación que permite la construcción de sentidos y significados, muchas veces, transmitido en forma inconsciente.

Por lo anterior, es importante una educación acorde a las necesidades del estudiante, tomando en cuenta el contexto donde se encuentran los centros educativos.

2.2 Escenario lingüístico.

Los escenarios o situaciones lingüísticas son una descripción aproximada de la realidad psicolingüística que presentan los niños y niñas en una determinada aula. Sobre esta base es que el docente planifica el uso de las dos lenguas y establece un horario para el desarrollo de los procesos educativos en ambas lenguas para cada grado y área curricular (Teoría de la Educación, 2018).

Un escenario o situación lingüística identificado no permanece inalterable por mucho tiempo, este puede cambiar lenta o rápidamente, según los alicientes dados en los procesos de aprendizaje, principalmente con relación a la lengua de menor dominio. Pero también puede variar por las condiciones de conectividad que se dan en la comunidad, por relación con personas que hablan la segunda lengua, o por cercanía a centros poblados castellano hablantes, entre otros.

Continuando con Guevara y Solano (2007), se entiende por escenario lingüístico la descripción aproximada de la realidad psicolingüística que presentan los niños y las niñas que asisten a un centro escolar en una determinada comunidad. Este escenario no es estático puede cambiar de acuerdo con los estímulos del proceso de aprendizaje con la lengua de menor dominio o la interacción que tiene la comunidad con la cultura dominante, además de la relación con las personas que hablan una segunda lengua. Es necesario determinar el escenario lingüístico de los estudiantes de los centros educativos El Carmen y Santa Rosa de Ujarrás debido a que presentan características particulares en cuanto al idioma, son estudiantes que hablan el idioma cabécar desde su nacimiento y aprenden el español como segunda lengua al relacionarse con la comunidad y la escuela.

Con los procesos de la globalización en los territorios indígenas cada vez son menos los niños indígenas que son hablantes de su idioma y cuando entran a la escuela se les dificulta los aprendizajes ya que estos los imparten en una lengua que casi no hablan y no comprenden esto influye que muchos no lleguen a terminar sus estudios.

Aprovechando que estos estudiantes presentan la particularidad de ser hablantes de su idioma materno desde su nacimiento se abordaran estrategias para iniciar el proceso de aprendizaje sin perder su identidad más bien fortalecer su idioma y por ende su cultura.

2.3 Estrategias de mediación pedagógica para el proceso de lectoescritura pertinentes al contexto sociolingüístico cabécar.

En este proyecto se implementó el proceso inicial de lectoescritura con el idioma cabécar como base, ya que los estudiantes son hablantes del idioma cabécar desde su nacimiento, a excepción de dos estudiantes que no son indígenas. Estas estrategias deben seleccionarse y aplicarse de acuerdo con los contenidos y características particulares de los estudiantes de manera estructurada, que permitan el desarrollo de habilidades de comprensión generando aprendizajes significativos. Además entendemos tomando como referencia a Contreras (1900), dice que:

Los procesos enseñanza-aprendizaje son simultáneamente un fenómeno que se vive y se crea desde dentro, esto es, procesos de interacción e intercambio regidos por determinadas intenciones (...), en principio destinadas a hacer posible el aprendizaje; y a la vez, es un proceso determinado desde fuera, en cuanto que forma parte de la estructura de instituciones sociales entre las cuales desempeña funciones que se explican no desde las intenciones y actuaciones individuales, sino desde el papel que juega en la estructura social, sus necesidades e intereses (p. 23).

Quedando, así, planteado el proceso enseñanza-aprendizaje como un “sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje” (Contreras, 1990, p. 23).

Los docentes en su práctica diaria de planeamiento se enfrentan al reto de planificar clases creativas e innovadoras, que medien los aprendizajes, se deben de tomar en cuenta los conocimientos previos de los alumnos para fortalecerlos y lograr un nuevo aprendizaje, lo que se pretende en este proyecto, es tomar en cuenta las características de los niños y las niñas de las escuelas El Carmen y Santa Rosa de Ujarrás; así entonces adecuar los contenidos del programa de primer ciclo para incorporar estrategias de mediación pedagógica de forma creativa acorde a su contexto para lograr una mejor comprensión. Tales como utilizar palabras conocidas en el idioma cabécar, estas palabras previamente seleccionadas de su uso cotidiano, juegos de memorias, canciones, realizar actividades donde se involucren y tengan la oportunidad de participar para lograr un aprendizaje de forma natural y más significativo.

2.4 Conceptualización de proceso de lectoescritura

Según Ucha (2011) la lectoescritura es la capacidad y habilidad de leer y escribir adecuadamente, también, la lectoescritura constituye un proceso de aprendizaje en el cual los educadores pondrán especial énfasis durante la educación inicial proponiendo a los niños diversas tareas que implican actividades de lectoescritura.

Continuando con Ucha, existen varios métodos y teorías acerca de cómo llevar un buen proceso de lectoescritura, es decir a manera de ejemplo, algunos se centran en aspectos más formales y entonces tratan el proceso de sus partes hacia lo más general, es decir, partiendo de las letras, siguiendo por las sílabas, para luego pasar por las palabras y finalmente por las frases; y por el contrario, los llamados constructivistas, en esta se proponen que la percepción del niño comienza siendo una mezcla, captando la totalidad, sin detenerse en los detalles, entonces, parten del todo y le presentan al niño palabras completas con sus pertinentes significados.

Según Suárez y Suárez (2014), la lectoescritura engloba las dos habilidades lingüísticas relacionadas con el lenguaje escrito en sus planos de comprensión y expresión, respectivamente. Así como las habilidades lingüísticas orales (hablar y escuchar) no se enseñan, sino que se aprenden en el entorno familiar, proceso que se inicia desde el mismo momento del nacimiento, las habilidades lectoescritoras requieren un proceso sistemático de enseñanza y aprendizaje, por lo que el contexto educativo suele ser el ámbito preferente para su abordaje.

La reseña anterior nos muestra que la lectoescritura es un proceso complejo que involucra desarrollar habilidades tanto de lectura, como de escritura. La capacidad y el proceso de los niños y niñas por apropiarse de conocimiento son difíciles. El proceso de enseñanza aprendizaje en el nivel básico (primer nivel) para muchos docentes resulta más complejo, por lo diverso de las habilidades y procesos de retención, asimilación y aplicación de los nuevos conocimientos adquiridos por parte de los discentes.

La escritura como la lectura son dos procesos de aprendizajes paralelos, que necesariamente deben estar conectadas, ninguna puede actuar de manera independiente. No obstante, se pueden hallar vicios en ambos procesos. Pueden existir buenos lectores con mala

escritura y viceversa. Por lo que se puede deducir que una buena escritura depende de una buena habilidad para leer.

Lo que nos demuestra la variabilidad de procesos según habilidades de los discentes, por lo tanto, en el proceso educativo el desarrollo de la lectoescritura debe ser cuidadoso por parte de la persona mediadora. Se considera ideal la actitud impregnada por el docente facilitador para que el proceso de lectoescritura se desarrolle con gran efectividad.

2.5 Conceptualización métodos de lectoescritura

La enseñanza como proceso se basa en corrientes filosóficas que nos muestran la manera a través del cual debemos enseñar. El humanismo nos exhorta a conocer el porqué es importante estudiar, nos invita a profundizar en el tipo de ser humano que deseamos formar. Del mismo modo el racionalismo, nos provee de los contenidos que debemos de enseñar, hace referencia a todos aquellos conocimientos que los estudiantes deben de aprender. El constructivismo, que es la parte en el cual se centra este proyecto investigativo nos muestra todos aquellos procedimientos que nos permitan cumplir satisfactoriamente con todos los contenidos propuestos. En este sentido cabe incluir el concepto de didáctica de la lectoescritura, según (Pimentel, 2006, p 24) lo define como “la enseñanza que se traduce en métodos, procedimientos y recursos para estimular el lenguaje del alumno. La didáctica de la lectoescritura es la dirección del aprendizaje de esta materia, indispensable en la adquisición de la cultura”.

A continuación una breve descripción de algunos métodos de lectoescritura:

Método fonético

Se refiere a la capacidad para apreciar los sonidos, significado de las palabras. Comprende un concepto llamado conciencia fonética, que es la comprensión del habla que puede dividirse en unidades más pequeñas; es decir en fonemas, que se representan en la escritura por letras; es decir los grafemas (Rodini, 2016).

Este método se basa en la pronunciación del sonido de las letras que se combina en sílabas y palabras. Este método se le atribuye a Juan Amós Comenio. El proceso que se sigue

consta de los siguientes pasos. En primer lugar, se enseña las letras vocales mediante sonido utilizando láminas con figuras que inicien con la letra estudiada. Asimismo, la lectura se va incluyendo con la escritura. Se busca enseñar cada consonante con su respectivo sonido, haciendo uso de imágenes de algún animal, fruta que inicie con la letra de la imagen propuesta.

Asimismo, encontramos que el método fonético se basa en la pronunciación del sonido de las letras que se combina con las sílabas y palabras se hace uso de las onomatopeyas (Zamora, 2006). Igualmente consiste en la aprehensión de conocimientos a través del sonido de las letras (fonemas). Las ventajas del método fonético se sustentan en que al hablar ocurre una sucesión de sonidos que articulados dan origen a palabras, así como su importancia como descubrimiento inmediato del sentido del lenguaje escrito. La ventaja final de este método radica en la predisposición que posee el niño-niña para usar todos los signos del lenguaje escrito de manera natural, sin la imposición de reglas (Romero, 2014).

Para Zamora (2006) el método fonético se compone de una serie de requerimientos, en primer lugar, enseñar las letras de las vocales mediante sonidos. Posteriormente se enseña cada consonante con sonido o bien empleando figuras o dibujos. Cada consonante se va combinando con las cinco vocales formando sílabas. Luego se combina las sílabas conocidas para construir palabras. Por último, se construyen las oraciones combinadas.

Ventajas y desventajas del método fonético

Entre las ventajas que ofrece este método se pueden resumir: Ejercita la memoria visual del niño, por eso tu hijo será capaz de leer por ejemplo, la palabra “pez”, si le hemos enseñado previamente una tarjeta con un dibujo de un pez y la palabra escrita, aunque no sepa que letras son la p la e y la z (Caraballo, 2017).

De acuerdo con el autor es importante que el niño pueda ejercitar la memoria y además sea capaz de leer con el método que se le enseña. Sin embargo, no todo es positivo. Se da muchos vacíos en la aplicación de este método en los centros educativos. Por el hecho de ir de las partes individuales al todo se convierte en un método sintético; Sí, los tiene, según los expertos el sistema global de lectura se salta un paso, que es el aprendizaje del abecedario, y esto puede provocar que el niño tenga faltas de ortografía en el futuro (Caraballo, 2017).

Método onomatopéyico

El sistema onomatopéyico está basado en enseñar los fonemas puros de cada letra (empezado por las vocales y luego las consonantes), asociados, como apoyo nemotécnico, a señas mímicas (con manos, brazos, un pie o el rostro), previas a la escritura. Desde el punto de vista formal, es un método de lectoescritura sintético fónico, es decir, parte del estudio de elementos simples (la letra) para llegar a la palabra y su significado. Un camino inverso a los usos analíticos que arrancan del sentido de las palabras o frases para concluir en la identificación de sílabas y letras (Malagón, 2017).

Según Torres (citado por Ibarra, 2019), creador del método onomatopéyico define este método como una serie de pasos que rigen la enseñanza de cada letra. Dentro de las ventajas se encuentra que es un método sencillo y racional que evita el deletreo, se adapta con facilidad al castellano por ser un idioma fonético, además la lectoescritura y la pronunciación son similares, y se lee tal como está escrito, es un enlace de sonidos y el alumno lee con mayor facilidad.

Dentro de este método encontramos que por ir de las partes al todo es sintético y por consiguiente está en contra los procesos mentales del aprendizaje, por ir de lo desconocido (el sonido) a lo conocido (la palabra) está contra los principios didácticos (Ibarra, 2019).

Además, por atender los sonidos, las sílabas y el desciframiento de las palabras descuida la comprensión, la repetición de los sonidos para analizar los vuelve el proceso mecánico restando con ello el valor al gusto por la lectura, además requiere que el profesor domine el método y prepare el material de apoyo como láminas que poseen imágenes que refuercen el aprendizaje del fonema.

Método de palabras normales

Según Guevara (2012), este método parte de una palabra generadora previamente seleccionada luego se presenta una imagen el cual se escribe en el pizarrón, mientras que los estudiantes lo escriben en sus cuadernos se descompone en sílabas se hacen sonidos y forman otras palabras.

Este método le atribuye a Juan Amos Comenio; dentro de las ventajas del método se basa en la capacidad sincrética del discente, o globalizadora del niño y por consiguiente sigue el proceso natural del aprendizaje. Por el cual se le permite cumplir con las leyes del aprendizaje es importante tener en cuenta, el efecto, ejercicio, la de la asociación de la motivación, además fomenta desde el principio del aprendizaje la comprensión de la lectura.

Continuando dentro de este proceso hay una de las desventajas de este método y está en el proceso de aplicación donde el maestro debe conocerlo previamente para aplicarlo, potencia el aprendizaje de la lectura mecánica y descuida la comprensiva, además es poco atractivo para los niños y niñas, por abstracto pues para ellos las palabras sueltas y con mayor razón las sílabas y las letras no tienen significado.

Método global

Para el doctor Decroly (citado por Toledo, 2018), es importante la educación y la definición de un método, este tiene sentido solamente puesto que el niño tiene mucho que aprender. Además, el método global de enseñanza de la lectura no sitúa al niño ante las letras y sus sonidos, sino que te sitúa delante de la frase escrita con toda su complejidad, pero también con toda su carga de significación y sentido. El desarrollo de la teoría global expuesta por Decroly parte del punto de que una determinada idea se construye de simples percepciones, las que posteriormente se asocian generando conceptos cada vez más complejos y completos

Se ha investigado que los precursores de este método fueron Jacotot (1770-1840), el religioso fray. José Viraz Loin (1750), y Federico Gedike. Data del siglo XVII aunque fue en el siglo XIX que se organizó definitivamente. El método global, consiste en empezar directamente por el reconocimiento de las palabras, una por una, a partir del contexto; se ayuda al niño a darles un sentido que es suyo, tanto cuando lee como cuando escribe. Hemos de saber que las evidencias apoyan el método fonético, no el método global, como ruta privilegiada para el aprendizaje de la lectoescritura (L'Ecuyer, 2019).

Este método surge a través de frases sencillas, útiles para los discentes. Se basa en el principio de globalización, tomando en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes como elementos complementarios. Un aspecto para tomar en cuenta es que la enseñanza parte

del caudal del lenguaje que hayan obtenido de su casa y reforzado en la escuela bajo la modalidad del método global.

Entre sus ventajas resalta que es un proceso de enseñanza- aprendizaje dinámico y si se trabaja correctamente es atractivo para los niños ya que se realizan muchas actividades lúdicas, se trabaja desde una perspectiva integral, desarrollando la capacidad de comunicación del alumno en base a su expresión oral, la lectura y la escritura. Este método tiene un enfoque comunicativo y funcional, pues se enfrenta al alumno a diversas situaciones lingüísticas, que conllevan al análisis, reflexión y utilización del sistema convencional de escritura. Está basado en un modelo pedagógico constructivista, es decir es el propio alumno el que construye su aprendizaje. Facilita y promueve la comprensión lectora, desde edades tempranas. Desarrolla las competencias lingüísticas y comunicativas de los alumnos.

Dentro de las desventajas de este método están, que este es un proceso lento y extenso, requiere de mucha estimulación por parte de maestros y padres de familia. Además, que es necesario utilizar diversos materiales didácticos

Método ecléctico

Es un método que garantiza un aprendizaje completo de la habilidad de leer y escribir, además, permite el logro de objetivos más amplios en la enseñanza de la lectura que los métodos altamente especializados a los que se ha hecho mención. Por lo tanto, la tendencia ecléctica que presenta un intento para vencer las limitaciones de los métodos especializados da grandes esperanzas, para alcanzar mayores niveles de lectoescritura (Guevara, 2005).

Este es un método que se forma al tomar los elementos más valiosos y significativo de otros métodos con el propósito de facilitar el proceso de lectoescritura. Su característica es analítico-sintético el cual propicia la enseñanza tanto de la lectura como de la escritura de manera simultánea.

Las etapas que abarcan el método ecléctico se dividen en cinco etapas. Una primera etapa abarca de dos a tres semanas, se educa a los discentes en la atención y se adquiere conocimientos de las vocales manuscritas o bien impresas. Posteriormente se lleva a clases limas, manzanas para que los estudiantes tocan, huelen, miran o comen, entonces se muestran carteles con las dos oraciones impresas y manuscritas, en la segunda, los distintos ejercicios

de escritura, ya copiados o al dictado. En una tercera etapa se comparan oraciones y se analizan por palabras debiendo distinguirla por separado. Una cuarta etapa se destina a percibir palabras semejantes y a la descomposición de las mismas sílabas, la lectura comprensiva y la escritura con letra de molde y cursiva, así como la redacción de informes breves. En una última etapa los discentes recortan palabras o bien sílabas que luego acomodan dentro de una oración, con palabras que previamente ya formaron (Guevara, 2005).

De las ventajas de este método están. Es un método, que crea en el niño un gran deseo de aprender. Es un método motivador que despierta el interés y favorece la comprensión. Es a través del método ecléctico que el niño aprende unidades mínimas, elementos concretos y reales por lo que adapta a su manera de pensar, pero también puede integrar esos elementos en estructuras más complejas con un significado y, por lo tanto dar un sentido a su aprendizaje. Es un método que favorece el aprendizaje simultáneo de la lectura y la escritura, al combinar diferentes aspectos permite adaptarse a las características individuales de cada alumno y por lo tanto el proceso es más personalizado. Elimina la probabilidad de futuras dificultades ya que integra las diferentes rutas de acceso a la lectoescritura (léxica y fonológica), permite aprender sonidos y relacionarlos con letras y además engloba el significado

Este método puede ser complicado de aplicar porque necesita materiales específicos. Y requiere capacidad de improvisación y tener programadas varias alternativas, ya que se va adaptando a las necesidades.

Método silábico:

El método silábico se les adjudica a los pedagogos Federico Gedike y Samiel Heinicke, que define como el proceso mediante el cual se enseña la lectoescritura y consiste en la enseñanza de las vocales, posteriormente las consonantes se cambian con las vocales para que se formen sílabas y luego palabras, posteriormente frases, luego grandes oraciones (Farfán, 2016).

Las desventajas de este método es que omite el deletreo del método alfabético y la pronunciación de los sonidos de las letras por separado, tal como lo propone el método. Además, las sílabas son unidas sonoras que los sentidos captan con facilidad, se adapta al idioma castellano, siendo una lengua fonética, es fácil de aplicar y unos alumnos lo pueden enseñar a otros.

Por ser una forma automática de aprendizaje retarda la comprensión y se fragmenta la armonía mental del niño porque va de lo particular a lo general. A su vez, desde la sílaba el aprendizaje es muy lento. Y es incierto, por lo que el estímulo para despertar el interés en el niño es difícil (ACRBIO, 2017).

Método alfabético:

Es uno de los métodos sintéticos para la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, es un método que parte del abecedario, se basa del conocimiento de todas las letras, de la grafía y posteriormente se avanza a estructuras más complejas (Rodríguez, 2018).

Este método, requiere de una serie de pasos que a continuación se escribe. Se sigue el orden alfabético para su aprendizaje. Cada letra del abecedario se estudia y a la vez se pronuncia su nombre: a; be, ce; de; e; efe; la escritura y la lectura de las letras se hace de manera simultánea. Cuando los niños y las niñas se aprenden cada letra se inicia la combinación de consonantes con vocales (Farfán, 2016).

Las combinaciones permiten crear palabras y posteriormente oraciones. Posteriormente se estudian los diptongos y triptongos; las mayúsculas, la acentuación y la puntuación. Este método pone énfasis en la lectura mecánica y posteriormente a la expresiva (que atiende los signos de acentuación, pausas y entonación) y después se interesa por la comprensión.

Este método de enseñanza de la lectoescritura no posee ninguna ventaja. Pero si algunas desventajas de este método son; rompe con el proceso normal de aprendizaje de la mentalidad infantil. Se memorizan las letras y después se combinan.

La conciencia fonológica

La conciencia fonológica es empleada para referirse al conocimiento consciente de las palabras, estas están compuestas de varias unidades de sonido , así como la capacidad para manejar las distintas unidades de lenguaje hablado incluye el término de habilidades fonológicas las cuales abarca distintos segmentos fonológico del lenguaje oral, la conciencia fonológica está formada por diferentes componentes los cuales presentan distintos niveles de complejidad por ende vienen determinados por el tipo de unidad lingüística sobre la que se efectúa la acción por parte del sujeto y de los procesos que se realicen sobre ella, esta se desarrolla en distintos niveles de complejidad cognitiva, van desde un nivel de sensibilidad para reconocer los sonidos que distinguen las palabras hasta otros de mayor complejidad que intervienen al segmentarlas o pronunciarlas omitiendo o añadiéndoles otros fonemas .Gutiérrez y Díez (2017)

Permite que los niños reconozcan y usen los sonidos del lenguaje. En los preescolares significa poder identificar palabras que riman y contar el número de sílabas que forman un nombre. También involucra darse cuenta de los sonidos que se repiten (aliteración). Por ejemplo, “Susie saboreó seis sándwiches de salami” (los preescolares suelen usar este tipo de lenguaje en canciones, rimas e historias (Johnson, 2014).

La conciencia fonológica está compuesta de un grupo de habilidades. La más sofisticada y que tarda más en desarrollarse es la conciencia fonética. Esta habilidad permite que los niños identifiquen sonidos individuales (fonemas) en una palabra. Esto incluye la capacidad de separar una palabra en los sonidos que la integran y mezclar sonidos individuales para formar palabras. También involucra la capacidad de sumar, restar o de sustituir sonidos en palabras. (Johnson, 2014)

Ventajas:

Es más sencillo y racional que el, método alfabético, evitando el deletreo. El aprendizaje se da a temprana edad. Se adapta con facilidad al castellano por ser esta un idioma fonético, la escritura y la pronunciación son similares, se lee tal con esta escrito. Al permitir juegos el aprendizaje se torna agradable.

Como el enlace de los sonidos es más fácil y rápido, el alumno lee con mayor facilidad. Se aumenta el tiempo disponible para orientarlo a la comprensión de lo leído.

Desventajas:

Por ir de las partes al todo es sintético y por consiguiente está contra los procesos mentales del aprendizaje. Por ir de lo desconocido a lo conocido está contra los principios didácticos.

En ocasiones puede volverse cansado por la repetición de sonidos requiere que el profesor domine el método y prepare material de apoyo, como laminas que poseen imágenes que refuercen el aprendizaje del fonema

Por esto, la metodología es un proceso en el cual la persona docente debe de reunir todos sus esfuerzos tanto materiales como de conocimiento en función de los estudiantes. No obstante, es de gran importancia conocer el contexto educativo, puesto que se debe de construir las estrategias de acuerdo con las expectativas del centro educativo y su entorno. En otras palabras, se debe de contextualizar la metodología según capacidades individuales, según (Pimentel, 2006) un método tiene funciones y objetivos que garanticen la eficiencia en la dirección del aprendizaje, siempre y cuando se elaboren según las necesidades del grupo. (Sánchez, 2017). En el Programa de Estudio de Español I Ciclo del Ministerio de Educación Pública (2013), dice que:

No se propone un método único para iniciar el aprendizaje de la primera etapa del proceso de lectoescritura y de la adquisición de la fluidez lectora; más bien se otorga libertad pedagógica para que cada docente conjugue su estilo de enseñanza y de distintos modos de aprendizaje de cada estudiante. Sin embargo, se plantean algunos principios básicos (producto de las recientes investigaciones científicas), que guían al docente para iniciar con sus estudiantes la fascinante tarea de apropiarse de la lectoescritura.

Las investigaciones apuntan a que la conexión entre el lenguaje oral y escrito se debe de realizar mediante el enfoque fonémico en la enseñanza de la lectura y la escritura y desarrollar la conciencia fonológica entendida como la habilidad para identificar, segmentar, combinar (de forma intencional) los sonidos de las unidades

subléxicas de las palabras orales, es decir las sílabas, las unidades intrasilábicas, y fonemas (en sentido estricto) (p.9)

Capítulo III

Referente Metodológico

En este capítulo se trazarán los objetivos generales y específicos, los cuales serán los ejes a través del cual se dirigirá la investigación.

De la misma manera, se presenta un cuadro con los objetivos que se persiguen, así como las actividades que se realizan, el cronograma, actividades y objetivos que se pretenden alcanzar.

Enfoque metodológico

Este proyecto se fundamenta en la investigación cualitativa, enfoque que genera básicamente información descriptiva (Taylor y Bogdan, 2000) Desde esta perspectiva, el ser humano es concebido como sujeto y actor, no como objeto de estudio, en tanto los significados se construyen de manera participativa, son producto del intercambio social, y la verdad es percibida como relativa y subjetiva.

Tipo de investigación

Existen definiciones de los que podemos entender como investigación acción, Según el autor Kurt Lewis (1944), el término investigación-acción hace referencia a “una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social” (p. 03).

De esta manera se busca desarrollar una estrategia que vaya de acuerdo con el entorno a estos niños de Santa Rosa y El Carmen, que les ayude a ampliar sus conocimientos, para esto se plantea en cómo generar el aporte e implementar distintos métodos de aprendizaje.

Por otro lado, Kemmis (1984) plantea la investigación-acción como: una forma de indagación auto reflexiva realizado por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia. Esto debido que se debe mejorar más las habilidades que se desea impartir en la educación y desarrollarlo conforme se quiere plantear en este proyecto.

La investigación acción busca que las personas que se dedican a esta rama de la investigación mejoren sus prácticas en el campo en cuanto a planificación, observación y además que desarrolle el sentido de la reflexión.

La práctica de la exploración es un proceso de aprendizaje que va encaminado hacia un compromiso, se debe de realizar con responsabilidad para lo cual se debe registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre, es importante llevar un cuadernillo personal en el cual se anotan nuestras vivencias durante el proceso de la investigación.

Con la investigación acción se pretende que los participantes sean críticos con sus experiencias y realizar un análisis de lo investigado para que paulatinamente se realicen cambios, ya que estos procesos de investigación implican transformaciones que afectan a las personas involucradas.

Los resultados arrojados de la investigación tienen importancia para el avance del conocimiento en el campo social al mismo tiempo conducen a mejoras prácticas durante y después del proceso de investigación.

Dentro de las posibles técnicas en la investigación-acción se trabajarán la entrevista, el cuestionario, la observación participativa, talleres.

Descripción de cómo se desarrolla el proyecto.

Para llevar a cabo la propuesta primero se realiza un diagnóstico sociolingüístico para determinar el escenario lingüístico de los estudiantes. El diagnóstico está dirigido a docentes, estudiantes y padres de familia. A partir del contexto sociolingüístico de los estudiantes se ensayan estrategias de mediación pedagógica acordes para generar mayor pertinencia en el proceso educativo, se ejecutan las estrategias de mediación pedagógica y de conciencia fonológica significativa mediante el uso del vocabulario cotidiano cabécar para determinar la pertinencia de la propuesta para el proceso inicial de lectoescritura del estudiantado de las escuelas El Carmen y Santa Rosa de Ujarrás del Circuito 10 de la Dirección Regional Educativa Grande del Térraba. Finalmente se realiza un análisis de resultados de los pro y contra durante la ejecución de dicho proyecto.

Participantes

Para el presente trabajo se tomó en cuenta la participación de dos escuelas unidocentes El Carmen y Santa Rosa de Ujarrás, con las siguientes cantidades de participantes

Participantes	Cantidad
Docentes	4
Estudiantes	12
Padres de familia vecinos y de la comunidad	12

Fuente: Elaboración propia

Siendo los estudiantes copartícipes en este proyecto, además los docentes de ambas instituciones como colaboradores; de los cuales dos son docentes regulares de I y II ciclos, un docente de Educación Especial y un docente de lengua indígena. Entre los integrantes también se contó con la participación de padres de familia y vecinos de la comunidad; como generadores de información.

Ámbito de ejecución

El proyecto se llevó a cabo en las escuelas de El Carmen y Santa Rosa de Ujarrás, las cuales son centros educativos indígenas con características semejantes si bien es cierto estas comunidades se encuentran en un mismo contexto sociolingüístico, donde todos los estudiantes son hablantes de su lengua materna el cabécar y se localizan dentro del mismo territorio indígena de Ujarrás.

Técnicas e instrumentos

1. Cuestionario

El cuestionario es un instrumento que nos permite conocer aspectos importantes en el ámbito educativo. Su función es la recopilación de variados temas. Será aplicado a los niños, padres de familia de ambas comunidades, se lleva a cabo a través de una serie y secuencias de preguntas. Las preguntas que se formulan van en función de los objetivos planteados. Sin embargo, para que un cuestionario sea válido debe de cumplir una serie de requisitos, tales como: definición de las variables a estudiar, establecer límites e indicadores, fijar tipo, forma y categoría de la pregunta, redactar una secuencia de preguntas, ordenar las preguntas en orden lógico, determinar aspectos accesorios al cuestionario, establecer las pautas de utilización, organizar la información obtenida (Santamaría, 2015, p. 69). Esta técnica se aplicó de manera única tanto a los niños y niñas, así como a los padres y madres de familia. Tiene como objetivo recabar información de los vecinos de la comunidad los que aportarán información sobre aspectos de población, actividades socioeconómica problemáticas sociales, con la finalidad de elaborar un diagnóstico acorde a la comunidad, etcétera (apéndice A). La definición de las variables que se medirán será: tiempo de recorrido, distancia, idioma, la situación socioeconómica, escolaridad de los padres y madres de familia, tipo y tiempo de acompañamiento a los estudiantes, uso y acceso a la tecnología.

2. Entrevista

Se define como entrevista a la comunicación formal e informal, entre dos o más personas, con un interés común, en donde una de ellas recoge la información que surge de ese encuentro (Santamaría, 2015, p. 69).

De la misma manera, toda entrevista debe de contar con características propias para su validez. Aplicamos entrevistas a los docentes y vecinos de la comunidad. Acerca de aspectos importantes para este proyecto tales como características del docente, la escuela, los estudiantes, debilidades y fortalezas de la institución, aprendizajes del estudiantado, etcétera, lengua cabécar y español en su uso en ámbitos educativos.

Entre las características es que tienen grados de estructuración, tienen finalidad específica, adopción de roles, situación asimétrica, además de ser un proceso bidireccional (Santamaría, 2015, p. 70).

Esta técnica se aplica para recabar información importante sobre el uso frecuente del idioma cabécar, conocer el contexto, la importancia que tiene la educación en la comunidad, la importancia del idioma en los hogares y comunidad, la situación socioeconómica.

3. Observación participante

Es una técnica de recolección de datos dentro del marco de la investigación cualitativa que nos permite mejorar lo que ocurre durante el proceso debido a la relación estrecha que hay con el medio y al contacto directo que hay con los niños y niñas

Se aplica un cuestionario de observación participativa (apéndice C). Esta técnica es importante para llevar a cabo el cumplimiento de los objetivos 4 y 5 respectivamente. Esta observación consiste en trabajar con los niños y niñas de manera normal, prestando atención al uso frecuente del idioma cabécar o español, por un lapso de 10 días, durante el desarrollo de lecciones por día (6 lecciones) y dos recreos de 10 minutos cada uno. Tiene como finalidad conocer el contexto sociolingüístico de los estudiantes dentro del aula y durante el recreo, tanto del uso del cabécar como del español.

Consideraciones éticas

Las entrevistas y los cuestionarios están debidamente ordenados con la identificación. Asimismo, va acompañado de una carta en la que se solicita la colaboración y se destaque la

relevancia del estudio. Con el fin de que la encuesta no afecta en algún sentido a los entrevistados, se va a requerir de la autorización expresa “consentimiento informado” en el cual se detalla en qué consiste la investigación, y donde se expresa que la información prevista se maneja con total discreción y es de uso exclusivo del proyecto.

Objetivo general

Promover un proceso de lectoescritura inicial del cabécar mediante la aplicación de estrategias metodológicas desarrolladas con niños y niñas de primer ciclo de las escuelas El Carmen y Santa Rosa de Ujarrás del Circuito 10 de la Dirección Regional Educativa Grande del Terraba.

Objetivo específicos	Actividades	Técnicas
Determinar el escenario lingüístico de los niños y niñas del primer ciclo de las escuelas El Carmen y Santa Rosa de Ujarrás.	Realización un diagnóstico sociolingüístico para determinar las características lingüísticas de los discentes.	Cuestionario aplicado a los niños, padres de familia. Apéndice A Observación participativa. Se aplica a los discentes. Apéndice C Entrevistas a los docentes y vecinos de la comunidad. Apéndice B y Apéndice °D
Investigar distintas estrategias de mediación pedagógica que se utilizan en el proceso inicial de lectoescritura.	Realizar revisión bibliográfica de la teoría y la-mediación sobre estrategias que se utilizan en el proceso inicial de lectoescritura, para sustentar la investigación.	Analizar la información y esta será abordada por los participantes del proyecto.
Determinar los métodos de lectoescritura pertinentes para el contexto	Investigar distintos métodos de lectoescritura, para determinar los métodos	Aplicar prácticas haciendo uso de varios métodos de lectoescritura de acuerdo con el contexto sociolingüístico. Aplicada a los

sociolingüístico de las escuelas El Carmen y Santa Rosa de Ujarrás.	de lectoescritura pertinentes para el contexto lingüístico de las escuelas el Carmen y Santa Rosa de Ujarrás (Método alfabético, Método silábico, Método fonético).	discentes de las escuelas Santas Rosa y El Carmen de Ujarrás
Ejecutar estrategias de mediación pedagógica y de conciencia fonológica significativa con palabras del idioma cabécar en las escuelas El Carmen y Santa Rosa de Ujarrás	Aplicar las técnicas del método seleccionado acordes con el contexto sociolingüístico para el proceso inicial de lectoescritura de los discentes. (Periodo de la investigación aplicación 10 lecciones semanales durante 8 semanas)	Prácticas, Imágenes, Presentaciones. Videos tutoriales aplicadas a los discentes.
Determinar la pertinencia de la estrategia aplicada para el proceso inicial de lectoescritura del estudiantado de las escuelas El Carmen y Santa Rosa de Ujarrás del Circuito 10 de la Dirección Regional Educativa Grande del Térraba.	Análisis de resultados de la estrategia pertinente al contexto para su ejecución.	Sintetización de resultados y análisis para la presentación de posibles estrategias metodológica de lectoescritura en este contexto. Responsables participantes del proyecto.

Figura 1

Matriz plan de ejecución. Fuente de elaboración propia

Capítulo IV

Formulación de la propuesta

En este capítulo se expone la formulación detallada de este proyecto. Se parte que los niños pertenecen al escenario sociolingüístico dos; según Solano y Guevara, en su libro *La escuela y los pueblos indígenas de Costa Rica* en el 2017, donde los niños son hablantes del idioma materno desde su nacimiento pero comprenden y hablan el español. Tomando en cuenta esta característica, proponemos crear estrategias metodológicas para el proceso inicial de lectoescritura en el idioma cabécar, acorde al contexto y pertinencia de la región, para lo cual, se realiza una investigación sobre los distintos métodos de lectoescritura, además se confecciona un abecedario ilustrado con imágenes del contexto, un silabario con relación imagen sonido, juegos lúdicos, carteles de alcance en idioma cabécar y se aplica el método seleccionado en trabajos con los estudiantes, entre otras más.

Esta propuesta busca brindar respuesta a la realidad de la población indígena que es hablante de un idioma indígena desde su nacimiento para el proceso de aprendizaje de la lectoescritura.

Buscamos generar un proyecto que sea de agrado para los discentes y a la vez trabajar en la implementación de metodologías que permitan adquirir las destrezas del aprendizaje de una manera más adaptada a la realidad de los estudiantes

A partir de los resultados del cuestionario de entrevista al docente y director (ver apéndice B) obtenemos datos de la comunidad así como del centro educativo que ayudará a determinar el contexto en donde están inmerso los niños de las escuelas Santa Rosa y El Carmen de Ujarrás,

De igual manera, para recabar información sobre población, actividades económicas, historias, problemáticas sociales, características de centro educativo, aplicamos el instrumento cuestionario de entrevista a la comunidad (ver apéndice D).

Una vez realizadas todas estas acciones, se procede a desarrollar de manera detallada el trabajo llevado a cabo con los discentes en ambas escuelas. Se trabajó en varias líneas para este proyecto.

Para el desarrollo de este proyecto primeramente nos enfocamos en la revisión de los métodos de lectoescritura, en ese sentido revisamos el método fonético, el método onomatopéyico, método de palabras normales, el método eclético, método silábico, alfabético y el método global, una vez analizada y revisado estos métodos tomamos la decisión de usar para este trabajo el método de conciencia fonológica en ambas escuelas, debido a que este método permite la combinación de elementos de los otros métodos, además que parte del desarrollo de la conciencia fonológica, lo cual esta propiedad se trabaja mucho en los programas de estudio, donde se brinda énfasis en los procesos de lectoescritura.

Este proyecto lo desarrollamos en tres líneas que llamamos etapas del proceso de aprendizaje de la lectoescritura cabécar.

4.1 Etapas del proyecto

4.1 1Primera etapa.



Figura 3. Desarrollo de la conciencia fonológica del cabécar

Como se observa en la figura 3, se desarrollaron trabajos de la conciencia fonémica de las palabras en cabécar tanto de las vocales, normales, nasal y gutural (intermedias) en este caso doce en total, y consonantes. Así mismo, mediante el uso de carteles de experiencia

reparamos sonido, bingos, canciones, se insta a los niños a que relacionen la imagen con sonido de las palabras en idioma cabécar, así como el trabajo con material concreto, guías de actividades. Para llevar estas actividades a cabo se trabajó con un planeamiento contextualizado (Anexo 1) con los objetivos del programa de español para I ciclo.

Se elaboran indicadores que permitan elaborar los avances de los estudiantes en las actividades realizadas, este trabajo se realizó periodo de tres semanas (Anexo 4).

De igual manera, se trabaja la conciencia fonémica utilizando las consonantes seleccionada m, s, p, l, n, r de igual manera mediante el uso de carteles de experiencia, repasamos sonido donde relacionaran la imagen con consonantes igual utilizaron material concreto, guía de actividades, además de la elaboración de materiales para juego –aprendizaje (Figura. 7, 8).

Una vez trabajada esta parte, realizamos la elaboración del abecedario cabécar, relacionando letras, palabras e imágenes, el cual se puede ver en los anexos (Figura 9).

Para esta primera parte de la conciencia fonológica, tanto de vocales y consonantes, trabajamos mediante el uso de estrategias lúdica (Figura 2,3) se tomó en cuenta los diferentes ritmos de aprendizajes de cada niño, debido a que estos niños no fueron al kínder y algunos no cuentan con el apoyo en sus hogares.

Con los tres niños que no son hablantes del idioma cabécar se trabaja en español. Este caso se dio específicamente en la escuela de El Carmen, ya que en la Escuela de Santa Rosa todos son hablantes del idioma cabécar.

Durante el trabajo realizado los estudiantes, mostraron interés en el desarrollo de las clases, se perciben estudiantes participativos en cada actividad. Lograron reconocer mediante el juego “Tira y lee” los fonemas iniciales y finales en palabras, identificar la letra que representa el fonema, así como reconocer el sonido del grafema en estudio. Relacionando y asociando los fonemas de las vocales cabécar con los grafemas correspondientes (ver Figura. 9)

4.1.2 Segunda etapa.



Figura 4. Relacionando imagen del entorno con la palabra cabécar

Observe la figura 4 mediante el uso del planeamiento contextualizado en la segunda etapa trabajamos el uso de palabras e imagen, utilizando carteles de experiencia en donde se relaciona la palabra seleccionada con la imagen

Igualmente se trabajaron estrategias lúdicas, con una duración de 15 minutos, en las que mediante el juego los niños construyen su palabra en cabécar, una vez formada la palabra buscan la imagen de relación

Se trabaja la conciencia fonémica con vocabulario, frases e ideas significativas para los estudiantes, utilizando imágenes y fotografías que constituye o no un fonema tanto en cabécar como español para los estudiantes no hablantes de la lengua indígena, Además, se realizaron juegos de palabras (figura. 3) con lo cual los niños construyeron palabras en cabécar con el fin de que los estudiantes pusieran en práctica sus avances hasta entonces. Nuestra experiencia de comunicación a partir del habla nos dice que las palabras son el resultado de la relación de diferentes formas donde la unión de estas cobra un significado.

Durante esta etapa de trabajo con los niños, hubo una duración de 8 semanas, de lo cual se tomó tres días por semana, y dos lecciones, por día, entre trabajos iniciales y repaso. En total son 48 lecciones; como resultados obtuvimos los siguientes aspectos.

La mayoría de los estudiantes lograron identificar los sonidos de los distintos grafemas, establecer las semejanzas y diferencias entre sonidos escuchados, algunos tuvieron dificultades para lograrlo pero se le brindó más tiempo y al final todos los estudiantes lograron establecer la relación entre ambos.

4.1.3 Tercera etapa.

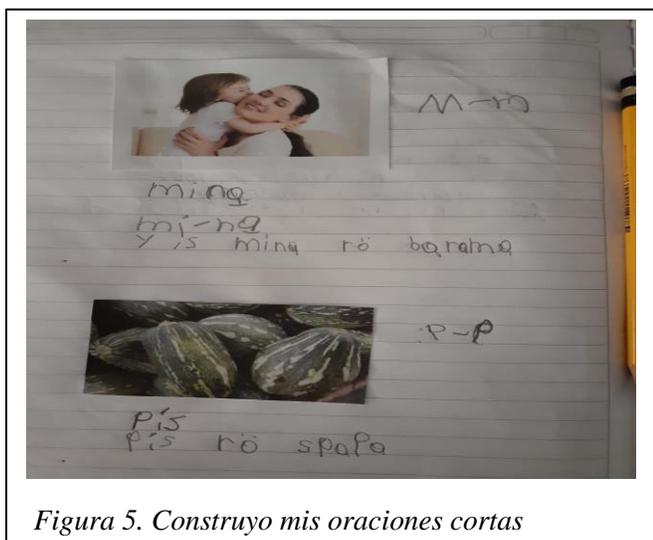


Figura 5. Construyo mis oraciones cortas

De acuerdo con esta parte, (ver figura 5) se trabajó en la construcción de oraciones con los niños, para lo cual se realizó un planeamiento contextualizado con los objetivos correspondientes del programa de español I ciclo. Se utilizaron carteles de experiencia, lo cual consistía en que se les brindaba una imagen, palabra y los estudiantes construían su oración por sí mismos. Con el fin de que pusieran en práctica la escritura y lectura. Además, se trabajó con la elaboración de frases conocidas o en el entorno. Entre los resultados obtenidos están que se logró que los estudiantes articularan fonemas y enunciados de las oraciones cortas, los estudiantes realizaron lectura oral dirigida y grupal de las oraciones. En esta parte del trabajo tuvo una duración de dos semanas aproximadamente. En esta etapa los estudiantes trabajaron a gusto y les resultó llamativa las clases, además que dominaron bien la construcción de oraciones. Las actividades planteadas en nuestro planeamiento fueron logradas de buena manera

4.2. Ejecución del proyecto.

CRONOGRAMA DE TRABAJO

Nombre del Proyecto: Estrategias metodológicas para el proceso inicial de lectoescritura cabécar con niños y niñas de primer ciclo de las Escuela El Carmen y Santa Rosa de Ujarrás del Circuito 10 de la Dirección Regional Educativa Grande del Térraba

MES	ACCIONES REALIZADAS.	RESPONSABLES
Febrero marzo	Aplicar el diagnóstico sociolingüístico, en la escuela El Carmen y Santa Rosa.	Participantes del proyecto
Abril	Aplicación de Instrumento de entrevista al director o docente.	Participantes del proyecto
Abril	Aplicación de cuestionario de entrevista a la comunidad.	Participantes del proyecto
Mayo	Aplicación de Instrumentos de observación del recreo. 2 semanas	Participantes del proyecto
Mayo	Revisión de trabajo escritos bibliografías.	Participantes del proyecto
Mayo	Elaboración de materiales, de apoyo.	Participantes del proyecto
Junio	Trabajo con discentes de ambas escuelas.	Participantes del proyecto
Julio -agosto	Sistematizar y resultados de información de los instrumentos	Participantes del proyecto

4.3 Análisis de los resultados

Luego de la ejecución del proyecto como se puede apreciar los niños se acercaron al proceso inicial de lectoescritura desde su lengua y construyeron habilidades y conocimientos que le permiten articular los dos idiomas y aprender vocabulario básico, en un periodo de 8 semanas. Al final los niños reconocen los fonemas y grafemas m, s, l, p, r, n entre otros, son capaces de producir oraciones cortas bien estructuradas como vocabulario simple (palabras formadas por una o dos sílabas). Esto es muy valioso porque demuestra que un proceso de lectoescritura inicial en lengua indígena puede ser de beneficio para el estudiante en un periodo lectivo, si se desarrolla de manera pertinente.

Es importante destacar también que este proceso de lectoescritura inicial en lengua cabécar no retrasa el aprendizaje del idioma español. Tal como lo podemos observar en las escuelas El Carmen y Santa Rosa, los niños hacen la transferencia inmediata de lo aprendido en la lectoescritura inicial hacia el español; y efectivamente están siendo capaces de leer y construir oraciones simples en su segunda lengua.

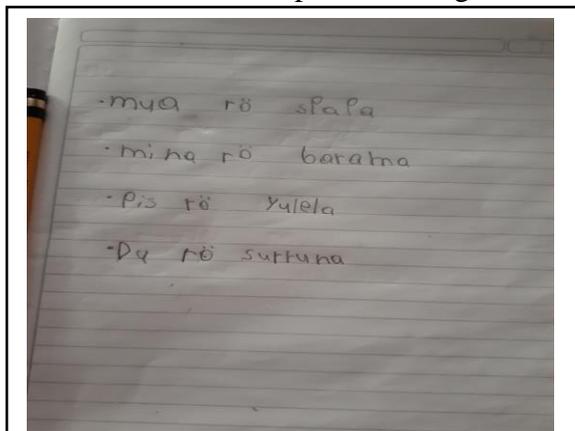


Figura.6 Formo oraciones cortas

Lograr un proceso inicial de lectoescritura en un periodo lectivo es algo que hay que destacar porque coadyuva a evitar el rezago escolar, en niveles superiores, como bien se plantea en el Programa de Español de I ciclo escolar:

En el primer año escolar, la población estudiantil continua con el desarrollo de las habilidades para la adquisición del código escrito y aprende a leer y a comprender los textos de manera independiente. La conciencia fonológica se aborda principalmente en primer año y consiste en comprender que las palabras se componen de sonidos y que se descomponen en unidades más pequeñas como las sílabas y los fonemas y que a la vez, estos fonemas tiene una representación gráfica. Es esencial la comprensión del vínculo entre el fonema, el grafema y la decodificación del lenguaje escrito. (p 25)

Otro aporte que es de suma importancia es que este trabajo final de graduación creó su “propio” método ecléctico para la lectoescritura inicial del cabécar para el contexto de Ujarrás de Buenos Aires, involucrado elementos de diversos métodos de lectoescritura, se echó mano de las bases de la conciencia fonológica para lograr la correlación de los grafemas con los diferentes fonemas, se utiliza ilustraciones del contexto(fotografías) sonido de su propia lengua, rimas y canciones en idioma cabécar, uso de ilustraciones con palabras claves, ejercicios de pronunciación articulación, oraciones simples en cartones, reconocimiento del grafema, fijación de la letra con la palabra, entre otros.

Así mismo se usaron elementos del método silábico se aprovecharon en algunas estrategias lúdicas para formar palabra a partir de sílabas durante la etapa dos.

Por su parte, se emplearon carteles de experiencia con palabras generadoras para la construcción de oraciones simples y fomentar a los estudiantes en la capacidad creadora que debe contemplar la lectoescritura inicial.

4.4 Lecciones aprendidas

Es importante incorporar en el aula rural y escuelas indígenas diversas técnicas innovadoras que permitan el proceso de aprendizaje, basados en la realidad del estudiantado en este caso una escuela indígena hablante del idioma materno.

Los niños y niñas aprenden a través del uso de su lenguaje materno y mediante el juego perceptivo, motora y auditiva, convirtiéndose este en un espacio de enriquecimiento mutuo y la convivencia sana.

El conocimiento del idioma materno tanto del estudiante como del docente permite una mejor comunicación y comprensión en ambas partes.

Se percibe más disponibilidad y facilidad de comprensión desde su idioma, permitiéndoles un mejor logro del aprendizaje.

El conocimiento del contexto escolar permite al docente una mayor confianza e interacción de los estudiantes a partir de su conocimiento de las realidades del estudiante y su entorno. Los estudiantes están más anuentes al aprendizaje de manera integral y fuera de lo rutinario.

Dentro de las acciones por mejorar se reconoce que la propuesta puede afinarse en función de cada contexto específico donde se implemente según el avance de los estudiantes y sus tiempos de aprendizaje. En el caso de El Carmen y Santa Rosa de Ujarrás se trabaja con estudiantes de primer, segundo y tercero año, debido al rezago que presentan en el proceso inicial de la lectoescritura.

Que los niños sean bilingües es un valor a resaltar en la educación moderna, potencian los procesos cognitivos y abre más posibilidades para la construcción de los aprendizajes además permite una constante comunicación, es decir, desarrollan la capacidad para leer y escribir en dos idiomas distintos, y por tanto, su conocimiento puede ser más amplio.

Los docentes en su tarea diaria de planificación deben de incluir actividades donde se potencien las habilidades de los estudiantes de los conocimientos previos para luego adquirir nuevos conocimientos. La aplicación de este proyecto demostró que los estudiantes tuvieron un mayor nivel de comprensión cuando se trabajó primero en su idioma.

Capítulo V

Conclusiones y recomendaciones

Este capítulo muestra las conclusiones y posibles recomendaciones sobre el proyecto final de graduación realizado con estudiantes de primer ciclo escolar de las escuelas El Carmen y Santa Rosa de Ujarrás, los cuales se han visto afectados en sus aprendizajes ya que son estudiantes indígenas hablantes de su lengua materna.

Conclusiones

De acuerdo con la investigación realizada concluimos que la mayoría de los padres indígenas son hablantes del idioma, siendo así que usan en sus hogares el idioma cabécar y muy poco usan el español.

Fue relevante que los estudiantes presentan menor dificultad, en su proceso inicial de lectoescritura ya que el material implementado fue bien recibido por los niños, con el que se pueden relacionar de una manera mucho más ligera y sin presiones.

Se observa que el uso de imágenes con elementos del contexto genera una mayor atracción a los estudiantes en su aprendizaje ya que resultan llamativos para ellos sin importar la edad que tengan y resulta beneficioso pueden accedan a los dos idiomas.

Es importante que el estudiante pueda pensar y usar estrategias diseñadas a partir de imágenes, que corresponden a su nivel de aprendizaje o conocimiento; el docente debe asumir un rol importante en el proceso de la lectoescritura para así validar, la pertinencia e importancia del trabajo.

En la escuela mediante la observación concluimos que el idioma que más se habla en ambos centros educativos, es el cabécar y al generar procesos de aprendizaje en este idioma, se fortalece la integración del estudiantado.

Con las prácticas auto guiadas, fue visible una mejor comprensión del grafema y fonema que busca un aprendizaje más significativo para el estudiante. Se aplicó a los

estudiantes del primer ciclo de la materia del español respetando el contexto sociolingüístico de ambas escuelas.

Se implementaron materiales con diferentes técnicas, materiales en idioma cabécar que nos permitiera trabajar en la lectoescritura en idioma cabécar como base del aprendizaje, entre estos un laminario cabécar, las vocales, folletos de apresto, láminas de relación imágenes, canciones, todo esto en idioma cabécar, construcción de palabras en idioma cabécar. Estas técnicas fueron muy bien aceptadas por los estudiantes ya que el aprendizaje en su propio idioma les resultó significativo para ellos.

De acuerdo con los resultados y análisis de esta propuesta metodológica de lectoescritura inicial, podemos decir que es de suma importancia que los estudiantes del primer ciclo de la Educación General Básica inicien sus procesos de alfabetización inicial tomando en cuenta su propio idioma, ya que para ellos es más significativo y pueden relacionar más su conocimiento con el entorno.

Esta propuesta revela que un proceso de lectoescritura inicial en cabécar es posible llevarlo a cabo en niños hablantes de este idioma en un periodo lectivo, siempre y cuando este se desarrolle de manera pertinente.

Los estudiantes lograron reconocer los fonemas iniciales y finales en palabras, identifican el grafema que representa el fonema. Relacionan y asocian los fonemas de las vocales cabécar con los grafemas correspondientes. Identifican los sonidos de los distintos grafemas y establecen diferencias y semejanzas, los estudiantes son capaces de producir oraciones cortas y bien estructuradas con vocabulario simple y realizan lectura oral dirigida y grupal de las oraciones.

Finalmente, cabe destacar que este proyecto coadyuvó a instrumentalizar la política pública educativa para pueblos indígenas que existe en Costa Rica, por cuanto se desarrollaron procesos educativos en la línea que define el decreto MEP 37801, en especial en sus artículos 2 y 4, que volvemos a citar a continuación:

Artículo 2º—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 estos. Cuando se trate de pueblos que utilicen su idioma, siempre que sea posible, enseñar a los niños, niñas a leer y a escribir en su idioma materno y garantizar que lleguen a dominar el español como idioma oficial de la Nación.”

Artículo 4º—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.”

Por lo tanto se debe recordar el derecho a que los niños y niñas indígenas puedan leer y escribir en su propio idioma y a que pueden recibir una educación de calidad en dicho idioma cuando esto sea viable, responde a la normativa internacional sobre derechos indígenas ratificada por el país, preponderantemente al Convenio 169 de la OIT de 1989 y a la Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de 2007.

Recomendaciones

Algunas recomendaciones que nos parece importante a resaltar; podemos mencionar

- Es importante generar los procesos de transferencia, que respeten los conocimientos previos de la cultura de los pueblos.
- La importancia de apropiarse de las distintas leyes que respaldan los procesos educativos en los territorios indígenas.
- La importancia de generar el bilingüismo, pero dando primacía a la lengua materna.

- Se debe de comprender el valor de conocer el contexto sociolingüístico de los estudiantes en las comunidades indígenas.
- Es necesario que los estudiantes aprendan a leer y escribir tomando como base su lengua materna para facilitar el proceso de enseñanza al español.
- El docente debe de contextualizar el planeamiento e implementar el idioma cabécar en el proceso inicial de lectoescritura para que no se provoque un cambio abrupto en el aprendizaje debido a que tienen como primera lengua su idioma materno.
- Se debe de crear materiales para trabajar con los estudiantes y que los docentes de primaria sean creativos y aprovechen para fomentar la importancia del uso del idioma en las aulas.
- Las actividades lúdicas en el idioma cabécar son muy importantes para el desarrollo de las clases en las escuelas ya que representan un lenguaje significativo para ellos.
- Realizar estrategias pedagógicas pertinentes a cada contexto sociolingüístico para formar estudiantes capaces de enfrentar el mundo globalizado sin perder su identidad y cultura.

Referencias Bibliográficas.

Canclini, G (1987) *Las políticas culturales en América Latina*. Recuperado de <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/garcia-canclini-n-bruner-j-j-y-otros-1987-politicas-culturales-en-america-latina.pdf>

Cristóbal, S. (s.f). *La metodología de la lectoescritura en educación infantil y su influencia en el aprendizaje de lectoescritura de los alumnos*. Valladolid, España: Recuperado <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3204>

Peralta, V. (1996). *Identidad Cultural Mestiza de América Latina y Currículum Escolar*. Recuperado de <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Temas%20Proyectos%20Actividad%20Documento/Attachments/508/6%20Maria%20Victoria%20Peralta%20ponencia.pdf>

Rojas, C. (1999). *La enseñanza de las lenguas indígenas en Costa Rica*. Recuperado de <http://pueblosindigenas.odd.ucr.ac.cr/.../La%20enseñanza%20de%20las%20lenguas%20indigenas%20en%20costa%20rica.pdf>

Nercis Sánchez, I. (2004). *Características académicas y formativas de estudiantes que desarrollan sus aprendizajes en el idioma Bribris y de los que la desarrollan en el idioma español en la Escuela Katsi, del Circuito 07 de Limón*. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional, Costa Rica.

Schiemann, S. y King, L. (2004). *El reto de la educación indígena: experiencias y perspectivas*. Recuperado de

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134774s.pdf>

Guevara, O. (27 de 12 de 2005). *Metodo Eclectico*. Recuperado el 20 de 11 de 2019, de

Enseñanza de la lectoescritura: <http://www.mailxmail.com/cursos-ensenanza-lectoescritura/metodo-eclectico-1>

UNICEF. (2006). *Indígenas en Costa Rica: derecho a la salud y educación*. Recuperado

<http://www.nacionesunidas.or.cr/dmdocuments/NNA%20Indigena%20en%20CR-%20Derecho%20a%20salud%20y%20educacion.pdf>

Pimentel, S. (2006). *Lectoescritura en primer grado de primaria*. (Tesis de licenciatura en educación, Universidad Pedagógica Nacional). Guatemala.

Arauz B, I. (2007). *Eumed.Net*. Recuperado el 23 de 11 de 2019, de Generalidades del cantón

de Buenos Aires: http://www.eumed.net/libros-gratis/2012b/1199/generalidades_canton_buenos_aires.html

Barquero, M. y Loaiza, M. (2009). *Tesis producidas por estudiantes de la facultad de educación escuela de bibliotecología y ciencias de la información*. (Revista

Electrónica, Universidad de Costa Rica, Costa Rica). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713054020>

Jiménez Naranjo, Y. (2009). Indeterminación conceptual de las prácticas educativas interculturales: los conceptos de cultura e identidad a examen. En M. L. Pérez Ruiz,

L. Valladares y M. Zárate (Eds.), *Estados plurales: los retos de la diversidad y la diferencia*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Murillo, F. (2010-2011) *Investigación Accion*. Recuperado
https://mestrado.prpg.ufg.br/up/97/o/IA._Madrid.pdf

Borge, C. (2012). *Cuarto informe del estado de la educación: informe final del estado de la educación en territorios indígenas*. (Informe 04). San José: Estado de la Nación, CONARE.

Lengua y Literatura en la Práctica. (04 de 07 de 2012). Recuperado el 20 de 11 de 2019, de
 MÉTODO DE LA PALABRA GENERADORA:
<http://lenguayliteraturaenlapractica.blogspot.com/2012/07/metodo-de-la-palabra-generadora.html>

Ministerio de Educación Pública. (2013). Una experiencia más allá del aula. *Revista Conexiones*. 5 (1), 5-8. Recuperado de
<https://issuu.com/revistaconexionesmep/docs/3revistaconexiones2013>.

Ministerio de Educación Pública. (2013). *Política de fomento de lectura*. Recuperado de
http://cse.go.cr/cites/default/files/acuerdos/políticas_de_fomento_de_la_lectura.pdf

Ministerio de Educación Pública. (2013). *Guía didáctica Sa ña yuwä sa siwawa para primer grado*. San José, Costa Rica.

- Ministerio de Educación Pública. (2013). *Decreto37801educacion_indigena_MEP.pdf*
[https:// www.mep.go.cr/.../decreto-ejecutivo-37801-reforma-subsistema-educacion-indigena](https://www.mep.go.cr/.../decreto-ejecutivo-37801-reforma-subsistema-educacion-indigena)
- Molina, Z. (2014). *Fundamentos del Curriculum*.
http://www.uned.ac.cr/.../curiculo%20y%20didactica/00388_Descrip_04_08_2010..
- Lucas, V. (2014). *La lectoescritura en la etapa de educación primaria* (Tesis final de grado, Universidad de Valladolid, España.) Recuperado de:
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/8314/1/TFG-O%20363.pdf>
- Johnson, K. (2014). *Understood.org*. Recuperado el 21 de 11 de 2019, de Conciencia fonológica: Lo que necesita saber: <https://www.understood.org/es-mx/learning-thinking-differences/child-learning-disabilities/reading-issues/phonological-awareness-what-it-is-and-how-it-works>
- Suárez M, A., & Suárez R, M. (11 de 02 de 2014). *Dinle*. Recuperado el 23 de 11 de 2019, de Lectoescritura: <http://dinle.usal.es/searchword.php?valor=Lectoescritura>
- Rojas, A. (2015) *Planeamiento didáctico*. San José, Costa Rica: PROMADE.
- Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje*. (2015). Recuperado el 20 de 11 de 2019, de Métodos de lecto-escritura.: <https://ptyalcantabria.wordpress.com/aprendizaje-lecto-escritura-2/los-metodos-de-lecto-escritura/>

- Estrada, J. y Fernández, S. (2016). *Revitalización lingüística y cultural del pueblo cabécar de Ujarrás de Buenos Aires de Puntarenas*, San José: Ministerio de Educación Pública.
- Farfán, C. (2016). *Métodos para la iniciación a la lectoescritura: sistematización de práctica profesional* (Tesis para optar por el grado de licenciatura en educación inicial y primaria). Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- Iglesias, M. T., (2016). *Alumnos con dislexias: estrategias para educadores*. Recuperado de <http://www.mipediatra.com.mx/psicopedagogia/psicopedagogia/psicopedagogia.htm>
- Rodino, A. (2016). *Sexto informe estado de la educación: aportes de investigación y buenas prácticas respecto a las condiciones propicias para promover el desarrollo de la lectoescritura emergente en preescolar*. (Informe 06). San José: Estado de la Nación, CONARE.
- Guevara F. y Solano, J. (2017). *La escuela y los pueblos indígenas de Costa Rica*. Heredia. CIDE
- Malagón, R. D. (03 de 06 de 2017). *ABC.ES*. Obtenido de Matías Martín Sanabria y su método onomatopéyico de lectoescritura: https://www.abc.es/espana/castilla-la-mancha/toledo/centenario-quijote/abci-matias-martin-sanabria-y-metodo-onomatopeyico-lectoescritura-201706031801_noticia.html
- ACRBIO. (14 de 12 de 2017). *Imageneseducativas*. Recuperado el 20 de 11 de 2019, de El método silábico: una forma de enseñar a leer: <https://www.imageneseducativas.com/metodo-silabico-una-forma-ensenar-leer/>

Conde R, R. (08 de 10 de 2017). *Leon Hunter*. Recuperado el 19 de 11 de 2019, de por-que-nos-cuesta-aprender-idiomias/: <https://www.leonhunter.com/por-que-nos-cuesta-aprender-idiomias/>

García, J. (20 de 02 de 2017). *Aikaeducacion.com*. Recuperado el 20 de 11 de 2019, de ¿Qué métodos de aprendizaje para la lectura existen?: <http://www.aikaeducacion.com/consejos/metodos-aprendizaje-la-lectura-existen/>

Toledo L, G. E. (29 de 11 de 2018). *Universidad Isabel I*. Recuperado el 20 de 11 de 2019, de Ovide Decroly y su teoría global sobre el aprendizaje: <https://www.ui1.es/blog-ui1/ovide-decroly-y-su-teoria-global-sobre-el-aprendizaje>

Teoria de la Educacion. (21 de 07 de 2018). Recuperado el 20 de 11 de 2019, de 4.2 ESCENARIOS LINGÜÍSTICOS Y SU TRATAMIENTO EN LA ESCUELA INTERCULTURAL Y BILINGÜE: <http://critzancaren.blogspot.com/2018/07/4.html>

Rodriguez, C. (2018). *Educapeques*. Recuperado el 20 de 11 de 2019, de Método alfabético de enseñanza de la lectoescritura: <https://www.educapeques.com/escuela-de-padres/metodo-alfabetico.html>

Gutierrez, R.y Díez,A.(2018).Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educacion XXI*, 21(1),395-416doi:10.5944/educXXI.13256

Definicion ABC. (2019). Recuperado el 20 de 11 de 2019, de Comunicacion/lectoescritura.php:

<https://www.definicionabc.com/comunicacion/lectoescritura.php>

Ibarra, M. (2019). *LIFEDER.COM*. Recuperado el 20 de 11 de 2019, de Gregorio Torres Quintero: Biografía, Método Onomatopéyico, Aportes:

<https://www.lifeder.com/gregorio-torres-quintero/>

L'Ecuyer, C. (23 de 09 de 2019). *Eduforics*. Obtenido de Aprendizaje de la lectoescritura: ¿Método fonético o global?: <http://www.eduforics.com/es/aprendizaje-de-la-lectoescritura-metodo-fonetico-o-global/>

Metodo Global de Lectura. (2019). Recuperado el 20 de 11 de 2019, de Fases del Método:

<https://metodoglobaldelectura.wordpress.com/fases-del-metodo/>

Procesos de Alfabetizacion Inicial. (2019). Recuperado el 20 de 11 de 2019, de MÉTODOS

DE LA LECTO-ESCRITURA: <https://irisw16.wixsite.com/irisc/quienes-somos1-c1t81>

Apéndice A

Instrumento caracterización sociolingüística

Este instrumento busca recoger información de la comunidad considerando las lenguas que se hablan, su funcionalidad y las actitudes que tienen sus hablantes hacia las mismas.

Si la comunidad es pequeña, llenar un instrumento por cada familia. Si es más numerosa, elegir una muestra representativa de por lo menos 10 familias, y llenar un instrumento por cada familia. Contestar los espacios con las opciones Mucho/regular/poco/nada.

Nombre de la Comunidad _____ Santa Rosa _____

N° de instrumento _____ 1 _____

Generaciones	Abuelas y abuelos		Padres y madres		Hijas e hijos	
Lenguas	Lengua indígena	español	Lengua indígena	español	Lengua indígena	español
Lenguas que conocen						
Comprenden			Mucho	poco	Mucho	poco
Hablan			Mucho	poco	Mucho	poco
Leen			nada	nada	Nada	nada
Escriben			nada	nada	nada	nada
¿En qué situaciones comunicativas las usan?						
En su casa			Mucho	poco	Mucho	poco
En trabajos y actividades comunales			Mucho	poco	mucho	poco
Qué actitud tienen frente al uso de la lengua indígena y el español						
En qué lengua les gusta hablar			mucho	poco	mucho	poco
En qué lengua le hablan a los niños			Mucho	nada	Mucho	poco
En qué lengua les gustaría que se enseñe en la escuela			Mucho	poco	Mucho	Poco

Algunas Observaciones (en caso de considerarlo necesario):

Apéndice B

INSTRUMENTO DE ENTREVISTA AL DIRECTOR Y DOCENTE.

Este instrumento busca recabar información del director y docente, que labora en la institución educativa, tomando en consideración aspectos varios sobre problemáticas sociales, actividades económicas, población, centro educativo, y comunidad con el fin de elaborar un diagnóstico acorde a la comunidad y escuela.

Nombre de la Comunidad_____

1. ¿Qué tipo de dirección es la escuela?
2. ¿Cuáles servicios presta la escuela?
3. ¿Cuál es el nivel académico del docente que labora en la escuela?
4. ¿Cuáles considera usted que son las debilidades y fortalezas de la institución?
5. ¿Son hablantes del idioma cabécar el docente?
6. ¿Cuáles considera que fue unas de las debilidades que se presento en el proceso de la enseñanza y aprendizaje de lectoescritura?
7. ¿cuál es uso o la importancia que se le da al idioma cabécar en la institución?
8. ¿Cómo se desarrolla las lecciones de español en el proceso de lectoescritura y las materias?
9. ¿Cuál es la principal fuente económica?
10. ¿Qué otros tipos de actividades aparte de la agricultura de subsistencia practican las familias?
11. ¿Cuál es la totalidad de población de la comunidad?
12. ¿Conoce usted cual es el promedio de miembros por familia en la comunidad?
13. ¿Cuáles son las principales actividades sociales que se practican en la comunidad?
14. ¿Cuáles son las principales problemáticas que presenta en la comunidad?
15. ¿De qué manera se involucran los padres en el proceso educativo de los estudiantes? O no se involucra, cuáles son las razones.?

Apéndice C

ESCUELA: _____

FECHA DE OBSERVACION _____

CUESTIONARIO DE OBSERVACIÓN A ESTUDIANTES.

Mediante el siguiente cuestionario de observación en los tiempos de recreo, y durante el desarrollo de las clases, se pretende recopilar datos que permitan coleccionar información sobre aspectos relevantes del uso de la lengua cabécar y el español.

	Cabécar	Español	
Indicadores			Observaciones
1. Idioma que utilizan los estudiantes para comunicarse con el docente.			
2. Idioma que utiliza el docente para comunicarse con los estudiantes.			
3. Idioma que hablan más los estudiantes en la escuela.			
4. Idioma que habla más el docente en la escuela.			
5. En qué idioma se comunican más en el recreo.			
6. Las instrucciones de los juegos que realizan se brindan en que idioma.			

Apéndice D

INSTRUMENTO CUESTIONARIO DE ENTREVISTA A PERSONAS DE LA COMUNIDAD

CUESTIONARIO N° _____

Este instrumento busca recabar información de algunos vecinos de la comunidad, debido a su conocimiento real de la población, aportando información precisa en aspectos varios, sobre población, actividades económicas, centro educativo problemáticas sociales y con el fin de elaborar un diagnóstico acorde a la comunidad y escuela.

1. ¿Conoce usted el origen del nombre de su comunidad?
2. ¿Cuál es la cantidad de población de la comunidad?
3. ¿Quiénes fueron los primeros pobladores de su comunidad?
4. ¿A qué se debe el nombre de la escuela de su comunidad?
5. ¿Cuál es su escolaridad?
6. ¿Cuáles son las razones o motivo por la que desertó?
7. ¿Qué importancia tiene para usted los procesos educativos?
8. ¿Cuáles considera usted que son las debilidades y fortalezas de su comunidad?
9. ¿Qué importancia tiene para usted el idioma cabécar?
10. ¿Son hablantes del idioma cabécar los habitantes de su comunidad?
11. ¿Qué acciones cree usted que se podrían tomar en cuenta para fortalecer el idioma cabécar en la comunidad?
12. ¿Cuál es la principal fuente económica?
13. ¿Qué otros tipos de actividades aparte de la agricultura de subsistencia practican las familias?
14. ¿Conoce usted cual es el promedio de miembros por familia en la comunidad?
15. ¿Cuáles son las principales actividades sociales que se practican en la comunidad?
16. ¿Cuáles son las principales problemáticas que presenta la comunidad?.

Anexo 1



Dirección Regional de Educación: Grande del Térraba___ Centro Educativo: El Carmen y Santa Rosa

ESPAÑOL

Nombre del Docente:_____ Asignatura

PRIMER CICLO

JUNIO - 2019

Nivel:_____ Periodo Lectivo:_____ Mes:

PRIMERA SEMANA		
Aprendizajes Esperados	Estrategias de Mediación	Indicadores
<p>ción del fonema inicial.</p> <p>ión de estrategias auditivas, visuales, comunicativas, motoras finas y motora gruesa en el lenguaje oral.</p> <p><u>APTUALES:</u></p> <p>as iniciales. star vocales.</p> <p><u>UDINALES:</u></p>	<p><u>ACTIVIDAD DE INICIO:</u></p> <p>1.En una actividad de círculo, el docente desarrolla estrategias de escucha que les permita descubrir sonidos familiares. Puede utilizar la interrogación como actividad, por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué sonido hace cuando come algo que realmente le gusta? • ¿Qué sonido hace cuando estornuda? ¿Qué sonido hace cuando choca contra algo y se hace daño? • ¿Qué sonido hace una persona cuando está enfadada? <p>2. La maestra promueve estrategias orales que permitan que el estudiante identifique semejanzas y diferencias entre los fonemas de palabras pronunciadas, en el idioma cabécar. Por ejemplo: ¿Cuáles palabras irían juntas?</p> <p style="text-align: center;">Alaglowa Alaki Ajú Ak</p> <p><u>ACTIVIDADES DE DESARROLLO:</u></p>	<p>1.identifica fonemas iniciales.</p> <p>2.Contrasta vocales.</p>

<p>Valoración del empleo de los fonemas de la lengua en la expresión y comprensión oral</p>	<p>1. Los estudiantes practican las vocales con la canción "Canta a -e- i- o - u" https://www.youtube.com/watch?v=qM26UWj6cd8&feature=youtu.be</p> <p>2. Buscan palabras que inicien con los sonidos indicados en la canción.</p> <p>4. Buscan recortes en periódicos o revistas, de imágenes que representen palabras que inicien con las vocales. Comparten las imágenes con los compañeros e identifican los sonidos iniciales de las palabras representadas.</p> <p>Cada estudiante muestra una a una sus palabras y dan un paso por cada vocal que encontraron en la palabra. Comentan, al finalizar, cuál de los estudiantes dio más pasos.</p> <p>ACTIVIDADES DE CIERRE: Los estudiantes completan la guía facilitada por la docente, pintan, trazan y rellenan las vocales del abecedario cabécar. Al finalizar se repasan con la ayuda de la docente.</p>	
	<p><u>SEGUNDA SEMANA</u></p>	
<p>Contenidos Procedimentales</p>	<p>Estrategias de mediación</p>	<p>Indicadores</p>
<p>Conciencia fonológica Fonema S, P, M, N, R, L Relación fonema – grafema. Combinación de fonemas - grafemas. Unión de fonemas. Trazos dirigidos de grafemas (ubicación espacial, direccionalidad, tamaño, forma). Seguimiento de instrucciones orales. Reproducción de patrones de grafemas.</p>	<p>Actividades iniciales: -Canciones en cabécar que involucren el sonido del fonema S, P, M, N, R, L. -En la clase los niños identifican los nombres de animales que inicien con estos fonemas mediante un juego con un bingo de animales en cabécar. -La docente facilita material concreto para cada fonema. -Utilizando periódicos, se les pide a los niños que busquen imágenes con los fonemas trabajados. Colocan en su cuaderno la fecha y el nombre, luego escriben la letra estudiadas según corresponda y colocan las imágenes.</p> <p>Actividades de desarrollo: -Los estudiantes arman cubos donde aparezcan los grafemas (en mayúscula y en minúscula) de los fonemas con las vocales “sa-su-si-so-se”, la – le- li –lo – lu, pa-pe-pi-po-pu. -Se realizan estrategias para el trazo dirigido de los grafemas. -Los estudiantes identifican el sonido inicial de la palabra con “sa-su-si-so-se”. “la-le-li-lo-lu”, “pa-pe-pi-po-pu”</p> <p>Actividades de cierre:</p>	<p>Establece semejanzas y diferencias entre los sonidos escuchados.</p> <p>Realiza el fonema correcto de cada uno de los grafemas estudiados.</p> <p>Distingue los sonidos que corresponden a cada una de los grafemas.</p>

	<p>-Con material impreso los estudiantes discriminan imágenes con las sílabas en estudio.</p> <p>-Con ayuda de una maraca previamente elaborada con materiales reciclados, los estudiantes dividen en sílabas palabras.</p> <p>-El estudiante escribe de forma dirigida los grafemas de la “s” con materia facilitado por la docente con las vocales.</p>	<p>Relaciona sonidos con imágenes y otros materiales presentados.</p> <p>Asocia los fonemas de las vocales con el grafema correspondiente.</p> <p>Realiza el trazo correspondiente de cada uno de los fonemas en estudio.</p>
--	---	---

Anexo 2

PLANEAMIENTO DIDÁCTICO

Dirección Regional de Educación: Grande del Térraba.

Nombre y Apellidos del o la docente:

Nivel: 1 CICLO

Período lectivo: 2019

Centro Educativo: Escuela Santa Rosa y El Carmen

Asignatura: Español

Mes: JULIO

SEMANA 1		
Contenidos Procedimentales	Estrategias de mediación	Indicadores
<p>1. Conciencia fonológica.</p> <p>1.1 Identificación de los fonemas que componen las palabras (conciencia fonológica) reconociendo, separando y combinando sus fonemas y sílabas.</p> <p>1.2 Discriminación de un fonema o patrones de fonema en las palabras.</p>	<p>Identificación de los fonemas que componen las palabras</p> <p>Actividades iniciales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes, reproducen sonidos del entorno para discriminarlos. Ejemplos sonidos de carros, llave del agua, animales y otros. - La docente junto con los estudiantes cantan en cabécar. <p>Actividades de desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> -La docente, utiliza canciones, juegos y otros textos orales, que le permita al estudiante reconocer oralmente las rimas, los fonemas iniciales y finales; fraccionar palabras en sílabas, aparear sílabas, segmentar los fonemas en la palabra, para desarrollar la conciencia fonológica. - Se utilizan carteles de experiencia para reconocer oralmente palabras con el fonema de dos vocales iguales, dos vocales diferentes, y la diferencia entre un fonema vocal y un fonema consonante en la palabra. <p>Actividades de cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> -La docente, dirige la lectura oral diaria de carteles de rótulo y ambiente, reconoce fonemas de los grafemas incorporados. 	<p>Reconoce los fonemas que forman las palabras.</p> <p>Identifica fonemas iniciales en las palabras.</p> <p>Reconoce fonemas finales en las palabras.</p> <p>Fracciona palabras escuchadas en sílabas.</p> <p>Fracciona sílabas escuchadas en fonemas.</p>

	<p>- A partir de la observación de láminas mostradas por la docente, en una actividad de puesta en común, pronuncia correctamente los nombres que las representan.</p>	
--	--	--

SEMANA 2 Y 3		
Contenidos Procedimentales	Estrategias de mediación	Indicadores
<p>5. Correspondencia letra grafía (gradual), hasta completar con todas las letras y grafías para formar los enunciados.</p>	<p>Actividades iniciales: -Se colocan en el aula carteles de ambiente: silla, escritorio, pizarra, pupitre, puerta, ventana, basurero -El estudiante realiza lectura dirigida y frecuente de los carteles de rótulo, ambiente y hábitos de cortesía. (Lectura diaria). Así se relaciona fonema, palabra, ilustración; se hace énfasis en que la lectura va de izquierda a derecha. -Se inicia con la formación de palabras basadas en las letras ya estudiadas usando el abecedario cabécar. -Con ayuda de tarjetas con silabas y vocales se insta a formar nuevas palabras. -Por medio de ejercicios de discriminación visual distingue la escritura y la palabra tal y como considera que se estructura (seudoletras).</p> <p>Actividades de desarrollo: -Mediante el uso de ejercicios con material gráfico, asocia ilustraciones con: palabras, frases y oraciones estudiadas. -Se involucra en actividades lúdicas, como: rompecabezas con el nombre propio, bingos con carteles de rótulo. -En forma dirigida, iniciar con la ejecución de ejercicios gráficos de motora fina, coordinación, visomotora, coordinación ojo–mano, transcripción de las letras, formación escrita de palabras considerando la correcta utilización del espacio en su entorno y cuaderno. -A partir de la orientación, por parte del docente, trabaja en ejercicios de trazado de grafemas en el material facilitado por la docente.</p> <p>Actividades de cierre: -Mediante un trabajo en subgrupos, guiado por el docente, confecciona juego de memoria donde asocian las palabras con su respectivo dibujo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Discrimina el tamaño de las letras. • Reconoce la forma de las letras. • Asocia la palabra con los símbolos presentados

	<ul style="list-style-type: none">-De forma individual desarrollan un asocio de las nuevas palabras que se formaron con su respectiva imagen. -Confeccionan pequeñas oraciones con las letras, silabas y palabras ya estudiadas por medio de juegos. -Dictado de las nuevas palabras formadas cada semana.	
--	--	--

Anexo 3

Dirección Regional de Educación: Grande de Térraba

Centro Educativo: _El Carmen_y Santa Rosa

ESPAÑOL

Nombre del Docente: _____

Asignatura

PRIMER CICLO**SEGUNDO****AGOSTO - 2019**

Nivel: _____ Periodo Lectivo: _____ Mes: _____

Aprendizajes Esperados	Estrategias de Mediación	Indicadores
<p>Identificación de las letras que contiene cada enunciado.</p> <p><u>CONCEPTUALES:</u></p> <p>Elementos constitutivos de la conciencia fonológica en la lectura y escritura. Como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fonema igual, grafema y significado diferente. • Articulación de fonemas y enunciados (palabras, frases y oraciones). • Lectura oral dirigida, individual, grupal de enunciados (palabras, frases y oraciones). • Relación fonema - grafema. • Formación, lectura y escritura de enunciados (palabras, frases y oraciones). <p><u>ACTITUDINALES:</u></p> <p>Disfrute de la expresión escrita de las letras.</p>	<p style="text-align: center;">SEMANA 1</p> <p><u>ACTIVIDADES INICIALES:</u></p> <p>1. El docente prepara con anterioridades varias palabras y la oculta. Se les indica a los estudiantes que en algunos rincones o sitios hay vocablos escondidos y se les motiva para que los busquen. Ejemplo:</p> <p>Wóbla – tkabë – Yuwí – bugla - alaglowa</p> <p>2. Una vez encontrada la palabra, la lee en forma individual y se le orienta para que discrimine, en cada una de las palabras, la diferencia entre un fonema y otro o entre un grafema y otro.</p> <p><u>ACTIVIDADES DE DESARROLLO:</u></p> <p>1. El docente escribe las palabras formadas en la pizarra y cada estudiante las transcribe, las ilustra en su cuaderno, en una hoja o en otro material.</p> <p>2. A partir de palabras, frases u oraciones presentadas por el docente, motiva a los estudiantes a leer, analizar y articular los fonemas de las letras que conforman las palabras, los cuales pueden ser conocidos o desconocidos.</p>	<p>1. Identifica Fonema igual, grafema y significado diferente.</p> <p>2. Articula fonemas y enunciados</p> <p>3. Realiza lectura oral dirigida, individual, grupal de enunciados.</p> <p>4. Identifica relación fonema - grafema.</p> <p>5. Realiza formación, lectura y escritura de enunciados.</p>

Pú rö korrōṅ

Yís mīṅá kië rö Ana

Tkabë rö sulwí

3. Mediante la construcción previa por parte del docente de frases u oraciones y en tiritas de cartulina, se inicia la introducción de palabras claves que conforman un texto con significado.

5. Con la ayuda del docente se realiza la lectura oral (voz alta), individual o colectiva de las oraciones escritas en tiritas las cuales van a integrar el texto presentado.

6. Se les indica que identifiquen el tamaño de la oración, fonemas de cada palabra con que inicia la oración y fonemas de la palabra clave.

ACTIVIDADES DE CIERRE:

1. Se incentiva al estudiante para que realice, de forma apropiada, el trazo de cada letra de la palabra clave en estudio por medio del disfrute de la expresión escrita de las letras.

2. Participa en la construcción de un mural con las palabras claves en estudio con el fin de enriquecer el vocabulario

VOCABULARIO

Wóbla	tkabë	Yuwí	bugla
Aláglōwa	korrōṅ	mīṅá	sulwí

	<table border="1" data-bbox="747 230 1377 334"> <tr> <td>Urì</td> <td>Nìma</td> <td>Làki</td> <td>Kuë</td> </tr> <tr> <td>Gicha</td> <td>Egla</td> <td>China</td> <td>Ishtò</td> </tr> </table> <p>3. El docente orienta al estudiantado para que realice los dibujos que representan la palabra clave o el texto construido.</p>	Urì	Nìma	Làki	Kuë	Gicha	Egla	China	Ishtò	
Urì	Nìma	Làki	Kuë							
Gicha	Egla	China	Ishtò							
	<u>SEMANA 2</u>									
<p>Utilización del conocimiento de la correspondencia letra-fonema al formar enunciados (palabras, frases y oraciones) en textos escritos. (7.2)</p> <p><u>CONCEPTUALES:</u></p> <p>Elementos constitutivos de la conciencia fonológica en la lectura y escritura.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fonemas que se representan gráficamente de dos o más formas: m,l,p,s,n,t • Lectura oral dirigida, individual, grupal. • Formación, lectura y escritura de nuevos enunciados (palabras, frases y oraciones). <p><u>ACTITUDINALES:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Interés por potenciar las propias posibilidades auditivas, de expresión escrita y lectura de las letras. 	<p><u>ACTIVIDADES INICIALES:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. De manera grupal y dirigida, experimenta la lectura oral frecuente, colectiva e individual de letras, palabras en rótulos, carteles, entre otros. 2. Mediante la participación en diferentes dinámicas, el docente dirige la atención sobre la utilidad de leer, escribir y celebrar cualquier intento de escritura y lectura que la población estudiantil realice. Es importante que el estudiante se sienta capaz y desee aprender a leer y escribir. <p><u>ACTIVIDADES DESARROLLO:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A partir de la utilización de paletas con grafemas, se desarrolla una actividad de subgrupos en la que combinan grafemas y sílabas para formar nuevas palabras. 2. Verifican su sentido, las escriben en cartulina u otro material y luego las ilustran. 3. En otro momento, une las palabras formadas con otras y construye frases y oraciones significativas. 4. Asimismo, dirige la escritura de las palabras, frases y oraciones elaboradas según su criterio y las estrategias empleadas. 5. Se involucra al estudiantado en ejercicios de lectura de palabras presentadas por el docente, las cuales contienen letras conocidas y una consonante desconocida. El docente lee la palabra con los estudiantes y subraya la letra desconocida. Con la guía docente, se analizan los fonemas que componen las letras en las palabras. 6. El educador presenta la letra consonante desconocida y el estudiantado la combina con las vocales. Luego, forman palabras con estas 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realiza lectura grupal dirigida. 2. Combina sílabas y grafemas para formar nuevas palabras. 3. Construye frases y oraciones significativas. 4. Forma nuevas palabras a partir de consonantes conocida y desconocidas. 5. Forma carteles de palabras. 								

	<p>combinaciones. El docente dirige la construcción de un texto que contenga la letra nueva y sus combinaciones.</p> <p>7. La población estudiantil hace el dibujo y escribe el texto. Luego se lee en voz alta, de forma individual o colectiva.</p> <p><u>ACTIVIDADES DE CIERRE:</u></p> <p>1.En forma individual, dirigidos por cada docente, realizan ejercicios gráficos de refuerzo donde construyen e ilustran: palabras, frases, oraciones y textos escritos</p>	
--	---	--

Tabla de cotejo.

Indicadores	Lo logra		No lo logra	
Identifica fonemas iniciales.				
Contrasta vocales.				
Establece semejanzas y diferencias entre los sonidos escuchados.				
Realiza el fonema correcto de cada uno de los grafemas estudiados.				
Distingue los sonidos que corresponden a cada una de los grafemas.				
Relaciona sonidos con imágenes y otros materiales presentados.				
Asocia los fonemas de las vocales con el grafema correspondiente.				
Realiza el trazo correspondiente de cada uno de los fonemas en estudio.				



Figura 1

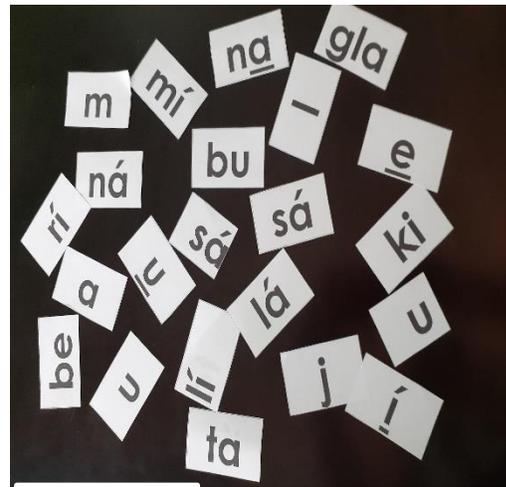


Figura 2



Figura 3

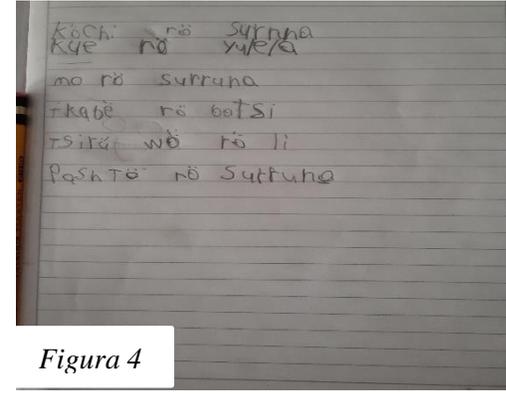


Figura 4

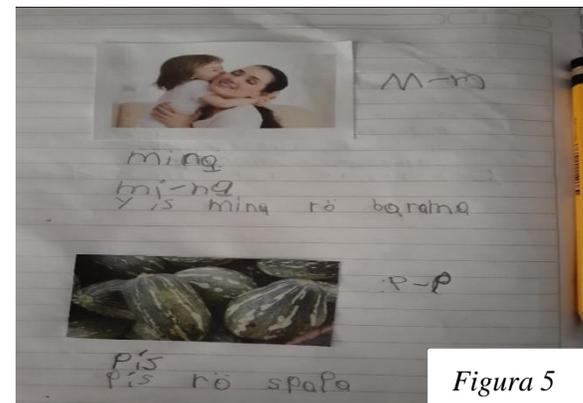


Figura 5

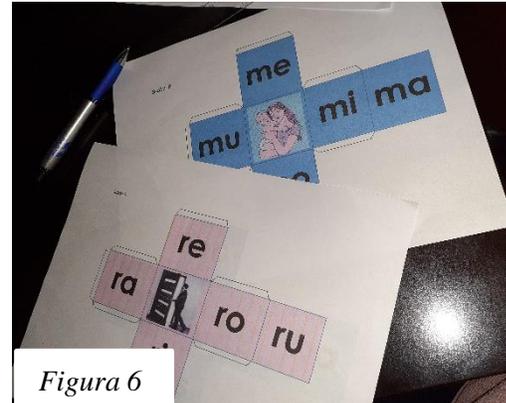


Figura 6

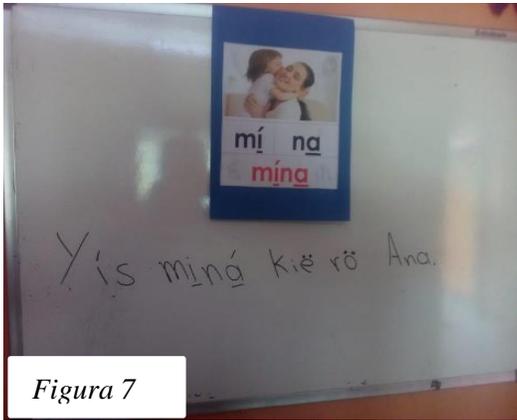


Figura 7



Figura 8

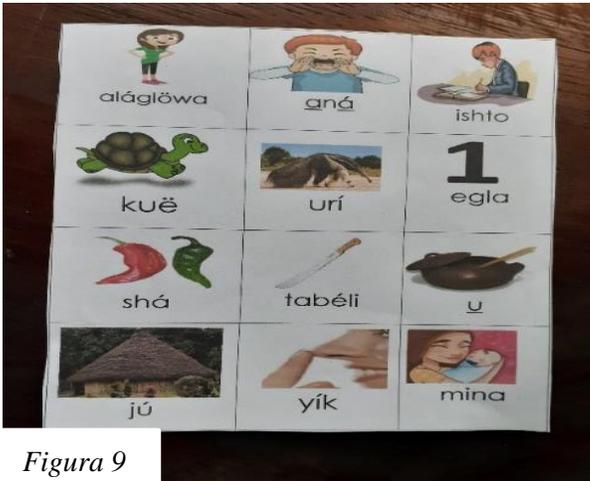


Figura 9

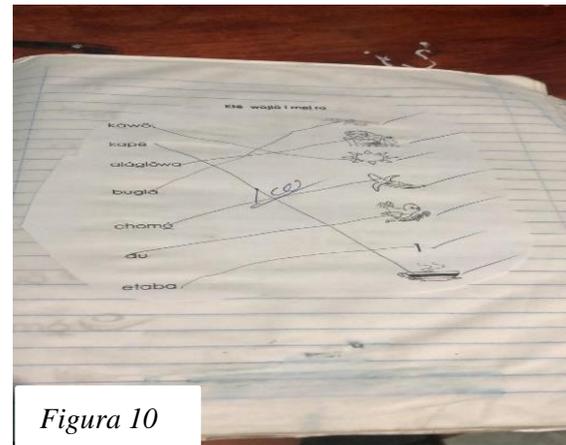


Figura 10

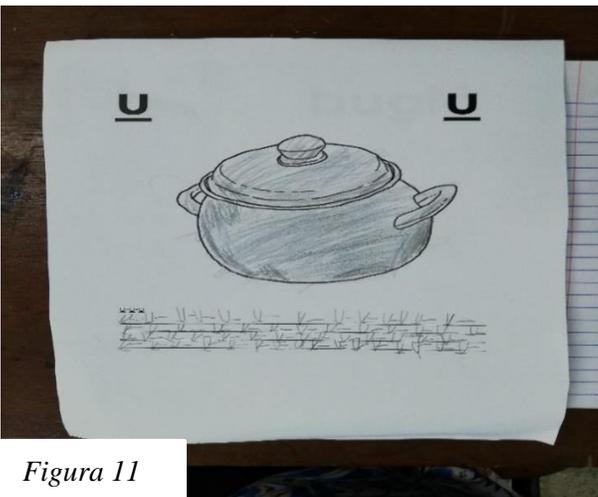


Figura 11

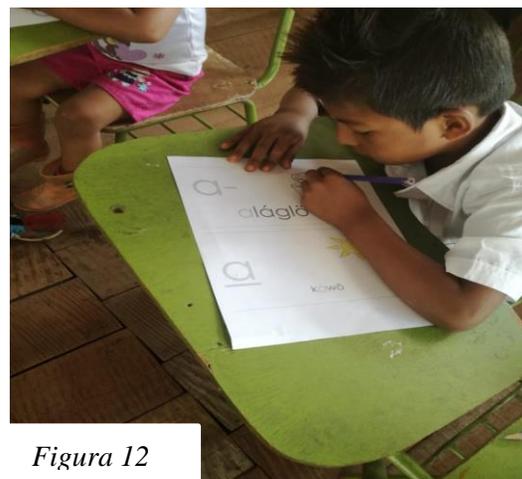


Figura 12