

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

PROPUESTA DE MATERIAL DIDÁCTICO PARA LA ADQUISICIÓN DE LA
COMPETENCIA LECTORA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA EN
ESTUDIANTES INDÍGENAS DE SÉTIMO AÑO DEL TERRITORIO CABÉCAR DE
CHIRRIPÓ

Tesis sometida a la consideración de la Comisión del Programa de Posgrado en Castellano
y Literatura para optar al grado y título de Maestría Académica

Leonardo Pereira Zúñiga
Carné 956106

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Costa Rica

2024

DEDICATORIA

Deseo dedicar este trabajo, en primer lugar, a Dios porque me dio la fuerza y valentía necesarias para poder ver culminado el trabajo académico de tantos años, en los cuales se presentaron muchos obstáculos que en su momento me hicieron claudicar.

En segundo lugar, quiero dedicarlo a mi esposa María Rodríguez Solano y a mi hijo Isaac Pereira Rodríguez, quienes han estado a mi lado apoyándome para ver culminado todo este trabajo de investigación; su amor, paciencia y tolerancia fueron la motivación para seguir adelante.

AGRADECIMIENTO

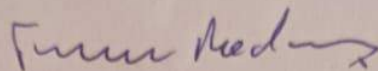
Quiero externar mi más sincero y profundo agradecimiento a la Sede del Atlántico de la Universidad de Costa Rica, a su directora la Dra. Rosibel Orozco y a los miembros de la Asamblea 2022, quienes me dieron su voto de confianza y apoyo para que pudiera disponer del tiempo y recursos necesarios para llevar a delante este trabajo de investigación.

También, mi más profundo agradecimiento a ML. Guillermo González Campos, quien, con gran profesionalismo, dedicación y esmero, no solo ha despertado en mí el interés y deseo de aportar al pueblo cabécar desde mi labor como docente, sino también porque me ha guiado y supervisado en esta labor académica que hoy se ve culminada con esta tesis de maestría.

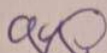
Mis más sinceras gracias a las profesoras ML. Guisselle Herrera y ML. Gina Arrieta, quienes, de manera desinteresada y sacrificando muchas horas de su tiempo, me orientaron y aconsejaron con paciencia y sabiduría durante todo el proceso de investigación.

Y para finalizar, quiero agradecer al personal docente de Español de los liceos rurales de Chirripó, así como a los estudiantes cabécares, porque sin ellos esta investigación se hubiese quedado únicamente en ideas; gracias a su aporte y conocimiento se obtuvo como resultado un material didáctico que espero pueda convertirse en un libro de texto, el cual sea utilizado en las clases de Español por muchas generaciones de estudiantes indígenas.

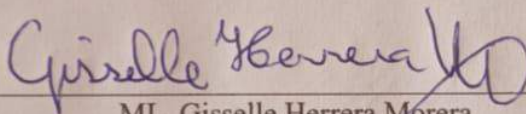
Esta tesis fue aceptada por la Comisión del Programa de Posgrado en Castellano y Literatura de la Universidad de Costa Rica, como requisito parcial para optar al grado y título de Maestría Académica.



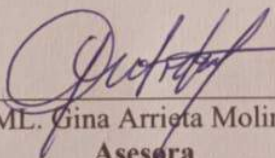
Dr. Francisco Rodríguez Cascante
**Representante de la Decana
Sistema de Estudios de Posgrado**



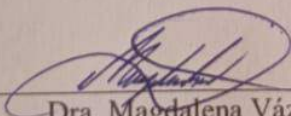
ML. Guillermo González Campos
Director de Tesis



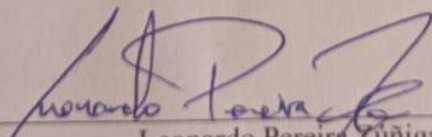
ML. Gisselle Herrera Morera
Asesora



ML. Gina Arrieta Molina
Asesora



Dra. Magdalena Vázquez Vargas
**Directora Coordinadora
Programa de Posgrado en Castellano y Literatura**



Leonardo Pereira Zúñiga
Sustentante

TABLA DE CONTENIDO

DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
APROBACIÓN	iv
TABLA DE CONTENIDO	v
RESUMEN EN ESPAÑOL	x
ABSTRACT.....	xi
LISTA DE TABLAS	xii
LISTA DE FIGURAS.....	xiii
CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO II. JUSTIFICACIÓN.....	12
CAPÍTULO III. TEMA	19
CAPÍTULO IV. OBJETIVOS	19
4.1 Objetivo general.....	19
4.2 Objetivos específicos	19
CAPÍTULO V. MARCO TEÓRICO	20
5.1. La educación intercultural bilingüe y el aprendizaje del español como segunda lengua en comunidades indígenas	20
5.1.1. La educación intercultural bilingüe (EIB) como propuesta de enseñanza- aprendizaje.....	20
5.1.2. Modelos y enfoques de educación intercultural.....	25
5.1.2.1. Modelo asimilacionista	26
5.1.2.2 Modelo compensatorio.....	26
5.1.2.3. Modelo segregacionista	27
5.1.2.4. Modelo pluralista cultural	28
5.1.2.5. Modelo multicultural y modelo holístico de Banks	29
5.2. La enseñanza de la lengua en una Educación Intercultural Bilingüe	31

5.3. Pautas para la implementación de la enseñanza del español en un currículum bilingüe.....	34
5.3.1. <i>La Educación Intercultural Bilingüe y el aprendizaje del español como segunda lengua en comunidades indígenas</i>	34
5.3.2. <i>La enseñanza del español como segunda lengua</i>	36
5.4. Dificultades que pueden enfrentar los alumnos en la lectura en español como segunda lengua.....	41
5.5. El papel del docente en la enseñanza del español como segunda lengua	44
5.5.1. <i>El maestro como mediador entre el niño y su aprendizaje</i>	45
5.5.2. <i>El maestro como diseñador de situaciones de aprendizaje</i>	45
5.5.3. <i>El maestro como potenciador de capacidades y habilidades</i>	46
5.5.4. <i>El maestro como comunicador intercultural</i>	46
5.6. Las cuatro competencias comunicativas básicas en la enseñanza del español	47
5.6.1. <i>Competencia gramatical o lingüística</i>	49
5.6.2. <i>Competencia sociolingüística</i>	50
5.6.3. <i>Competencia discursiva</i>	50
5.6.4. <i>Competencia estratégica</i>	51
5.6.5. <i>Competencia literaria o lectora</i>	51
5.7. Enfoque orientado a la acción.....	60
5.8. Los tres momentos didácticos en el trabajo de la lectura como segunda lengua.....	61
5.8.1. <i>Prepararse para leer</i>	62
5.8.2. <i>Leer activamente</i>	63
5.8.3 <i>Ampliar la comprensión</i>	64
5.9. Requerimientos para la elaboración de material didáctico en la enseñanza del español como segunda lengua.....	64
5.9.1. <i>Principios básicos para el desarrollo de materiales didácticos</i>	67
5.9.2. <i>Etapas para el diseño de material didáctico</i>	68
CAPÍTULO VI. ANTECEDENTES	70
6.1. La enseñanza del español en el contexto indígena: el caso de Costa Rica	70

6.2. La enseñanza del español en el contexto indígena: otras experiencias en Latinoamérica	75
CAPÍTULO VII. MARCO METODOLÓGICO	90
7.1. Enfoque de la investigación	90
7.1.1. <i>Paradigma de investigación: el método cualitativo</i>	90
7.1.2. <i>Tipo de investigación: investigación-acción</i>	92
7.2. Alcances de la investigación	94
7.3. Instrumentos de recolección de datos	97
7.3.1. <i>Entrevista a profundidad a informantes clave</i>	97
7.3.2. <i>Observación de campo</i>	99
7.3.3. <i>El análisis documental</i>	100
7.4. Fases de la investigación: explicación de los momentos de la investigación	101
7.4.1. <i>Fase 1: Análisis documental de los programas de estudio</i>	102
7.4.2. <i>Fase 2: Diagnóstico del entorno educativo</i>	103
7.4.3. <i>Fase 3: Elaboración y aplicación de la propuesta didáctica</i>	103
7.4.4 <i>Fase 4: Evaluación y resultados de la propuesta didáctica</i>	104
7.5. Contexto escolar de indagación	104
CAPÍTULO VIII. LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PROPUESTAS EN EL PROGRAMA DE ESTUDIOS DEL MEP PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA LECTORA Y SU PERTINENCIA PARA LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS CABÉCARES DE CHIRRIPO.....	112
8.1. Fundamentación teórica de los programas de estudio de Español para secundaria	113
8.2. Estructuración del programa de Español para sétimo año	125
8.3. Situaciones de aprendizaje propuestas para trabajar la comprensión lectora.....	129
8.4 Situación de aprendizaje número VI.....	131
8.5. Situación de aprendizaje número VII	137

8.6. Situación de aprendizaje número IX.....	141
8.7. Situación de aprendizaje número X.....	146
8.8. Situación de aprendizaje número XII	151
CAPÍTULO IX. DIAGNÓSTICO DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN LOS COLEGIOS INDÍGENAS CABÉCARES DE CHIRRIPÓ Y LOS DESAFÍOS QUE ENFRENTAN LOS DOCENTES DE ESPAÑOL PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA LECTORA	159
9.1 Aplicabilidad de los programas de estudio de Español del MEP en los liceos rurales de Chirripó.....	160
9.2. Los textos, el material didáctico y las estrategias de aprendizaje empleadas por los docentes de Español	171
9.3. El nivel de español que poseen los estudiantes cabécares de Chirripó.....	188
CAPÍTULO X. PROPUESTA DE MATERIAL DIDÁCTICO PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA Y SU APLICACIÓN EN ESTUDIANTES INDÍGENAS CABÉCARES DE SÉTIMO AÑO DE LOS LICEOS RURALES JAK KSARI Y KJAKUO SULO.....	201
10.1 Criterios de selección de los textos literarios.....	202
10.2. Tipología empleada en la traducción del español a la lengua cabécar	208
10.3. Estructura del material didáctico, actividades y situaciones de aprendizaje	214
10.4. Aplicación del material didáctico: receptividad por parte de los estudiantes indígenas de sétimo año y docentes de Español de los liceos rurales Jak Ksari y Kjakuo Sulo	221
10.4.1. Resultados obtenidos de la aplicación del material didáctico.....	222
CAPÍTULO XI. CONCLUSIONES	243
REFERENCIAS.....	249
ANEXOS	264

Anexo 1. Entrevista aplicada a docentes de los liceos rurales de Chirripó	264
Anexo 2. Entrevista aplicada a estudiantes egresados de los liceos rurales de Chirripó.....	267
Anexo 3. Evaluación del material didáctico por parte de los estudiantes de sétimo año de los liceos rurales de Chirripó	269
Anexo 4. Evaluación del material didáctico por parte de los docentes de Español de los liceos rurales de Chirripó.....	272
Anexo 5. Propuesta de material didáctico para mejorar la comprensión lectora de textos literarios.....	276

RESUMEN EN ESPAÑOL

La presente investigación consiste en la propuesta de un material didáctico que contribuye a mejorar la comprensión lectora del español como segunda lengua en el contexto educativo de los liceos rurales del cantón de Chirripó en Turrialba. En primer lugar, el trabajo investigativo realiza una lectura crítica del programa de estudio propuesto por el Ministerio de Educación Pública en la materia de Español, específicamente para séptimo año; de ahí se desprende un análisis detallado de su pertinencia en las clases que los docentes deben impartir a estudiantes indígenas cabécares. En segundo lugar, se muestra un diagnóstico pormenorizado de la realidad educativa que se vive en los liceos rurales de Chirripó en relación con la enseñanza de la materia de Español, en el cual se incorpora la perspectiva tanto de docentes como de estudiantes. En tercer lugar, se presenta una propuesta de material didáctico junto con los resultados obtenidos de su aplicación, el cual parte de una perspectiva intercultural donde se aborda la comprensión lectora de textos literarios, donde se emplea el español como una segunda lengua. Dicho material didáctico consta de cuatro cuentos y cinco poemas con sus respectivos ejercicios de comprensión lectora, además de incorporar traducciones e ilustraciones contextualizadas según la realidad idiomática y cultural del pueblo cabécar.

ABSTRACT

The present investigation consists of the proposal of a didactic material that contributes to improve the reading comprehension of Spanish as a second language in the educational context of the rural high schools of Chirripó in Turrialba. In the first place, the research makes a critical reading of the study program proposed by the Ministry of Public Education in the subject of Spanish, specifically for seventh grade; from there, a detailed analysis of its relevance in the classes that teachers must give to indigenous Cabecar students is derived. Second, a detailed diagnosis of the educational reality in the rural high schools of Chirripó in relation to the teaching of Spanish is shown, incorporating the perspective of both teachers and students. Third, a proposal of didactic material is presented with the results obtained from its application, which is based on an intercultural perspective where the reading comprehension of literary texts is approached using Spanish as a second language. This didactic material consists of four stories and five poems with their respective reading comprehension exercises, in addition to incorporating translations and illustrations contextualized according to the linguistic and cultural reality of the Cabecar people.

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Matrícula de estudiantes del Liceo rural Jak-Sari.....	107
Tabla 2. Matrícula de estudiantes del Liceo rural Roca Quemada	107
Tabla 3. Matrícula de estudiantes del Liceo rural Tsurururi.....	108
Tabla 4. Matrícula de estudiantes del Liceo rural Kjakuo Sulo.....	108
Tabla 5. Matrícula de estudiantes sétimo año, durante el 2023, en los liceos rurales Jak Ksari y Kjakuo Sulo	109
Tabla. 6. Lista sugerida de cuentos para sétimo año según MEP	203
Tabla. 7. Lista sugerida de poemas para sétimo año según MEP	204

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Comprensión de lectura según nivel de uso de la lengua	56
Figura 2. Ejemplos de ilustraciones utilizadas en el material didácto	213
Figura 3. Ejemplo de portada de uno de los poemas	215
Figura 4. Ejemplo de ilustración y texto.....	217
Figura 5. Ejemplo de simbología empleada en los textos.....	219
Figura 6. Grado de dificultad de los ejercicios	225
Figura 7. Preferencia de los ejercicios por parte de los estudiantes	227
Figura 8. Comprensión de las traducciones en cabécar	232
Figura 9. Comprensión del cuento a partir de las traducciones en cabécar	233

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia, los pueblos indígenas han tenido que adecuarse a las políticas educativas de los gobiernos de turno. En los países hispanoamericanos, donde la lengua que se habla es el español, se ha recurrido a un mecanismo de enseñanza donde se lleva a los estudiantes indígenas a dominar dicho idioma, que es el oficial. Lo anterior se da a partir del uso de la lengua nativa indígena; proceso que inicia desde los primeros años de escolarización, posteriormente, se puede dar un desplazamiento o represión de dicha lengua materna debido a la imposición de la considerada «oficial» para los sistemas educativos. Se está ante un panorama en el que se pretende cambiar una realidad lingüística y cultural que no es occidental, y además minoritaria, por otra realidad occidental y la lengua oficial del país (Mosonyi, 2006). En otras palabras, se busca un bilingüismo de transición que facilite adquirir la lengua oficial con la ayuda de la lengua nativa. Según Bruzual (2007) en la mayoría de los pueblos latinoamericanos se ha desarrollado un bilingüismo; donde los niños hablan la lengua indígena como materna, pero esta constituye una lengua minoritaria, sin tradición escrita arraigada, dentro de un país cuya lengua oficial es el español. Esta realidad ha obligado a los estudiantes indígenas que poseen y usan su lengua materna a aprender a leer y escribir otra lengua que no conocen, en este caso el español. Ante esta realidad, Costa Rica no ha sido la excepción, ya que el español es la lengua dominante impuesta sobre las minorías de los pueblos indígenas, como lo afirma Guevara, Nercis y Ovares (2015):

El español como lengua de prestigio sigue teniendo un peso muy importante y es la lengua que los maestros y maestras regulares usan para impartir las lecciones básicas. Tal es el caso en la región indígena de Talamanca; los idiomas bribri y

cabécar no están siendo usados para la enseñanza de las materias básicas del plan de estudios, solamente se usan para enseñar contenidos relativos a las tradiciones y culturas de dichos pueblos indígenas. Lo anterior es una gran limitación del sistema educativo, si se considera el hecho de que una lengua necesita ser utilizada en la mayor cantidad de contextos sociales posibles para que pueda seguir subsistiendo. En ese sentido, el sistema educativo tal como está, reproduce bilingüismo sustractivo, lo cual a mediano plazo implica la pérdida de la lengua indígena por sumersión frente al español. (Guevara et al, 2015, p. 323)

Es así como, según Cabrera (1999), las relaciones entre distintas etnias, como ocurre entre los pueblos indígenas y las sociedades que no lo son, se establece entre dos grupos sociales que no comparten la misma cultura y lengua, lo cual conlleva a una relación de clase que expresa el vínculo establecido históricamente entre un sector dominante con una cultura y lengua hegemónica en contraposición a los sectores sometidos con unas lenguas y culturas subordinadas. Estas relaciones asimétricas se dan en diferentes ámbitos: económico, político, ideológico, cultural y, por supuesto, educativo.

En el contexto de esta problemática, la mayoría de los programas educativos dirigidos hacia las poblaciones indígenas se ha fundamentado en la racionalidad hegemónica, con una clara intención de integrar a los pueblos indígenas a los valores de la modernidad y a los de la sociedad occidental. Se puede afirmar, entonces, que la intención de integrar a las comunidades indígenas a la sociedad occidental es la esencia del proyecto integracionista y modernizador de la sociedad dominante. Cabe resaltar que este proyecto no ha logrado imponerse en su totalidad, precisamente por la resistencia social y cultural impuesta por los pueblos indígenas en países de América Latina, como una forma de defender su espacio histórico y geográfico, así como sus valores, tradiciones, lengua y

cultura. Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2014), lo anterior se explica en gran medida por la manera como se ha forjado la integración de los pueblos indígenas latinoamericanos a la modernidad y la globalización, lo que ha contribuido con una pérdida paulatina de los idiomas y dialectos, o a la pérdida de su carácter de lenguas maternas.

A lo largo de América Latina y el Caribe, los programas de educación indígena se han venido fundamentando en diferentes enfoques educativos, los cuales buscan que los pueblos indígenas puedan tener acceso a ese sistema de códigos comunicativos y culturales de la escritura del español. Es así como la castellanización, como modelo paradigmático de la educación indígena, se caracteriza por tener una clara intención integracionista y modernizadora y procura imponer el «castellano y los elementos culturales occidentales como base de la educación, sin ninguna referencia a la lengua y cultura indígena; corresponder a la ideología de la sociedad dominante blanco-mestiza; y por estar enmarcada dentro de normas y regulaciones de clara orientación urbana» (Yáñez, 1988, p.115).

Según Cabrera (1999), en este contexto, la alfabetización y la educación básica constituyen un instrumento estratégico con el que la sociedad dominante se impone y moderniza a los pueblos indígenas, no es casual que la alfabetización tenga prioridad en los programas de educación indígena. Con este enfoque se ha orientado el desarrollo de las mayorías de los programas y proyectos educativos destinados a la población indígena. En este marco de ideas se ha desarrollado la práctica de la alfabetización y de la educación básica, ya que ha sido concebida por la sociedad dominante como un instrumento de «civilización», capaz de resolver los problemas sociales, económicos y políticos de las

comunidades. Ante esta realidad, resulta necesario recordar los datos en cuanto a poblaciones indígenas:

Las estimaciones numéricas más confiables indican que en la actualidad viven en América Latina poco más de 40 millones de indígenas, subdivididos en más de 400 grupos etnolingüísticos que incluyen microetnias de pocos centenares de individuos, hasta macroetnias de millones de personas, concentradas en dos áreas: Mesoamérica (México y Guatemala) y la región andina (desde el norte de Chile hasta el sur de Colombia). El resto de las etnias indígenas se encuentra disperso en las demás regiones del continente. (Zúñiga, 1997, p.75)

Se puede constatar la importante presencia de comunidades indígenas a lo largo y ancho de América Latina, en países donde la alfabetización es considerada como un medio de comunicación imprescindible al cual debe tener acceso el mundo indígena. En la sociedad moderna no es posible mantenerse al margen de un instrumento de uso universal, tanto por las ventajas que puede proporcionar, como por el problema social que representa el alto índice de analfabetismo existente en los países latinoamericanos, en particular en la población indígena. Según Vigil (2004) se ha evidenciado cómo el tratamiento de las lenguas indígenas en las aulas se rige por moldes del castellano en cuanto a géneros discursivos, patrones de escritura, noción de estándar, usos sociales y mantienen de esta manera su condición de lengua subordinada; son muchas las evidencias de cómo el tratamiento de lenguas indígenas en aula se basa en una traducción donde el referente es la lengua española.

Si bien es cierto esta ha sido la realidad en muchos países latinoamericanos, es importante aclarar que en los últimos años se ha venido registrando un cambio de paradigma respecto de la educación intercultural, donde se les ha dado su lugar a las

lenguas indígenas y procurado que no desaparezcan. Hoy en día se le considera una modalidad para todo el sistema educacional, no solo para los pueblos indígenas sino para el conjunto de la población en el sistema educativo. La evidencia disponible sugiere que la educación intercultural bilingüe ha sido en general positiva en los países de la región donde se ha ido poniendo en práctica (UNESCO, 2006).

En América Latina, la mayoría de los países ha adoptado en sus legislaciones las políticas de los entes internacionales sobre derechos indígenas, en especial los Derechos de los Pueblos Indígenas de la ONU y el *Convenio 169 de la OIT*. Lo anterior ha llevado a reconocer la multiculturalidad en diferentes estados y al mismo tiempo a proclamar en las constituciones el derecho a la autodeterminación de los pueblos autóctonos. Sin embargo, el innegable avance en el ámbito político no se ha reflejado de una manera significativa en la educación. En la mayoría de los estados de América Latina, el multiculturalismo liberal es el más común. Más allá de decisiones políticas, el acceso al sistema educacional no garantiza por sí mismo la calidad ni la pertinencia cultural del proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, la educación debe tomar en consideración el contenido, los valores y los conocimientos de las culturas indígenas, así como también los del resto de la sociedad.

Para el caso de Costa Rica, los programas de estudio del Ministerio de Educación Pública no responden a la realidad del contexto indígena. En dichos programas, se parte de que el español es la lengua materna de todos los hablantes, se homogeniza la enseñanza del idioma, lo cual no es cierto, ya que constituye un idioma diferente para los pueblos indígenas; se requieren estrategias de aprendizaje diseñadas y pensadas para enseñar el español como segunda lengua. Según CEPAL (2014), el gran reto está en darle el lugar que

se merece a la realidad de cada pueblo indígena, de este modo, las lenguas y culturas indígenas pasan a ser recursos pedagógicos valiosos en dicho proceso. Se trata de descolonizar los contenidos educacionales y comenzar a considerar dimensiones como el género, la espiritualidad y la interculturalidad, entre otras. La misma CEPAL (2014) afirma que existe una realidad ineludible y es que la mayoría de los pueblos aborígenes latinoamericanos se ubica en regiones rurales, no siempre favorables para la producción agrícola, suelen estar dispersos en áreas montañosas y boscosas; donde hablan sus propias lenguas, practican sus ritos religiosos y poseen una cosmovisión distinta a la occidental; además, preservan normas de vida y costumbres propias de su cultura.

En cuanto a la realidad en Costa Rica, según el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC, 2013), la población indígena asciende a 104 143 personas; esta cifra representa un 2,42 por ciento de la población total del país. Dicho grupo se conforma de ocho distintos pueblos: bribris, noves, huetares, bruncas, cabécares, chorotegas y malecus, distribuidos en 24 territorios a lo largo del. El pueblo Cabécar es el que abarca más territorios, ocho en total, mientras los demás solo poseen un único territorio cada uno:

La población indígena en Costa Rica apenas representa el 2,4% de la población total. Su número tan reducido, y su remota ubicación geográfica los hacen fáciles de olvidar para los costarricenses que viven en el Valle Central, y cuando son recordados, se los considera como un grupo homogéneo y unificado. Ellos no son un grupo uniforme, y muchos ni siquiera hablan las mismas lenguas. (Alvarado, 2017, p. 52)

Ante estas estadísticas de los pueblos indígenas en Costa Rica, cabe destacar que la realidad en el ámbito educativo a nivel latinoamericano es la misma a nivel nacional. La educación formal oficial en los centros educativos indígenas es en español, y

mayoritariamente impartida por docentes que no son indígenas; en consecuencia, no necesariamente conocen la cultura y dominan la lengua que se habla en la comunidad. Los estudiantes indígenas se enfrentan a un enorme conflicto pedagógico, pues deben aprender una serie de contenidos ajenos a su cultura, por pertenecer a la cultura occidental, y lo más grave es que deben aprenderlo en un idioma también extraño y ajeno. Para muchos estudiantes, el idioma español es aún desconocido y distinto a sus habilidades y dominios cognitivos. Poco o ningún aporte puede hacer el sistema educativo al proceso si no se parte de su cultura y sus valores.

Según Vásquez (2008), al analizar los inicios de la educación indígena en Costa Rica, y específicamente, la promoción y enseñanza de la cultura e idiomas autóctonos hasta el año 1994, con dificultad podría mencionarse la existencia de planes o programas estructurados que tuvieran el objetivo de desarrollar una educación pedagógicamente sustentada, verdaderamente dirigida a promover y fortalecer tanto los valores como la cultura de los pueblos indígenas; mucho menos, al uso y rescate de las lenguas usadas por los pueblos originales costarricenses, si se trata de hablar de respeto, equidad y armonía intercultural. Como lo afirma Vásquez (2008), los registros ponen de manifiesto la realización de algunas acciones aisladas, las cuales intentan acercarse a los fines mencionados, aunque en el fondo son iniciativas de adoctrinamiento religioso, jornadas de alfabetización en castellano para la asimilación, así como cartillas o textos para la lecto-escritura en alguno de los idiomas indígenas más difundidos, tales como el bribri o el cabécar.

Según Vásquez (2008), en 1994 se formaliza la creación del Departamento de Educación Indígena (DEI) del Ministerio de Educación Pública (MEP), precisamente por la

necesidad de implementar programas para la promoción, la enseñanza y el fomento de las culturas y las lenguas indígenas de Costa Rica, como parte de la educación formal. Sin embargo, no es sino hasta 1996 cuando realmente se generan tres programas específicos, uno de ellos dirigido a la promoción y la enseñanza de las lenguas indígenas, entre las cuales, aparece el cabécar, sobre todo por ser la lengua que se emplea en ocho de los 24 territorios indígenas legalmente constituidos, y por ser idioma materno de la segunda población indígena más numerosa del país (más de 9 000 personas hablantes), número superado únicamente por los bribris. De esta manera, el cabécar es una de las lenguas más difundidas en relación con las otras.

En la actualidad, solo el 2% de la población costarricense se considera indígena. De la misma forma, solo el 2% de toda la matrícula escolar de educación primaria y menos del 1% de la matrícula en educación secundaria corresponde a niños o jóvenes que asisten a centros educativos localizados en tierras indígenas; por tanto, su característica de población minoritaria es hoy más acentuada que nunca. Esta caracterización del estado sociocultural e idiomático de los pueblos indígenas de Costa Rica, sirve para prestar atención al hecho de que el abordaje pedagógico y educativo no puede ser estandarizado, ni homogenizado, como hasta ahora lo ha venido haciendo el MEP con los programas existentes. A cada estado de situación y nivel de fortaleza cultural y lingüística, ha de corresponder un tratamiento y una estrategia pedagógica coherente y particular.

En el año 2014 se establece el *Decreto N° 38170-MEP*, el cual rige actualmente, y en su artículo 85 indica que:

Para el cumplimiento de sus funciones, el Departamento de Educación Intercultural (DEI) contará con dos unidades: la Unidad de Educación Indígena y la Unidad de Contextualización y Pertinencia Cultural. En materia de Educación

Indígena le corresponde: a) Contribuir al cumplimiento del mandato constitucional que establece que, aunque el español es el idioma oficial de la Nación, el Estado velará por el mantenimiento y cultivo de las lenguas indígenas nacionales, por medio de la promoción de la educación bilingüe y pluricultural en las instituciones educativas de las comunidades indígenas.

Precisamente este decreto ha hecho que en Costa Rica se empiecen a desarrollar diferentes esfuerzos por enseñar las lenguas propias de los territorios indígenas; inclusive desde la formación universitaria, instituciones como la Universidad de Costa Rica y la Universidad Nacional han procurado formar docentes indígenas que puedan impartir clases en sus territorios como una forma de salvaguardar su propia lengua y cultura, lo cual ha permitido producir material didáctico, estrategias de aprendizaje y demás, pero centradas en la enseñanza de las lenguas indígenas. Lo anterior lleva a plantearse que la enseñanza del español debe ser diseñada desde el aprendizaje de una segunda lengua, y no como su lengua materna. En Costa Rica, actualmente solo se ha publicado un material didáctico que desarrolla estrategias pedagógicas en contextos indígenas, pero para la enseñanza de la Matemática. Lo anterior es un claro reflejo del gran vacío existente en cuanto a la producción de material que les permita a los alumnos estudiar con herramientas adecuadas a su contexto cultural y realidad idiomática. Por tal razón, esta investigación pretende ser un esfuerzo por proporcionar, tanto a docentes como estudiantes del territorio indígena cabécar, un material didáctico y un compendio de estrategias didácticas que permitan el desarrollo de la competencia lectora en la materia de Español, pero desde el abordaje del español como una segunda lengua. Se pretende ayudar a construir propuestas educativas pensadas según el contexto, realidad, idioma y cultura de las comunidades indígenas. Es

clave el papel que la educación y las políticas públicas pueden desempeñar para resguardar la diversidad lingüística y la riqueza cultural de los pueblos indígenas. Si bien se registran avances importantes en cuanto a la adecuación de los sistemas jurídicos y constitucionales tendientes a reconocer y promover el derecho a la educación de los pueblos indígenas, resulta indispensable plasmarlo en actos concretos, y la labor docente debe ser uno de ellos.

Como afirman Huertas, Esmeral y Sánchez (2014) la educación oficial de cada país debe reconsiderar tanto sus procesos pedagógicos como también las formas de administración y organización de la oferta educativa en los diversos contextos, se debe dar un mayor reconocimiento de la diversidad cultural y la pluralidad lingüística existente en cada nación, de tal forma que se incluyan dentro de los procesos pedagógicos y potenciar así tanto el desarrollo personal como social de todos los educandos que pertenecen a las comunidades indígenas o a cualquier otra cultura diferenciada de la sociedad nacional cuantitativamente mayoritaria.

Con este panorama claro, la presente investigación pretende, en primer lugar, llevar a cabo un análisis detallado de los planteamientos que el Ministerio de Educación Pública propone en el programa de estudios de Español para secundaria, específicamente para sétimo año, en cuanto a los contenidos y situaciones de aprendizaje propuestas para trabajar la competencia lectora. Esta lectura crítica permitirá determinar qué tan pertinentes son dichas estrategias para trabajarlas en el contexto indígena cabécar de Chirripó; además, se procederá a entrevistar a profesores de secundaria de Español del territorio indígena cabécar, con la intención de lograr un diagnóstico de la realidad que viven dichos docentes en el aula a la hora de desarrollar los programas de estudio, específicamente para trabajar la competencia lectora desde la enseñanza del español como segunda lengua. Una vez que se

tenga este panorama de la realidad educativa en los colegios del territorio indígena cabécar, se podrá proponer un material didáctico concreto que desarrolle estrategias de aprendizaje acordes con las necesidades reales de aprendizaje de los estudiantes y, al mismo tiempo, se ajuste a los requerimientos del programa de estudio de Español para sétimo año en cuanto a la comprensión lectora.

El resultado de esta investigación permitirá plantear una propuesta de material didáctico y diferentes estrategias que procuren un aprendizaje significativo, el cual parta de la realidad y el contexto de los estudiantes indígenas cabécares de Chirripó. Además, pretende ser una herramienta de apoyo didáctico para los docentes del territorio indígena cabécar, de tal manera que cuenten con un material apto para trabajar en sus clases de Español y fomentar así la competencia lectora.

CAPÍTULO II. JUSTIFICACIÓN

La enseñanza del español se vuelve cada vez más un reto tanto en primaria como en secundaria, ya que son cada día más las circunstancias a las cuales deben enfrentarse los docentes para lograr un verdadero aprendizaje. Autores como Gallardo (1999), Méndez (2006), Ramírez (2007) y Sánchez (2007) han planteado en diferentes artículos, que la lengua y la literatura se enseñan y aprenden de manera fragmentada, por ello se vuelve sumamente difícil un verdadero aprendizaje integral de las habilidades básicas de la lengua, en este caso del español. Como respuesta a esta realidad, en el 2011, el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP) realizó una serie de cambios a nivel curricular a tal punto que transformó los programas de estudio de Español para enfocarlos en el desarrollo de las habilidades comunicativas, a saber: lectura, escucha, expresión escrita y expresión oral. Para el 2011, se incorporó la enseñanza del pensamiento lógico a fin de que hubiese una mejora en el pensamiento, la comprensión y el aprendizaje del español. Según el Ministerio de Educación Pública:

Con conciencia de la unidad idiomática, para efectos didácticos, se han agrupado los contenidos de Español en dos grandes bloques:

1. Principios elementales del estudio de la lengua y la literatura.
2. Habilidades comunicativas: escucha, expresión oral, lectura de textos no literarios y textos literarios, expresión escrita. (MEP, 2010, p 28.)

Todo lo anterior hace pensar que existe un interés de las autoridades educativas de Costa Rica en procurar una mejora en la enseñanza-aprendizaje de la materia de Español, de tal forma que no sea simplemente memorístico, más bien debe ir enfocado al desarrollo de habilidades comunicativas, las cuales les servirán a los estudiantes para desenvolverse y enfrentarse a diferentes situaciones de la vida. Este planteamiento parece bastante atractivo

y ambicioso en aras de mejorar la enseñanza del español, solo que deja de lado una realidad a la cual no se le ha prestado mayor atención en Costa Rica: toda esa reforma curricular está diseñada para la enseñanza del español como primera lengua; es decir, se pensó para estudiantes hablantes del español como lengua materna y se está dejando de lado a otros cuya LM no es el español, sino el cabécar, el bribri, el maleku; me refiero a las comunidades indígenas donde el español constituye una segunda lengua y no su lengua originaria, esta realidad plantea que los programas de enseñanza del Español no están diseñados ni pensados bajo esa premisa. El problema se agrava por el hecho de que no existen programas de lengua indígena en secundaria, el Departamento de Educación Indígena del MEP aún no los ha desarrollado, por lo tanto, la materia de lengua es el español, pues la lengua indígena ni siquiera está presente en los liceos rurales.

En Costa Rica la enseñanza se ha planteado de una manera homogénea, donde todos los estudiantes del país se rigen por los mismos programas de estudio; en el caso del Español, los contenidos, evaluación y actividades son las mismas para todos, sin importar las diferencias idiomáticas, culturales, geográficas, entre otras. En cuanto al nivel de competencia comunicativa, se parte del español como lengua materna de todos los estudiantes costarricenses. La realidad es muy diferente si se toma en cuenta la existencia de comunidades indígenas que aún conservan y utilizan su lengua originaria. Esta realidad constituye un reto para los docentes de Español no nativos y que deben desarrollar los programas de educación establecidos por el MEP, con propuestas curriculares y estrategias didácticas ajenas a la realidad, al contexto y a las situaciones comunicativas de los estudiantes de los territorios indígenas. Si se toma en cuenta, como proponen Díaz y Hernández (2005), el docente es quien organiza y media entre el aprendizaje y sus

estudiantes, y la función primordial debe ser orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporcionará una ayuda pedagógica ajustada a sus competencias.

Todo lo anterior implica el desarrollo de estrategias de aprendizaje que respondan a las competencias comunicativas que se pretenden desarrollar. Por tanto, los docentes deben enfrentarse a una realidad donde prácticamente les corresponde adecuar los programas de estudio y buscar la manera de contextualizar las estrategias de aprendizaje, si se pretende un verdadero aprendizaje significativo, así como lo plantean Gutiérrez y Prieto (1999) al sostener que los docentes tienen un doble reto pedagógico: primero construir puentes entre estudiantes, los conocimientos y el contexto; y segundo: dotar de sentido su práctica docente a partir de la mediación pedagógica. Lo anterior reafirma el compromiso ético que cada docente debe asumir en el proceso de enseñanza- aprendizaje de su materia, en este caso de Español. En esta misma línea de pensamiento, el MEP (2010) propone que:

Hay dos tareas fundamentales que el/la docente de Español (comunicación y comprensión lectora) debe orientar. Por una parte, propiciar el logro de competencias comunicativas desde la oralidad y la escritura en el (la) aprendiente, para que sea capaz de utilizar con dominio y soltura los códigos lingüísticos y no lingüísticos del español, en forma precisa en los distintos contextos y situaciones, tomando en cuenta las intenciones comunicativas y la interacción social. Por otra, promover la obtención de la competencia lectora, la adquisición del hábito de lectura y la capacidad de gozar de distintos tipos de textos literarios y no literarios.
(p 21)

Como se mencionó en párrafos anteriores, una realidad es cuando los estudiantes son todos hablantes del español como su primera lengua, y otra cuando en un contexto

como el de las comunidades indígenas cabécares el español es su segunda lengua, hace que la realidad cambie y el papel del docente debe ser otro, pues implica comenzar por conocer el contexto y las situaciones comunicativas a las que se enfrentan sus estudiantes, para luego desarrollar un planeamiento de clase con estrategias de aprendizaje pensadas para jóvenes cuya lengua materna es el cabécar. A dicha realidad se suma que la mayor parte de la formación académica recibida por los docentes de Enseñanza del Castellano y la Literatura está enfocada para enseñar el idioma a hablantes nativos del español, tanto en primaria como en secundaria, y no como una segunda lengua. No obstante, lo que realmente hace falta en las universidades es la formación en educación intercultural.

Ante el panorama expuesto, esta propuesta de investigación se ha planteado como problema o pregunta: ¿Cuáles son los requerimientos pedagógicos necesarios para elaborar un material didáctico que permita fomentar la adquisición del español como segunda lengua en estudiantes indígenas de sétimo año del territorio cabécar de Chirripó? Por tanto, se busca responder a esta realidad a partir de la propuesta de un material didáctico que pueda ser utilizado por los docentes de la materia de Español como estrategias de aprendizaje, el cual les permita desarrollar específicamente la competencia lectora en sus estudiantes indígenas cabécares de Chirripó de sétimo año, partiendo de que el español es para ellos su segunda lengua. La investigación implica la propuesta del material didáctico, el cual será implementado por medio de su aplicación en los liceos rurales Jak Ksari y Kjakuo Sulo, con el objetivo de recibir una retroalimentación por parte de docentes y estudiantes, así como una valoración por parte del investigador; este proceso de validación permitirá realizar los cambios necesarios antes de imprimir el material y proporcionárselo a los

docentes de Español de los centros educativos del territorio cabécar de Chirripó para que lo utilicen en sus clases.

Este material didáctico está pensado para el nivel inicial de sétimo porque es cuando los estudiantes se enfrentan por primera vez a la materia de Español en secundaria y donde se espera que se comiencen a cimentar las bases de su aprendizaje a lo largo del tercer y cuarto ciclo de la enseñanza diversificada, pero dicha realidad no impide que las estrategias propuestas puedan ser adaptadas a cualquiera de los niveles de tercer o cuarto ciclo. En este sentido Mendiá (1989) propone que debe existir un cambio de posicionamiento del profesor con respecto al diseño de acciones educativas centradas en el enseñante, donde su labor docente esté centrada en situaciones que faciliten la activación de las capacidades cognoscitivas, propicie las estrategias para solucionar problemas y desarrolle sus capacidades socio-afectivas, pues son fundamentales para lograr competencias personales y profesionales. Es así como este material didáctico será una respuesta y servirá como recurso pedagógico para los docentes del territorio indígena cabécar, principalmente para los educadores que inicien su labor educativa con esta población estudiantil.

El interés por diseñar un material didáctico que ayude a mejorar la competencia lectora en los estudiantes indígenas cabécares de Chirripó, se debe a que la lectura en sí misma permite el desarrollo de la imaginación y la creatividad, enriquece el vocabulario, así como la expresión oral y escrita. Según Díez (2017): «La competencia lectora es el conjunto de saberes y habilidades que permiten a un lector comprender de manera suficiente, adecuada o pragmática un texto escrito» (p.50). Más allá de simplemente leer, es comprender lo leído, no es repetir palabras o pasar la mirada por el texto. Como lo plantea Romo (2019): «La competencia lectora incluye los conocimientos, destrezas y estrategias

que los seres humanos desarrollamos a lo largo de nuestra vida y la capacidad de aplicarlos en los distintos contextos en los que se presenta la cotidianidad» (p.163). En esa misma línea de pensamiento PISA (2009) propone que la competencia lectora «está considerada como un conjunto de conocimientos, destrezas y estrategias que los individuos van desarrollando a lo largo de la vida en distintos contextos, a través de la interacción con sus iguales y con la comunidad en general» (p.92). De ahí surge la necesidad de trabajar la competencia lectora, no simplemente para cumplir con los contenidos programáticos propuestos por el Ministerio de Educación Pública para ser abordados en el aula, sino porque va mucho más allá, y en este caso ligada a una población indígena que debe conocer, entender y hablar el español si desea continuar en el sistema educativo de cara a estudios universitarios, sin mencionar la necesidad de contacto con personas y textos que no son cabécares y cuyo idioma para comunicarse debe ser el español.

Es importante desarrollar en los estudiantes la habilidad para leer, pero de una manera consciente y sistematizada y para ello es necesario entender que el español no es su primera lengua, y si se quiere lograr una verdadera competencia lectora, se debe adecuar el currículo y las experiencias de aprendizaje a un contexto de español como segunda lengua.

El desarrollo de la competencia comunicativa implica que se debe trabajar y diseñar distintas estrategias metodológicas para cada una de las competencias, eso implicaría un abordaje mucho más amplio. Para efectos de esta investigación, se pretende enfocarse de manera particular en la competencia lectora; diseñar y proponer estrategias de aprendizaje que respondan al desarrollo de dicha competencia, pues como lo plantea el MEP en su programa de estudio:

Leer es comprender, valorar, significar, interpretar el mundo; es un proceso que implica la comprensión de elementos, la recreación y la transformación. Debe concebirse como una oportunidad para fortalecer y desarrollar varias habilidades y destrezas que harán del estudiantado un(a) lector(a) competente. Esto implica un acto creativo mediante el cual el y la aprendiente toman el texto y lo vuelven a crear de acuerdo con una serie de aspectos o factores que entran en afectación y con diversas estrategias. (MEP, 2010, p13)

Los retos educativos que enfrentan en la actualidad las comunidades indígenas de Costa Rica son muy diversos, pero uno de los principales es la enseñanza del español en un contexto de segunda lengua, unido a la preservación y transmisión de su cultura particular. La discusión sobre los nuevos retos de la enseñanza y la diversidad cultural en los centros educativos se hacen más evidentes. Resulta necesario realizar esfuerzos por disminuir las brechas que se han ido creando en lo concerniente a la educación en los pueblos indígenas.

CAPÍTULO III. TEMA

Propuesta de material didáctico para la adquisición de la competencia lectora del español como segunda lengua en estudiantes indígenas de sétimo año del territorio cabécar de Chirripó.

CAPÍTULO IV. OBJETIVOS

4.1 Objetivo general

Desarrollar una propuesta de material didáctico para trabajar la competencia lectora en estudiantes indígenas cabécares de sétimo año de Chirripó en el uso del español como segunda lengua, a partir de los contenidos establecidos en el programa del Ministerio de Educación Pública.

4.2 Objetivos específicos

1) Analizar el programa de estudios de Español de sétimo año con la finalidad de determinar la pertinencia de las situaciones de aprendizaje propuestas como estrategias para desarrollar la competencia lectora, aplicadas a estudiantes indígenas de Chirripó.

2) Diagnosticar el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en los colegios indígenas cabécares, con el fin de determinar los desafíos a los que se enfrentan los docentes de Español para desarrollar la competencia lectora.

3) Elaborar un material didáctico que permita el desarrollo de la competencia lectora del español como segunda lengua en estudiantes indígenas cabécares de sétimo año.

4) Implementar el material didáctico elaborado con el fin de determinar la receptividad por parte de los estudiantes indígenas de sétimo año de los liceos rurales Jak Ksari y Kjakuo Sulo.

CAPÍTULO V. MARCO TEÓRICO

A continuación, se desarrollarán los diferentes conceptos que darán fundamento a la presente investigación. Se partirá de la propuesta teórica de diferentes autores para definir aspectos como: la educación intercultural bilingüe y el aprendizaje del español como segunda lengua en comunidades indígenas; la enseñanza de la lengua en contextos de educación intercultural bilingüe; pautas para la enseñanza del español; dificultades en la lectura del español como segunda lengua; el papel de docente en la enseñanza del castellano como segunda lengua; las competencias comunicativas en la enseñanza del español; las consideraciones didácticas en el trabajo de la lectura como segunda lengua y los requerimientos para elaborar material didáctico en la enseñanza del español como segunda lengua.

5.1. La educación intercultural bilingüe y el aprendizaje del español como segunda lengua en comunidades indígenas

5.1.1. La educación intercultural bilingüe (EIB) como propuesta de enseñanza-aprendizaje

En la actualidad, la educación intercultural bilingüe se ha convertido en una propuesta de enseñanza-aprendizaje que busca el respeto por las diferentes culturas que conviven en una misma región o país; establecer la forma como es comprendida y en qué consiste esa educación intercultural:

Es un enfoque educativo basado en el respeto y apreciación de la diversidad cultural. Se dirige a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, propone un modelo integrado de actuación que afecta a todas las dimensiones del proceso educativo. Se aspira a lograr una auténtica igualdad de oportunidades/resultados para todos; así como la superación del racismo en sus

diversas manifestaciones y el desarrollo de competencia intercultural en profesores y estudiantes. (Aguado, 1995, p.16)

Es así como la interculturalidad permite comprender la realidad educativa desde otra óptica, de tal manera que se puedan integrar los distintos saberes de las culturas que entran en juego, potenciar la diversidad sociocultural, propiciar distintos espacios educativos (escuelas y colegios); todo lo anterior, a sabiendas de que en los territorios indígenas de Costa Rica la realidad es muy particular: los profesores en su gran mayoría no indígenas deben enseñar en un contexto rural donde la cultura y la lengua es distinta a la suya. De esta manera, el concepto de interculturalidad adquiere un papel central en esa relación docente-estudiante; Amadio, citado por Fernández, Magro y Meza (2005), propone dos concepciones en relación con el concepto referido al proceso educativo. La primera definición enfatiza en la forma en que se utilizan dos lenguas (bilingüismo); la segunda está referida a la ampliación del código de referencia cuando se adoptan elementos indispensables para afrontar los cambios que se dan por el contacto entre diferentes culturas y sus implicaciones.

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2006) define el interculturalismo como la interacción entre culturas, entendido como el intercambio y la comunicación que se da entre individuos, los cuales reconocen y aceptan la reciprocidad de la cultura del otro, la cual es distinta a la suya. De esta manera, la interculturalidad remite a la idea de interactuar reconociendo la cultura del otro, a tal punto que esa relación intercultural es considerada una forma de ser, una visión del mundo y de las otras personas, pretende una especie de relación igualitaria entre individuos y, por qué no, entre los pueblos. Según López (1997), la idea de interculturalidad comprende dos elementos: el primero remite a la lectura crítica de la

diversidad sociolingüística y sociocultural que caracteriza a las sociedades pluriétnicas, como es el caso de las latinoamericanas, refiriéndose a la posición asumida ante las condiciones de desigualdad que marcan las relaciones entre indígenas y no indígenas. El segundo elemento se refiere al manejo de todas aquellas situaciones que pueden generar conflictos, las cuales son propias de las relaciones interétnicas, se busca establecer convergencias y tratar de construir consensos entre posiciones y puntos de vista, pertenecientes a visiones del mundo muy particulares.

Cabe resaltar que lo intercultural implica necesariamente una interacción, un intercambio, una interrelación entre diferentes culturas, ante tal realidad la UNESCO señala:

La educación multicultural recurre al aprendizaje sobre otras culturas para lograr la aceptación o, por lo menos, la tolerancia para con esas culturas. La educación intercultural se propone ir más allá de la coexistencia pasiva, y lograr un modo de convivencia evolutivo y sostenible en sociedades multiculturales, propiciando la instauración del conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo entre los diferentes grupos culturales. (UNESCO, 2006, p.18).

A partir de esta definición, se presenta la educación intercultural como una propuesta alternativa al modelo de educación homogeneizadora y asimiladora, que va a recuperar y fortalecer la cultura y la identidad indígena. La pedagogía intercultural juega un papel muy importante porque considera el contexto social y cultural del sujeto; por tanto, la cultura es central en el proceso de aprendizaje, concebido como algo dinámico, que cambia y se adapta al contexto. Es así como

En el ámbito educativo, el enfoque intercultural se plantea como alternativa para superar los enfoques homogeneizadores, evitando que la formación de ciudadanos

se base en la exclusión; como estrategia educativa para transformar las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de equidad, calidad, pertinencia, construyendo respuestas diferentes y significativas, y como enfoque metodológico para considerar los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales como recursos para transformar la práctica docente. (SEP, 1999, p. 56).

Es importante recalcar que este modelo de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) parte de la cultura propia del estudiante, es decir, toma en cuenta su forma de pensar y de vivir, así como la manera de relacionarse con el entorno, sus costumbres y tradiciones, y todo lo referido al conjunto de símbolos y significados culturales propios, incluyendo su lengua «la EIB se concibe ahora como una educación abierta y flexible, pero a la vez enraizada en y a partir de la propia cultura». (López, 1999, p. 58). Partiendo del contexto de las comunidades indígenas, para este modelo la lengua indígena materna adquiere un enorme valor, y debe ser enseñada a partir de su riqueza, a tal punto que debe ser usada como lengua de enseñanza para las otras materias. De esta manera, la otra cultura, en este caso la no dominante, aporta sus contenidos y el currículo trata de transmitir los saberes, las interpretaciones y los conocimientos de las dos culturas. Se podría afirmar que la EIB busca reivindicar la educación en los pueblos indígenas, ya que, según López (1997), incorpora dos aspectos básicos: una educación donde no se excluya lo autóctono, al mantener la lengua materna y a su vez enseña lo otro, la otra cultura y la otra lengua. De esta manera, la educación intercultural bilingüe busca crear una educación orientada al pluralismo cultural, y contribuir con la conformación de un sistema educativo y una sociedad que acepte la diversidad cultural y lingüística:

Se recurre a la LM (Lengua Materna) de los hablantes indígenas no solo durante los primeros grados, ni únicamente para propiciar un aprendizaje de la lengua escrita más rápido y eficiente, sino que se sigue empleando en grados superiores, precisamente para potenciar el desarrollo de un bilingüismo aditivo y, por consiguiente, un mejor desarrollo integral del educando bilingüe y el aprendizaje de distintos contenidos relacionados con las demás áreas del currículo escolar. (López, 1997, pp. 54-55).

A partir de ese respeto por la lengua materna, y para efectos de esta investigación que trabajará con la lengua cabécar, resulta necesario referirse al concepto de educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo, el cual se entiende como un enfoque educativo dirigido a consolidar el manejo de la lengua materna de los estudiantes, a la vez que se propicia el aprendizaje de la segunda lengua. De esta manera, la educación y el aprendizaje se transmiten en dos idiomas, de tal forma se fomenta la lengua materna y una segunda lengua, en el entendido de que el desarrollo y el uso escolar extendido de la lengua materna o de la lengua de uso predominante de los educandos contribuye también a un mejor aprendizaje y uso de la segunda lengua. (López, 1997, p.55).

Desde la perspectiva de Sáenz, citado por Kaluf (2005), la educación intercultural está centrada en la diferencia y pluralidad cultural más que en una educación para sujetos culturalmente distintos. La educación intercultural se opone al modelo de integración entendido como asimilación; no se busca igualar. Es así como, según López (2003), cuando se habla de educación intercultural se refiere a una educación que parte de la cultura local y su idioma, pero abierta a aprender de la otra cultura. Es decir, no implica una educación como endogámica, encerrada en una sola cultura, sino más bien como una educación reafirmada en lo propio, pero completamente abierta a la cultura ajena, con miras a una

relación de diálogo entre ambas culturas, de tal manera que se complementen entre lengua, conocimientos, saberes y valores característicos del pueblo y la sociedad a la que pertenecen los estudiantes.

Es importante enfatizar que cuando la educación intercultural es bilingüe, se están potenciando dos idiomas: por un lado, la lengua materna y por el otro la segunda lengua; en otras palabras, la lengua de la comunidad y la lengua de la relación intercultural y de cobertura nacional del país al cual pertenece. Es importante aclarar que este tipo de educación intercultural bilingüe busca el desarrollo de ambos idiomas, para Ipiña (1997) el enfoque intercultural no es una pasiva tolerancia del otro, sino la aceptación positiva y entusiasta de las diferencias; donde se aprecia la diversidad como una riqueza; a la posibilidad de compartir e intercambiar conocimientos, idioma y valores culturales. Este mismo autor, Ipiña (1997), sostiene que no es suficiente con saber de la existencia de una amplia diversidad multicultural, sino que debe existir un reconocimiento del pleno desarrollo de las minorías o de los más débiles, para ser verdaderamente intercultural. Si no se llega a la concreción de cambios reales y eficaces en políticas de acceso a la autonomía y a los recursos con los que cuentan los pueblos minoritarios, sigue siendo ineficaz; permanece en el ámbito de la multiculturalidad.

5.1.2. Modelos y enfoques de educación intercultural

La educación intercultural da sus primeros pasos en el ámbito latinoamericano en calidad de movimientos nacionales, fruto de los progresos de los derechos civiles en los años sesenta. Según (Sabariego, 2002), desde entonces ha ido avanzando a lo largo de un proceso que, de acuerdo con el reconocimiento de la diversidad cultural, ha dirigido su tratamiento de diversas maneras y ha derivado a una serie de discursos politizados que han

encontrado su correlato más directo en los múltiples enfoques, modelos y programas adoptados por la escuela ante el reto de educar en un contexto multicultural.

Bartolomé, citado por Sabariego (2002), clasifica los modelos y programas de educación intercultural, considerando cinco grandes enfoques o finalidades:

Los tres primeros modelos educativos están orientados a preservar la cultura dominante determinada, y se presenta como la norma con la cual se debe de comparar la otra u otras culturas. A continuación, se detallan los modelos según Bartolomé, citado por Sabriego (2002):

5.1.2.1. Modelo asimilacionista: supone que reconocer la igualdad de derechos equivale a negar la diversidad, de manera que en la práctica educativa se rechaza plenamente la cultura originaria de los grupos minoritarios y la incorpora de forma total a la cultura mayoritaria. Otra autora, Kaluf (2005), afirma que las diferencias de lenguas y costumbres de los pueblos originarios son vistas como trabas para su incorporación educativa a los procesos de modernización nacionales. De esta forma, la diversidad cultural se constituye en un problema educativo, pues no permite una buena integración a la sociedad. En el enfoque asimilacionista las diferencias culturales se jerarquizan y la cultura de los grupos indígenas se ve como deficiente en razón de su cultura. En la concepción de este modelo, la población indígena debe ser ayudada a superar su supuesto bajo nivel de cultura. Se pretende enseñar la lengua de la cultura dominante para integrar la lengua minoritaria a dicha cultura.

5.1.2.2 Modelo compensatorio: la diferencia que existe entre la cultura del grupo minoritario y el mayoritario se considera como una deficiencia. Lo anterior permite justificar el hecho de que se dé una especie de intervención, la cual tiene como propósito

combatir y buscar una posible compensación de las distintas desigualdades resultantes de esa diferencia cultural. Según Muñoz Sedano (2016), este modelo sostiene que las personas pertenecientes a minorías étnicas crecen en un contexto donde no tienen las posibilidades de adquirir las habilidades cognitivas y culturales necesarias para desempeñarse en el ámbito escolar. La realidad mencionada anteriormente, es considerada como déficit sociocultural; resulta necesario establecer programas compensatorios que compensen esa carencia y los ayuden a insertarse en la sociedad. Dicho modelo considera al estudiante de un grupo minoritario como en desventaja y destinado a fracasar por su realidad cultural: Este modelo ha sido criticado por algunos especialistas, ya que en la práctica terminan por «etiquetar al alumno de medio socioeconómico de privado, como alumno deficiente, atribuyendo así su falta de rendimiento a una incapacidad debida al ambiente social y familiar» (Muñoz, 2016, p.6).

5.1.2.3. Modelo segregacionista: pretende relegar todas aquellas minorías étnicas a centros educativos donde únicamente y exclusivamente se enseñe su cultura, partiendo de reconocer su derecho a expresarse según su identidad cultural, solo que impidiendo o dificultando su acceso al sistema educativo de la cultura dominante. Según Muñoz Sedano (2016), el modelo segregacionista apareció en Europa como una política educativa que pretendía segregar a los inmigrantes, educándolos en su propia cultura y lengua de origen, lo cual llevó a separarlos de los demás estudiantes. Para Muñoz (2016) el segregacionismo nació de forma paralela al modelo asimilacionista. El Estado genera políticas de segregación para las minorías étnicas o raciales.

Existen otros modelos con un enfoque distinto: la integración de las culturas. Los modelos están orientados a reconocer la existencia de una sociedad multicultural, y donde

la educación formal juega un papel preponderante al convertirse en un medio que promueve el pluralismo cultural existente. Dicho enfoque engloba todas aquellas iniciativas que favorezcan el conocimiento de las características de otros grupos culturales, por tal razón añade temas o unidades al currículum usual escolar, pero deja intacta la estructura formal del currículum explícito mayoritario. Se busca formar una comunidad homogénea donde se dé un diálogo entre las diferentes culturales. A continuación, se detallan los modelos que admiten la diversidad étnica y cultural como positiva y enriquecedora de la vida de todas las personas, busca ayudar al alumnado a reconocer y aceptar no solo la propia identidad cultural, sino también la de los otros.

5.1.2.4. Modelo pluralista cultural: surge como una forma de contraponerse a la jerarquización etnocéntrica de las culturas y la afirmación de que las diferencias existentes entre las culturas son algo positivo. El no considerar una cultura como superior y darles a ambas el mismo valor llevó a forjar un planteamiento pluralista, donde cada grupo cultural tiene el derecho a conservar y desarrollar su propia lengua, cultura, diferencias, tradiciones y valores. Pretende una interacción y participación igualitaria manteniendo su propia identidad cultural. Según Aguado (1996) este modelo es el resultado del pluralismo cultural como ideología y como política, ya que busca defender las culturas por igual, así como conservar y desarrollar los distintos espacios socioculturales de los grupos interactuantes. Se busca fomentar la igualdad entre culturas y se explica en el sentido de «la convicción de que la existencia de cada cultura sólo puede asegurarse ratificando sus diferencias y particularidades con respecto a las demás» (Aguado, 1996, p.52). En la práctica, el modelo pluricultural es una respuesta a las tendencias uniformadoras del modelo asimilacionista, el cual terminó por privilegiar la homogeneización cultural antes

que la igualdad educativa. Este modelo tiene en común, con los postulados del modelo de Banks, que los centros educativos deben promover las identidades étnicas.

5.1.2.5. Modelo multicultural y modelo holístico de Banks: Según Muñoz Sedano (2016) estos dos modelos educativos son similares, pues buscan fomentar la interculturalidad en los distintos espacios educativos. Ambos poseen la concepción de que la diversidad étnica y cultural resulta ser un elemento positivo y enriquecedor en la vida de toda persona, donde se pretenden generar espacios de diálogo con y entre los estudiantes, para que se reconozcan y se acepten; así como también para reconocer al otro como diferente, pero en igualdad de derechos. El modelo multicultural pretende crear competencias multiculturales en los estudiantes. Este es visto y definido por Banks, citado por Muñoz Sedano (2016), como el proceso por el que una persona desarrolla un cierto número de competencias en múltiples sistemas de normas de percibir, evaluar, creer y hacer. Los estudiantes aprenden, según las situaciones, competencias culturales diversas. Requiere una intensa interacción de individuos de culturas distintas en el mismo espacio. El objetivo primordial es «preparar a todos los alumnos mayoritarios y, fundamentalmente, minoritarios-- para poder comprender, adaptarse y funcionar adecuadamente, tanto en la cultura mayoritaria como en la minoritaria; es decir, generar una auténtica competencia multicultural» Banks, citado por Muñoz Sedano (1996). Estos modelos buscan facilitarle a cada uno de los estudiantes, indistintamente de su origen o procedencia cultural, el análisis de los conceptos y temas desde distintas culturas, para fomentar aptitudes y actitudes de empatía y valoración de las diferencias, según Sabariego (2002, p.23). El currículo pretende crear conocimientos, habilidades y actitudes, así como cualidades, para poder

construir un diálogo fluido entre las culturas, independientemente de la cultural a la que se pertenezca.

Banks (1991) incorpora al modelo multicultural unos alcances que sugieren un contexto más amplio desde la perspectiva curricular, lo cual significa la necesidad de vincular toda la actividad escolar en este proceso, unido al análisis crítico y la reflexión sobre la realidad social por parte de todos los participantes en el escenario escolar. Según Banks, citado por Muñoz Sedano (1996), su modelo holístico supone la creación de un ambiente escolar definido por un personal educativo con valores y actitudes democráticas (no racistas); se tiene normas y valores que reflejan y legitiman la diversidad cultural y étnica; los procedimientos de evaluación promueven la igualdad étnica y de clase social; el currículo y los materiales didácticos de enseñanza presentan perspectivas diversas étnicas y culturales en conceptos, aplicaciones y problemas y se trabaja el pluralismo y diversidad lingüística donde «el currículo debe enseñar a los estudiantes las habilidades de pensamiento crítico, los modos de construcción del conocimiento, las asunciones básicas y los valores que subyacen a los sistemas de conocimiento y cómo construyen el conocimiento ellos mismos». (Banks, 1991, p.133)

Si bien es cierto existen diversos modelos y teorías en relación con el tema de la educación intercultural, los cuales se deben tener en cuenta al momento de construir los referentes teóricos y conceptuales de una investigación, para efectos de este trabajo se aplicará el desarrollo de una propuesta didáctica partiendo de los principios del modelo multicultural y holístico de Banks, pues busca generar estrategias didácticas que les permitan a los estudiantes indígenas cabécares adquirir conocimientos a partir de un respeto por su lengua y cultura. Se pretende que los estudiantes aborden la comprensión

lectora desde diferentes perspectivas culturales, respetando el cabécar como su lengua materna y construyendo significados a partir de los textos literarios en el español como su segunda lengua.

5.2. La enseñanza de la lengua en una Educación Intercultural Bilingüe

Para efectos de esta investigación es necesario referirse a las diferencias existentes a nivel de enseñanza en relación con una lengua materna (LM) y una segunda lengua (L2). Sánchez (2014) apunta que las diferencias entre enseñar la LM y la L2 se deben a necesidades de carácter cognitivo, al ambiente e incluso de procedimiento. Para la LM corresponde más un uso cotidiano, para la L2 puede haber una coexistencia con la LM, a tal punto que puede ser conocida, pero no necesariamente comparte las costumbres y tradiciones del lugar o grupo cultural donde se emplea como forma de comunicación. Sánchez (2014) afirma que aprender una L2 puede ser más sencillo si el estudiante encuentra suficientes refuerzos en el contexto social donde vive, lo inconveniente sería crear la falsa idea de que comprende el uso de la lengua y por ello no es necesario estudiar sus reglas. Por su parte, para autores como Arango, Puerta, Montoya y Sánchez (2013), la LM se adquiere o transmite desde el nacimiento, gracias al ambiente familiar, el cual es la base fundamental de cualquier aprendizaje. Los mismos autores sostienen que aprender una segunda lengua se logra solamente si la lengua materna está bien consolidada, pues facilita la construcción de nuevas estructuras lingüísticas, porque se toma como punto de partida la lengua en uso, por lo tanto, el contexto de aprendizaje es mayor al que pueden recibir en la familia. En esa medida, la aprehensión de una L2 supone un contexto mucho más amplio que el del núcleo familiar:

(...) las diferencias entre aprender y adquirir [una LM] y [una] L2, [consisten en que] el aprendizaje se vincula con una actividad intencional en un ambiente controlado y estructurado como la escuela (sin negar la posibilidad de procesos espontáneos del aprendizaje); mientras que la adquisición estaría más relacionada con las habilidades y aptitudes que desde el desarrollo y las competencias psicolingüísticas propias del aprendiz, se evidencian y desarrollan sin que el sujeto esté en ambientes educativos estructurados o bajo la instrucción de otros (Arango et al, 2013, p.547).

Según Williams (2012), aprender una lengua implica procesos cognitivos que faciliten interpretar, comprender y construir nuevos códigos, los cuales ayuden a desenvolverse tanto de forma verbal como escrita. Esta afirmación lleva a sostener que la adquisición es diferente al aprendizaje, pues este último se realiza con intención y de manera condicionada y, por consiguiente, se necesita modificar el contexto. Aprender la LM se lleva a cabo de forma natural por estar inmerso en el ambiente donde se habla, mientras que aprender una L2 es más por el escenario creado para su aprendizaje; Fernández (2009) afirma que para aprender una L2 el requisito fundamental es que la LM está consolidada. Siguiendo con esta misma línea de pensamiento, Francis (1991) afirma que dominar una u otra lengua implica una serie de diferencias, las cuales son el resultado de la forma en la que se aprende una respecto de la otra.

Tomando como punto de partida dichas afirmaciones, los elementos del contexto son fundamentales para que el estudiante aprenda y domine una segunda lengua; por tanto, la escuela y los materiales didácticos se convierten en elementos, dentro de muchos otros, que van a favorecer el aprendizaje de una L2. Para Francis (1991) la tradición oral, el discurso familiar, medios audiovisuales, entre otros, vienen a enriquecer en gran medida el aprendizaje de una lengua.

Este mismo autor, Francis (2019), afirma que el lenguaje oral se aprende y se comprende gracias al contexto donde habita la persona que lo está aprendiendo y se da gracias a elementos como los tonos, los gestos y palabras propias del uso cotidiano en la comunidad; por su parte, el lenguaje escrito implica un léxico y una escritura más compleja que va más allá del contexto y el tiempo del lugar donde se vive. Según Simons y Horowitz (1990), parafraseado por Francis (2019), esa realidad se debe a que la escritura depende del texto, mientras el habla depende del contexto. Es necesario referirse al hecho de que toda lengua hará referencia al sistema de signos acordados por la comunidad de hablantes para poder comunicarse tanto oral como escrita (Muñoz y Melegne, 2017). Las unidades más básicas que la conforman son los fonemas y grafemas, al combinarse forman las palabras; según Muñoz y Melengue (2017) dichas palabras son sonidos articulados con un significado y se combinan según ciertas reglas para una adecuada comprensión del sentido que se quiere transmitir por medio del uso de la lengua. Según afirma Cuetos (1989), adquirir una lengua requiere tanto de la ruta sublexical como lexical; iniciando con el dominio fonológico del lenguaje oral para luego ir pasando poco a poco a la adquisición léxica, es así como primero se da una apropiación del lenguaje oral y luego se pasa al escrito. Para Fernández (2009) tanto el aprendizaje oral como escrito de una L2 requiere procesos formales que expliquen tanto lo sublexical como lo lexical de ese nuevo idioma, en relación con su LM.

Según el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2, se deben considerar tres aspectos fundamentales: la escuela, la sociedad y la percepción del estudiante acerca del uso ventajas de la nueva lengua (Arroyo y Parejo, 2012). Adicional a dichos aspectos se

debe considerar también elementos propios del estudiante como metacognición, funcionamiento cognitivo, su motivación y el componente social.

5.3. Pautas para la implementación de la enseñanza del español en un currículum bilingüe

5.3.1. La Educación Intercultural Bilingüe y el aprendizaje del español como segunda lengua en comunidades indígenas

La realidad de la educación en poblaciones indígenas en América Latina suele estar marcada por grandes vacíos y carencias no solo a nivel de aprendizaje, sino también a nivel de estructura y organización de los entes encargados de la enseñanza. Como es bien sabido, los pueblos conquistados por los españoles pasaron a ser dominados no solo en lo económico, político y religioso, sino también en lo lingüístico. Al imponerse el castellano como lengua de los conquistadores, solo este gozaba de prestigio; las lenguas habladas por los nativos fueron desplazadas. Ante esta realidad que se perpetuó por muchos siglos, la educación intercultural bilingüe busca una transformación de los procesos sociales, políticos, económicos y educativos. Los programas de EIB han enfatizado la importancia de respetar, valorar y desarrollar la lengua materna de las comunidades indígenas, para lograr que sea la lengua empleada en las escuelas. La importancia de este nuevo paradigma radica en que el español pasa a ser considerado como una segunda lengua por aprender, y respetando la lengua indígena como LM. Tradicionalmente, los centros educativos han enseñado en español como si esa fuera su lengua materna, lo cual ha impedido que los estudiantes empleen sus conocimientos y experiencias previas, así como su lengua.

Todo este panorama lleva a repensar el proceso de enseñanza aprendizaje del español como segunda lengua, así como reflexionar sobre algunas prácticas pedagógicas

que se llevan a cabo en los centros educativos, la poca pertinencia de los patrones culturales que se le enseñan o imponen a los alumnos, en su mayoría ajenos a su cultura; y también a la interacción entre docente y estudiantes, donde quien tiene la palabra es el primero, mientras que el segundo solo se limita a responder, muchas veces sin comprender el mensaje, por la falta de un conocimiento social y lingüístico apropiado.

En ese aprendizaje de una segunda lengua, en este caso del español en un contexto indígena, Navarro (2009) sostiene que es necesario comprender el proceso por el cual se adquiere la lengua materna, y siguiendo los postulados de Noam Chomsky, los niños nacen con un sistema gramatical innato que les permite aprender una lengua, habilidad propia del ser humano y se desarrolla conforme va creciendo y relacionándose con su entorno. Navarro (2009) enfatiza en la importancia de la interacción del hablante con el contexto social para que el aprendizaje se vuelva significativo, a ello se suma la adquisición inconsciente de la primera lengua, la cual se da de una manera espontánea según el contexto donde se desarrollen. Galeano (2015) expresa que el aprendizaje del español como segunda lengua en una comunidad indígena debe realizarse formalmente desde la escuela, lugar donde se potencian las habilidades comunicativas.

En relación con las ventajas que ofrece un currículo de educación intercultural bilingüe bien elaborado, Hamel et al. (2004) afirma que se pueden transferir todas aquellas competencias, habilidades y contenidos de una lengua a otra. Para Hamel et al. (2004), gran parte de lo aprendido en una lengua puede, en buena teoría, aplicarse en la otra; a pesar de que las personas se alfabetizan una vez en toda su vida, no quita que se puedan trasladar las estrategias adquiridas a una nueva lengua. De esta manera el estudiante, con la adecuada orientación del docente, podría utilizar las estrategias cognitivas adquiridas para

comunicarse en su propia lengua indígena, y aplicarlas mientras aprende español como segunda lengua. Jung y López (2003) afirman que uno de los mayores retos para docentes de EIB es la enseñanza oral del español. Para la enseñanza de dicha lengua como L2 a personas indígenas, suele proponerse una fase oral previa antes de leer y escribir en español, pues en la práctica la mayoría de indígenas que hablan español lo aprendieron fuera de las aulas, más por la necesidad de comunicarse.

Según Galeano (2015), la enseñanza del español como segunda lengua en poblaciones indígenas debe estar orientada al desarrollo de competencias lingüísticas orales como base para el aprendizaje del lenguaje escrito; a construir aprendizajes significativos; contextualizar los aprendizajes en situaciones de comunicación auténtica; estimular la interacción social docente-estudiante; establecer el papel del maestro como mediador entre los estudiantes y los contenidos del aprendizaje; aumentar las oportunidades de trabajo con diferentes textos orales y escritos; reorganizar los espacios educativos; evaluar de manera dinámica y con situaciones comunicativas auténticas y, lo más importante: facilitar la transferencia de las competencias comunicativas desde la LM hacia la L2.

5.3.2. La enseñanza del español como segunda lengua

Con este panorama claro, se puede afirmar entonces que la segunda lengua se adquiere o aprende después de haber adquirido la lengua materna, es así como Zúñiga (1993) sostiene que enseñar el español como segunda lengua se debe dar formalmente en la escuela:

Si bien el aprendizaje-adquisición de una segunda lengua puede darse de manera informal, a través del contacto con los hablantes de L2, cuando los aprendices son alumnos de una escuela en una comunidad con escaso uso del castellano, la

experiencia demuestra la necesidad de un método para enseñar una segunda lengua (Zúñiga, 1993, p. 83).

De esta forma se nota la importancia de estructurar y organizar de una manera adecuada la enseñanza de esa segunda lengua, pues como ya se mencionó, las comunidades indígenas poseen su propia lengua materna. La misma autora, Zúñiga (1993) sostiene que «hoy en día todo maestro de la lengua tiene que ser muy consciente que el objetivo último de su tarea es ayudar al alumno a comunicarse, oralmente o por escrito, en la lengua que aprende para hacerla suya» (p.42). De esta manera, la segunda lengua aprendida es un instrumento para comunicarse socialmente. Se puede argumentar entonces, que el papel de la escuela es afianzar más las competencias comunicativas, sin olvidar que el estudiante debe valorar su lengua materna y su cultura. Ante este panorama, el docente juega un papel muy importante, y debe aplicar la didáctica tanto para la primera como para la segunda lengua, de tal manera que pueda aplicarlas en su práctica pedagógica en el aula:

Es necesario explicar que la propuesta educativa EIB involucra dos niveles, educación primaria y superior, y los Institutos Superiores Pedagógicos deben responder a la propuesta de la formación de los maestros para hacer viable una educación bilingüe intercultural. En este sentido, debe explicitarse que las didácticas de lengua materna y segunda lengua tienen por finalidad que los futuros docentes aprendan a manejar los recursos didácticos para conducir procesos de aprendizaje, desarrollo y reflexión analítica en la propia lengua y en un nuevo idioma con niños de habla indígena. Prerrequisito para el logro de este objetivo es que los futuros docentes sean óptimos usuarios del castellano y de la lengua indígena de los niños, en un nivel oral y escrito. (Zúñiga, 2001, p.175)

Para obtener dichos logros pedagógicos, resulta necesario que la formación de los docentes sea en las dos lenguas, española y lengua indígena, lamentablemente para el caso

de Costa Rica esa no es la realidad, pues los programas de estudio no distinguen cultura ni lengua; además, están pensados para la enseñanza del español como lengua materna y no como segunda lengua. Con una preparación apropiada, los docentes serían conscientes de la importancia que posee el uso de la lengua materna y la lengua indígena en su formación sociolingüística. Según Von Gleich (1989) en el proceso de enseñanza de una segunda lengua es muy importante el desarrollo de la primera lengua y es útil para aprender la segunda lengua. Por otro parte, según López (1993) esa enseñanza del español como segunda lengua debe seguir un proceso gradual según las características lingüísticas de los estudiantes y el ciclo al que corresponden, solo cuando puedan hablar un poco la segunda lengua es que podrán pasar a la lectura. Para López (1993) este proceso facilita el aprendizaje porque la lengua y la cultura son la base para enseñar a los niños a leer y escribir. Asimismo, Galdames y Walqui (2008) proponen: «en la enseñanza del castellano como segunda lengua deben afianzar las competencias comunicativas y su capacidad de actuar de manera intercultural» (p.30). De esta manera el proceso de aprendizaje debe ser buscando una participación activa y significativa de los estudiantes, donde cada método de enseñanza debe responder a principios pedagógicos que lleven a un aprendizaje efectivo. Galdames y Walqui (2008) proponen ocho principios para un mejor aprendizaje del español como segunda lengua:

1. Tienen múltiples oportunidades de utilizarlo para interactuar con otros
 2. La cultura del aula promueve el respeto y apoyo mutuo
 3. Las actividades que se les ofrecen son significativas y tienen un propósito real de comunicación
 4. El lenguaje es contextualizado
 5. Se promueve el trabajo colaborativo dentro del aula
 6. Se amplían y reorganizan los espacios de aprendizaje
 7. Se les enseñan explícitamente estrategias metacognitivas
 8. Participan en sus propios procesos de evaluación.
- (Galdames y Walqui, 2008, p. 33)

Para enseñar español como L2 se debe tomar en cuenta el uso significativo de la lengua del estudiante en situaciones reales. Partiendo de la realidad de su contexto es que el aprendizaje se vuelve significativo. Benavides (1994) propone las siguientes características del aprendizaje de una segunda lengua:

- Los niños aprenden más rápido los temas más cercanos a su realidad.
- Los alumnos que tienen confianza en sí mismos aprenden más rápido.
- El aprendizaje depende de la motivación, emoción, y actitud psicológica.
- Ciertas estructuras se aprenden sólo y únicamente cuando los alumnos están listos para ellas.
- El solo presentar la estructura no es garantía de aprendizaje.
- Los errores de pronunciación de estructura y el significado son una parte natural del proceso de adquisición de una segunda lengua.
- La corrección excesiva de errores no ayuda y puede resultar desmotivante e inefectiva.
- No exija al niño que aprende una segunda lengua más de lo que podría producir en su lengua materna.
- Si el niño no se comunica con palabras, sino simplemente con gestos, en una primera etapa acepte, con naturalidad, y dé su aprobación. (Benavidez, 1994, p.101)

Es importante enfatizar que, como sostienen Galdames y Walqui (2008), aunque una de las metas en el aprendizaje del español como segunda lengua es aprender a leer y a escribir, ese aprendizaje no se debe iniciar antes de un suficiente dominio del lenguaje oral. Lo ideal es que en un programa EIB los estudiantes aprenderán a leer y escribir en su lengua materna, luego los docentes ayudarán a transferir las habilidades desarrolladas, solo que ahora a la lectura del español como segunda lengua. El papel del docente es muy

importante, pues debe reconocer y comprender las estrategias empleadas por los estudiantes para comprender el mundo que los rodea y tratar de incorporarlas al proceso de adquisición de habilidades de lectura; lo anterior con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y verlo como un proceso continuo que se da desde el momento en que el estudiante percibe significantes y es capaz de darles un significado:

Leer es establecer una comunicación con los textos impresos, a través de la activa búsqueda del significado. Aprender a leer implica, simultáneamente, aprender a comprender diferentes tipos de textos y aprender a decodificar. La comprensión lectora constituye un proceso interactivo entre los aportes del lector al texto y las características del texto mismo. Es justamente porque la búsqueda del significado durante la lectura tiene que ser activa, que se recomienda que su desarrollo inicial se realice en el idioma que el niño conoce. (Galdames y Walqui, 2008, p.114)

A partir de estas afirmaciones se puede sostener que el aprendizaje de la lectura en la segunda lengua constituye una etapa en un proceso único y continuo, donde para leer un idioma se debe dominarlo; en el caso de una segunda lengua, puede ser que el código lingüístico sea totalmente ajeno, por tanto, la tarea de construir significados se vuelve mucho más compleja. Sin embargo, el aprendizaje de una segunda lengua puede ser efectiva si el docente apoya ese proceso de construcción de significados. La meta de la enseñanza del español como segunda lengua debe ser afianzar la competencia comunicativa de los estudiantes, de tal manera que les permita actuar de forma intercultural, de esta manera podrán expresarse apropiadamente según las circunstancias o situaciones, con interlocutores variados, logrando sus objetivos sociales a través del manejo de un idioma determinado.

Para Galdames y Walqui (2008) la educación intercultural bilingüe busca que los estudiantes aprendan partiendo de un respeto por sus respectivas culturas. Es así como la competencia comunicativa busca no solo que se puedan desenvolver adecuadamente en su contexto educativo, sino también familiar y en una futura participación efectiva en la vida de su país; el alcance de este tipo de educación llevará a los estudiantes a sentirse igual de eficientes usando su lengua materna como su segunda lengua, donde estos futuros ciudadanos podrán utilizar la lengua materna con sus familiares, con la comunidad y en cualquier otra situación que ellos consideren importante. Para Galdames y Walqui (2008), los hablantes de idiomas indígenas son quienes, después de haber participado en un sólido proceso educativo, deciden el uso social de su lengua materna y el español como segunda.

De esta forma, tanto la lengua indígena como el español se convierten en instrumentos eficaces, esa competencia comunicativa en dos idiomas vuelve a la persona bilingüe, y su relación con otros individuos que poseen patrones culturales, costumbres y valores diferentes se vuelve efectiva para interactuar de manera respetuosa. Para Galdames y Walqui (2008): «Nuestra meta es que el bilingüismo y la interculturalidad sean ejes que guíen el comportamiento de todos los habitantes de una nación, pero mientras esperamos el logro del bilingüismo nacional, debemos exigir, al menos, la interculturalidad como un eje esencial de la educación para todos» (p.16)

5.4. Dificultades que pueden enfrentar los alumnos en la lectura en español como segunda lengua

Para efectos de la presente investigación resulta necesario referirse a las dificultades a las que pueden enfrentar los estudiantes en la lectura el español como segunda lengua, pues esta propuesta busca ayudar a mejorar la comprensión de lectura a

partir de un material didáctico que contribuya con esa educación intercultural bilingüe que se debe construir en las comunidades indígenas. Según Galdames y Walqui (2008) existen cinco grandes dificultades, a saber:

- a) Falta de dominio del código lingüístico en el que están escritos los textos.

Al enfrentarse a un texto escrito en español, los estudiantes van a desconocer muchas de las convenciones de cierto tipo de textos en este idioma «parte del éxito de un lector en la construcción de los significados que presenta una lectura, tiene que ver con su capacidad para reconocer las señales o índices que marcan las características del texto que se lee, porque esto le permite anticipar su desarrollo e interpretación» (Galdames y Walqui, 2008, p. 54). De esta forma cuando se conoce el tipo de texto al que se va enfrentará, puede anticipar elementos y estructuras. Cuando se lee en una L2 se desconoce el código lingüístico, en este caso del español, lo cual dificulta una base de comprensión. Lo mismo puede pasar en el nivel de la estructura gramatical.

- b) Falta de conocimientos previos sobre el contenido de la lectura

Para Galdames y Walqui (2008) «cuando un lector cuenta con conocimientos previos acerca del contenido que desarrolla el texto, ve facilitada su comprensión, ya que puede utilizar dichos conocimientos para negociar su comprensión del texto», lo anterior lleva a pensar, por el contrario, si tanto el contenido como la lengua que lo expresa son totalmente desconocidos, le será muy difícil comprender el texto. Ahí es donde entra en juego el docente, quien debe propiciar experiencias de aprendizaje significativos que involucren la realidad cultural de los estudiantes y les ayude a comprender los textos a los que deben enfrentarse.

- c) Presencia de gran número de vocablos desconocidos

En relación con esta problemática, Galdames y Walqui (2008) afirman que: «Los textos en castellano tienden a desalentar a los lectores que poseen otras lenguas como idioma materno, porque cuando los miran, lo primero que observan es un sinnúmero de palabras desconocidas». Cuando se lee un texto en otra lengua, nunca se entenderá por completo, por ello se debe explicar que no todas las palabras son igual de importantes, además, la comprensión depende en gran medida de lo conocido, por tal razón se construyen lecturas distintas de un mismo texto. De ahí que «Cada vez que releemos un texto, logramos una mejor comprensión de él. Por esta razón, una manera de ayudar a los alumnos consiste en guiarlos de antemano hacia los puntos esenciales para la lectura del texto». (Galdames y Walqui, 2008, p.30).

d) Excesiva complejidad de los textos

En relación con la complejidad de los textos, Galdames y Walqui (2008) afirman que, aunque existen ideas de por sí complejas, en una segunda lengua la complejidad de los textos aumenta porque los mecanismos que operan con facilidad en la construcción de conocimientos, cuando se lee en LM, se dificultan en la L2. Se debe agregar que las ideas tienen diferente grado de complejidad dependiendo del lector y su conocimiento. Lo ideal sería buscar textos con un nivel de complejidad adecuado, de manera que pueda ir aumentando conforme se aprende más. Galdames y Walqui (2008) recomiendan preparar un plan para guiar a los estudiantes, señalando con antelación puntos de referencia que, al ser reconocidos en la lectura, les facilitará su comprensión.

e) Falta de un propósito claro para realizar la lectura

Galdames y Walqui (2008) afirman que:

Cuando leemos algo como parte de nuestro desempeño cotidiano, siempre tenemos un objetivo para nuestra lectura... es esencial para la lectura en castellano crear propósitos que sean relevantes e interesantes a los alumnos; de esta manera, estarán dispuestos a esforzarse y, al estar conscientes de las razones por las que leen un texto determinado, su lectura será más eficiente. (Galdames y Walqui, 2008p. 30)

Resulta necesario tener un propósito claro que oriente la lectura de un texto, aunque pueden existir muchos propósitos para leer, por eso es que se deben emplear las estrategias de lectura más eficientes según la situación. En el caso de las lenguas indígenas «los niños de sectores rurales o que pertenecen a medios socioculturales donde el lenguaje escrito tiene poca o nula presencia, inician su escolaridad sin tener conciencia de la funcionalidad de la lectura y la escritura. Es particularmente válido en el caso de niños pertenecientes a culturas cuya lengua indígena existe sólo a nivel de la oralidad» (Galdames y Walqui, 2008, p.31). Aprender a leer se vuelve difícil debido a que no se emplean métodos funcionales, por tal razón los estudiantes no le encuentran utilidad a la lectura y escritura.

5.5. El papel del docente en la enseñanza del español como segunda lengua

Referirse al docente como un transmisor de conocimiento es un modelo ya superado. En la actualidad se concibe el papel del docente como un mediador o facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje, convirtiéndolo en el principal agente de cambios en la pedagogía, debido a que posee los conocimientos necesarios para crear situaciones de aprendizaje apropiadas para las distintas necesidades y estilos de aprendizaje. Galdames y Walqui (2008) sostienen que los estudiantes llegan a la escuela con experiencias, conocimientos e inquietudes, así como con su lengua materna desarrollada, la cual debe ser respetada y utilizada con el objetivo de lograr niveles de comprensión más amplios. Los

docentes deben repensar su papel como educadores, de tal manera que desarrollen prácticas pedagógicas acordes con una educación intercultural bilingüe. Según Galdames y Walqui (2008), dichas prácticas pedagógicas deben orientarse a:

5.5.1. *El maestro como mediador entre el niño y su aprendizaje*

En el español como segunda lengua, la mayoría de los contenidos posee un determinado nivel de complejidad, se vuelve muy difícil asimilarlos sin una ayuda apropiada. Es así como el papel del docente consiste en ser mediador entre el estudiante, con sus características culturales, psicológicas y sociales y los contenidos de aprendizaje. Se trata de un mediador que facilita los procesos de construcción de conocimientos.

5.5.2. *El maestro como diseñador de situaciones de aprendizaje*

Para Galdames y Walqui (2008), el docente como mediador debe crear las condiciones de trabajo de sus alumnos, ambientando el aula u otro espacio de aprendizaje, organizando actividades auténticas, motivándolos para participar activamente en las situaciones de aprendizaje y estimulando sus iniciativas para la realización de proyectos de su interés. De tal manera que el docente debe: organizar las situaciones de aprendizaje, seleccionar y ordenar los contenidos a partir de los conocimientos, afectividad y realidad cultural de sus estudiantes; debe crear los estímulos alrededor del estudiante. En el caso del aprendizaje de una segunda lengua se requiere de un mediador que facilite comprender las reglas y desarrollar competencias comunicativas pertinentes. Como afirman Galdames y Walqui (2008), se debe organizar pedagógicamente las actividades en tres momentos: 1) El maestro ofrece un espacio para que los estudiantes expresen libremente sus conocimientos sobre un tema dado, para tales efectos sería el conocimiento que poseen del español para desenvolverse en un ámbito determinado. 2) A partir de los conocimientos previos de los

estudiantes, va a seleccionar, estructurar y sistematizar los contenidos que desea enseñar y los presenta utilizando diversas estrategias de participación activa. 3) Como mediador del aprendizaje, creará diferentes situaciones donde los alumnos pongan en práctica los conocimientos adquiridos y tomen conciencia de los logros alcanzados; eso permitirá un mayor dominio del español y los motivará a participar empleando esa lengua.

5.5.3. El maestro como potenciador de capacidades y habilidades

Galdames y Walqui (2008), citando a Vygotsky, se refieren a la enseñanza como una acción de ayuda dentro de un contexto social y cultural. El maestro tiene la responsabilidad de crear un puente entre el conocimiento previo del estudiante y el conocimiento que está adquiriendo, para ayudarlo a avanzar con una guía que canalice sus energías y su potencial cognitivo y afectivo. Así, el estudiante podrá desarrollar un conjunto de destrezas y procesos de pensamiento que lo capacitarán para dar sentido al mundo y para usar en forma creativa la información aprendida. Gracias al uso de una nueva lengua, podrá acceder a un nuevo mundo tan interesante como el propio.

5.5.4. El maestro como comunicador intercultural

Dentro de este modelo de educación intercultural bilingüe, Galdames y Walqui (2008) sostienen que el docente debe crear actitudes y comportamientos respetuosos de la diversidad cultural y sensibles ante la diferencia. El aprendizaje permite no solo el acceso al conocimiento, sino también a valorar los patrones culturales y actitudes de su comunidad, y a favorecer el interés por conocer, respetar y valorar los de otras culturas. Un docente comunicativo crea una atmósfera de tolerancia, afecto, aceptación y comprensión que permite a los estudiantes sentirse valorados y seguros para expresarse con libertad, aunque no dominen de forma óptima el español.

5.6. Las cuatro competencias comunicativas básicas en la enseñanza del español

La presente investigación tiene como objetivo principal elaborar un material didáctico y una serie de situaciones de aprendizaje que permitan mejorar la comprensión de lectura en un contexto indígena donde el español es una segunda lengua. Para ello es necesario definir las competencias comunicativas que la enseñanza del Español pretende desarrollar en el sistema educativo costarricense. El concepto de competencias ha sido elaborado tanto desde la lingüística como desde la psicología y la educación. Según Lomas (2007) la competencia comunicativa «es el conjunto de conocimientos lingüísticos y de habilidades comunicativas que se van adquiriendo a lo largo del proceso de socialización de las personas (dentro y fuera de la escuela)» (p.35); esta competencia viene a integrar conocimientos lingüísticos, habilidades y saberes sociolingüísticos y textuales necesarios para un uso adecuado y eficaz de la lengua. Partiendo de esta definición, la competencia comunicativa es la que permite determinar, más allá de conocer un código lingüístico para comunicarse, es la capacidad de saber cómo, cuándo, qué y con quién expresarse adecuadamente. Es así como el estudiante podrá desarrollar la habilidad para adecuar su discurso al contexto en el que deba desenvolverse, dominar un vocabulario lo suficientemente amplio para comunicarse de manera efectiva.

Por su parte, Hymes (1996), citado por Martínez (2006), cambia el concepto de competencia lingüística y propone el de competencia comunicativa, el cual «permite a la persona, combinar e interpretar mensajes y negociar significados en relaciones interpersonales dentro de contextos específicos, es decir, a través de aprendizajes de una lengua, se aprende a vivir lingüísticamente en sociedad» (p.29). esta definición de competencia comunicativa está estrechamente ligada al dominio de las cuatro destrezas

lingüísticas básicas: hablar, leer, escuchar y escribir. Así mismo, Orozco (2010) señala que «la competencia comunicativa, abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. Comprende la experiencia social, las necesidades y motivaciones y el acceso y selección de la información; por tanto, se resume a la capacidad de hacer bien el proceso de comunicación» (p.2). Partiendo de este orden de ideas, el concepto de competencia comunicativa abarca tanto a la competencia lingüística como a la pragmática, la cual tiene que ver con el uso adecuado y apropiado del lenguaje de acuerdo con la situación o contexto donde se encuentre.

No se debe olvidar que los sujetos están expuestos desde niños a situaciones comunicativas que necesitan normas precisas para su uso, las cuales se refuerzan con la socialización. Para Hernández et al (1998), las competencias comunicativas son «el conjunto de procesos y conocimientos de diversos tipos – lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos – que el hablante /oyente/escritor/lector, deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación, al contexto de comunicación y al grado de formalización requerida» (p.30). Otros autores como Canale y Swain (1990) la definen como la relación entre la competencia gramatical y la competencia sociolingüística, donde se incluye también la competencia discursiva y estratégica. La competencia discursiva se refiere a la capacidad del hablante para producir e interpretar textos orales y escritos y la competencia estratégica a la habilidad para usar estrategias de comunicación, verbales y no verbales, que permitan superar dificultades emergentes durante la comunicación.

Cabe mencionar que a esas cuatro competencias básicas Van Ek (1986) añade la competencia sociocultural y la competencia social. Canale (1983) es uno de los primeros

teóricos en establecer una relación entre el concepto de competencia comunicativa, definido por Hymes con la enseñanza de segundas lenguas, y en analizar los componentes que la integran: gramatical, estratégica, discursiva y sociolingüística. Estas competencias las contempla el programa de estudios del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica y se definirán a continuación:

5.6.1. Competencia gramatical o lingüística

La competencia gramatical, también llamada lingüística, se refiere a la capacidad de un individuo para crear enunciados gramaticales en una lengua determinada, los cuales respetan la gramática a nivel de vocabulario, formación de palabras, oraciones, pronunciación y semántica. Canale (1983) afirma que la competencia gramatical es aquella centrada directamente en el conocimiento y la habilidad requeridos para emprender y expresar de manera adecuada el sentido literal de las expresiones. Es, a su vez, la capacidad de referirse al significado convencional de las expresiones, el cual define como el significado que una persona nativa atribuiría a una expresión si esta apareciera aislada de cualquier texto, contexto y situación de uso. Para Canale (1983), la competencia gramatical equivale a conocer la morfosintaxis y el vocabulario de la lengua, para distinguir lo gramatical de lo agramatical. Es el conocimiento del código lingüístico, el cual lo integran: el vocabulario, la formación de palabras y oraciones, la pronunciación, la semántica y la ortografía. La competencia sociolingüística equivale a conocer las reglas socio-culturales de uso de una lengua, y lleva al hablante a poder comunicarse de manera apropiada en un contexto determinado.

5.6.2. Competencia sociolingüística

Se refiere a la capacidad que posee un individuo para producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos, según la situación comunicativa de los participantes y la relación existente entre ellos, sus intenciones, el evento comunicativo donde se encuentran y las normas y convenciones que lo regulan. Canale (1983) plantea que en esta competencia se da la adecuación de las expresiones, y distingue entre adecuación del significado y adecuación de la forma. La primera se relaciona con el grado en que determinadas funciones comunicativas, ideas o actitudes se consideran como características de una situación; la segunda se refiere a la medida en que un significado dado se representa por medio de una forma lingüística propia de un determinado contexto sociolingüístico.

5.6.3. Competencia discursiva

Es la capacidad de una persona para desenvolverse de manera eficaz y adecuada en una lengua, combinando formas gramaticales y significado, con el objetivo de crear un texto, sea oral o escrito en diferentes situaciones de comunicación. Incluye dominar las habilidades y estrategias que permiten a los interlocutores producir e interpretar textos, así como el de los rasgos y características propias de los distintos discursos de la comunidad de hablantes a la que la persona pertenezca. El concepto nace con los estudios de la etnografía de la comunicación con el concepto de competencia comunicativa que propuso Hymes, y que sería adoptado en la enseñanza de segundas lenguas con algunas transformaciones. Canale (1983) es uno de los primeros autores en desglosar la competencia comunicativa en otras, una de las cuales es la competencia discursiva. La competencia discursiva o también llamada textual es el conocimiento de las formas

lingüísticas para producir textos orales o escritos y le permite al hablante comprender y producir distintos enunciados que van más allá de solo construir oraciones

5.6.4. Competencia estratégica

Para Canale (1983), esta competencia se refiere al uso efectivo de la lengua por parte de un hablante y a la capacidad de servirse de recursos verbales y no verbales con el fin de ayudar a la efectividad en la comunicación y a compensar fallos que puedan producirse, provenientes de vacíos en el conocimiento que se tiene de la lengua o por otras condiciones que limitan la comunicación. Algunos autores no incluyen esta competencia como parte de la competencia comunicativa. La competencia estratégica abarca el conocimiento que permite solucionar problemas que se dan en la comunicación como el conocimiento y habilidad para emplear paráfrasis, así como palabras de relleno, repeticiones, entre otras. La competencia estratégica implica la habilidad para usar estrategias de comunicación, sean estas verbales o no verbales, para compensar las carencias lingüísticas o el reforzamiento de la efectividad de la comunicación.

El programa de estudio del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica incluye la competencia literaria o lectora como parte de la competencia comunicativa que se busca desarrollar en los estudiantes de secundaria; esta se definirá a mayor profundidad debido a que es la competencia que se trabajará en la presente investigación.

5.6.5. Competencia literaria o lectora

Definir la competencia literaria o lectora se vuelve en la actualidad bastante complejo y multidimensional. Es ampliamente conocida la definición de competencia lectora que propone la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2009) según la cual la competencia lectora consiste en «la capacidad de

comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad» (p. 14). Es importante mencionar que la competencia literaria incluye aspectos como: necesidades, conocimientos, habilidades y actitudes. Esta competencia implica comprender que el eje en el aula tiene que estar en la lectura y no solo en transmitir información literaria. Implica que, para trabajar la literatura en el aula, se deben facilitar procesos o actividades de aprendizaje donde los estudiantes se acerquen a la obra y la comprendan. En dicho contexto, el docente como mediador del aprendizaje debe acompañar y orientar ese encuentro entre el estudiante y el texto literario. Mendoza (2008) afirma que la competencia literaria o lectora es «el conjunto de saberes que permite actualizar diversas obras; pero esos saberes dependen, en gran medida, de las experiencias lectoras previas y de las inferencias generalizables que, sobre el discurso literario, haya sido capaz de sistematizar el lector» (párr. 3). Es así como la competencia literaria se va desarrollando de manera progresiva a través de actividades de lectura o de producción que se desarrollen en el aula, las cuales estarán definidas y determinadas por unos saberes, un contexto y unos objetivos comunes entre los participantes. Por lo tanto, todas aquellas actividades o procesos de lectura que el docente como mediador facilite en el aula, se deben centrar en la construcción de sentido pasando por todos los tres elementos: autor, obra y lector. En este sentido, la lectura se puede interpretar como:

Un proceso activo de construcción de significados a partir de estímulos textuales. Con ello se pretende destacar el carácter procesual e interactivo de la lectura, en la que no solo el texto o la obra son los elementos que aportan informaciones y contenidos, sino que, para que se produzca el verdadero efecto de la lectura, necesariamente, también ha de contarse con las aportaciones del receptor y con la

activación de aquellos personales saberes pertinentes para la comprensión de lo expuesto y presentado por el texto. (Mendoza, 1998, p. 175)

Se puede inferir entonces, que la lectura es ese proceso en el que un lector, gracias a sus experiencias de vida, emociones y conocimientos de la literatura se acerca a un texto que ofrece información y estímulos para dar sentido a aquello que se está leyendo. Dicho de otra manera: se da un encuentro entre texto y lector, el cual es influido por los saberes, las emociones o el contexto en el sentido que se desea construir. Resulta entonces, que cada lectura de un mismo libro es diferente, debido a que el lector cuando se enfrenta al texto puede aportar aspectos cognitivos y emocionales nuevos o distintos. Los factores personales producen un efecto en la relación texto- lector.

Si se parte de un enfoque de educación intercultural bilingüe para fortalecer la competencia literaria o lectora, resulta imprescindible tomar en cuenta los conocimientos de distinta índole para llevar a cabo un abordaje de la literatura como una práctica social y cultural, que permite pensar y comprender el mundo, la sociedad y la cultura de una manera distinta. Por consiguiente, según Mendoza (2004), el lector que posee una competencia literaria es el que reconoce y comprende el discurso literario (sus estructuras), maneja conocimientos sobre la cultura, genera hipótesis de lectura a partir de sus saberes y de los indicios que aporta el autor; es capaz de relacionar lo leído con otros tipos de textos como programas televisivos, publicidad, películas, videos, entre otros; interpreta el texto y, lo más importante, lo disfruta. Para Mendoza (2004), trabajar la competencia literaria o lectora permitirá formar lectores que se acerquen a los textos para disfrutar de la ficción, pero también de la cultura, las vivencias y todos aquellos aspectos sociales.

También es importante aclarar que la comprensión lectora funciona no solo para leer, sino también para comprender, para pensar y para disfrutar. Leer con criterio, de forma inteligente y reflexiva se vuelve una necesidad en la sociedad actual. Es así como la competencia lectora se fundamenta en tres ejes según Solé (2004): 1) Aprender a leer. 2) Leer para aprender, en cualquier ámbito académico o cotidiano, a lo largo de toda la vida. 3) Aprender a disfrutar de la lectura. Esta manera de entender la competencia lectora se aleja del enfoque tradicional y mecanicista, para agregarle una dimensión afectiva y social.

Otro estudioso que se ha abocado a desarrollar el tema de la comprensión lectora es el de Rufinelli (1989), quien enfoca el tema de la siguiente manera:

...leer no es lo mismo que comprender lo que se lee; es preciso establecer la diferencia entre la lectura neutra y la lectura comprensiva... diferentes lecturas alcanzan diferentes niveles de comprensión del texto. Se ha llegado a decir que toda lectura es siempre entendida, aunque esa comprensión sea diferente en cada uno de los lectores. Se puede precisar esto diciendo que todo texto es comprendido, pero que esa comprensión puede ser pobre o rica, mediocre o suficiente, superficial o profunda, de acuerdo con las posibilidades críticas e instrumentales de cada lector. (Rufinelli, 1989, p.85)

Para Rufinelli, la comprensión de lectura va más allá de leer y comprender, porque la misma comprensión posee distintos niveles: a) donde lo leído se comprende y es aprovechado, lectura rica, suficiente y profunda; b) donde lo leído se comprende en un nivel bajo, mediocre o superficial, que no es aprovechado y, si lo es, es de forma mínima. Es así como se busca en el lector el desarrollo de una mentalidad crítica que le permita analizar, y que no se limite a leer el texto por leerlo, sino que sea capaz de trasladarlo a su propia realidad. Además, es importante recordar que la práctica de una adecuada

comprensión de lectura no se limita a textos literarios, también se utilizará en otras materias del currículo; es indispensable que el alumno sea capaz de comprender con fundamentos sólidos. Se deben desarrollar estrategias didácticas que promuevan una participación activa de los estudiantes, donde piensen por sí mismos y lleguen a sus propias conclusiones.

Como parte del abordaje teórico que se le quiere dar a esta investigación, y tomando en cuenta que los estudiantes indígenas cabécares que ingresan al sistema educativo de secundaria en los liceos rurales de Chirripó presentan muy distintos y variados niveles de uso de la lengua española, se tomará como base el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) para establecer la comprensión lectora y sus finalidades según cada uno de los niveles de uso de una lengua. Resulta necesario aclarar que este marco fue creado en Europa para la adquisición de las lenguas europeas como segunda lengua, cuya lengua materna no es precisamente otra lengua europea sino la de inmigrantes o hijos de inmigrantes provenientes de países de los diferentes continentes como África, Asia o América, a los cuales había que enseñarles la lengua del país; por lo tanto, una segunda lengua. El Consejo de Europa en el MCER establece que la comprensión lectora incluye textos escritos y textos signados, donde las categorías resultan tanto del propósito de la lectura como del tipo de género textual y su respectiva definición (Consejo de Europa, 2020). En este contexto se establece que pueden existir dos propósitos claros de lectura: a) leer para orientarse o lectura exploratoria, donde se puede dar una lectura rápida para elegir los fragmentos que se leerán con mayor atención, o una lectura ágil para encontrar determinada información; b) leer para buscar información y

argumentos, se refiere a leer textos más extensos en prosa para comprenderlo o buscar cierta información específica (Consejo de Europa 2020).

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, los individuos que emplean una segunda lengua se ubican en un determinado nivel según el uso y comprensión de la misma, estableciendo así una serie de aspectos relacionados con la comprensión lectora según el nivel de habla. A continuación, en la figura 1, se muestran dichas implicaciones en la comprensión lectora:

Figura 1. Comprensión de lectura según nivel de uso de la lengua

	Comprensión de lectura en general
C2	Comprende prácticamente cualquier tipo de texto, incluidos textos abstractos y de estructura compleja, o textos literarios y no literarios con muchos coloquialismos. Comprende una amplia variedad de textos largos y complejos, y aprecia distinciones sutiles de estilo y significado, tanto implícito como explícito.
C1	Comprende con todo detalle textos extensos y complejos, tanto si se relacionan con su especialidad como si no, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles. Comprende una amplia gama de textos, incluidos textos literarios, artículos de periódicos o revistas, así como publicaciones profesionales o académicas, siempre que pueda releer el texto y que tenga acceso a herramientas de consulta.
B2	Lee con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva. Tiene un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes.
B1	Lee textos sencillos de carácter fáctico que abordan temas relacionados con su área de interés, con un nivel de comprensión satisfactorio.
A2	Comprende textos breves y sencillos sobre asuntos conocidos con un vocabulario de uso muy frecuente cotidiano o relativo al trabajo. Comprende textos breves y sencillos que contienen vocabulario de mayor frecuencia, incluida una buena proporción de internacionalismos.
A1	Comprende textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres y palabras conocidos y frases básicas, y volviendo a leer cuando lo necesita.
Pre-A1	Reconoce palabras/signos conocidas/os acompañadas/os de imágenes, como en el caso de la carta de un restaurante de comida rápida con fotos o un libro ilustrado que contenga vocabulario conocido.

Nota: La figura muestra la comprensión de lectura esperada según cada uno de los niveles de uso de la lengua. Tomado de MCER, 2020, p.67.

Para efectos de esta investigación se tomará también en consideración el abordaje teórico que el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica realiza en cuanto la conceptualización de la comprensión lectora y se comparará con lo que establece el Marco

Común Europeo de Referencia para las Lenguas, con el fin de establecer diferencias y semejanzas.

El programa de estudio de Español para secundaria toma como referencia para el estudio de los textos literarios y no literarios a los teóricos Ramírez y Solano (2016), quienes toman elementos del estructuralismo, los estudios críticos del discurso, la sociocrítica, el post-formalismo, el formalismo, la semiótica y el pensamiento descolonial, para formular una propuesta teórico-metodológica que será la guía para implementarse en el trabajo en el aula, desde séptimo hasta undécimo y duodécimo año. De tal forma que el docente se encargará de guiar el nivel de profundidad al que deben llegar los estudiantes de acuerdo con el nivel donde se encuentran. El programa de estudio de Español plantea que dicho análisis debe abarcar cuatro fases fundamentales: a) La fase natural, b) La fase de ubicación, c) La fase analítica, d) Las fases interpretativa y explicativa. Las cuales se definen a continuación:

1. Fase natural: Según Ramírez y Rivera (2016) corresponde a la primera lectura que permite el acercamiento al sentido literal o elemental del texto e incluye la lección del texto, la lectura inicial, superficial sin entrar en ningún tipo de análisis, posteriormente implica una comprensión del texto a partir del significado de las palabras y, por último, la valoración del texto desde lo estético, el gusto o no por el texto.

2. Fase de ubicación: Esta fase consiste, según Ramírez y Solano (2016), en consultar distintas fuentes para ubicar al autor y su obra, desde datos bibliográficos y de publicación hasta datos biográficos del autor. Se busca una revisión de la crítica y la historiografía literaria en relación con el texto. Elementos como clasificación de la obra según estudiosos, escritos o reseñas sobre la obra

3. Fase analítica: Esta fase se centrada en el texto, sus mediaciones y el contexto, para determinar si el texto «es reproductor, cuestionador o legitimador de la realidad social, histórica y cultural de la que emana» (Ramírez y Solano, 2016, p. 82) Para lograr dicho análisis es necesario revisar: 1. Paratextos tales como título, subtítulo, epígrafes, dedicatorias; 2. Cotexto o cuerpo del texto tales como: estructura, secuencias de espacio o ambientación, tiempo, personajes, acontecimientos o sucesos y a la estructura misma: propósitos o temas, el mundo representado, las estrategias o recursos retóricos, estilísticos, discursivos. 3. Estructuras de mediación: estructuras textuales y discursivas que relacionen el texto con su contexto social, histórico y cultural, intertextos, interdiscursos, mitos, símbolos, cogniciones sociales e ideológicas, posibles temas presentes en el texto. 4. Contexto: prácticas sociales, discursivas e ideológicas del contexto tanto de la obra como del autor, explicitar el diálogo del texto con su contexto, y comparar la problemática representada por el texto con la problemática del contexto social, histórico y cultural en el que se produjo.

4. Fase interpretativa y explicativa: Esta fase busca vincular el texto con el contexto a partir de las estructuras de mediación que se crearon en la fase analítica. Según Ramírez y Solano (2016), se busca analizar elementos como: 1) Sociedad y valores promovidos y cuestionados por el texto. 2) Implicaciones sociales e ideológicas producto que afectan a los grupos sociales por su clase, género, etnia, ideología, entre otros. Este análisis permitirá:

Una vez que explicitemos esas implicaciones, desenmascararemos los sesgos socioideológicos del enunciador y las fortalezas y debilidades de sus planteamientos en relación con el mundo representado, particularmente con los personajes, los valores, las actitudes y las conductas que se les hace asumir a

ciertos grupos sociales y étnico-culturales. Por ejemplo, si la lógica que gobierna el texto es la del patriarcado, la mujer es representada sumisa, conformista, víctima resignada, orientada por modelos religiosos que justifiquen su papel de sujeta a los dictámenes del varón, madre abnegada. (Ramírez y Solano, 2016, pp. 92-93).

Además, en esta fase se busca interpretar el papel del narrador, yo lírico, enunciador o expositor, según sea el género literario. Otro aspecto es el efecto pragmático ejercido por el texto en el lector, así como definir la actitud y posición promovida por el texto en el lector para entender si el texto reproduce, así como el efecto pragmático ejercido por el texto en el lector. El ejercicio que se pretende con esta última fase es «no quedarse solo con la descripción y la interpretación del texto, sino situarlo en el contexto y relacionar la estructura textual con la estructura social para evidenciar «los diálogos y los conflictos entre las prácticas sociales, discursivas e ideológicas materializadas en el texto, pero también entre las prácticas sociales, discursivas e ideológicas reinantes en el contexto social, histórico y cultural desde el que se ejecuta la lectura» (Ramírez y Solano, 2016, p. 95).

Es importante aclarar que de estas cuatro fases planteadas por el programa de estudio de Español para secundaria, y que se deben trabajar en el aula, la presente investigación se centrará en la primera fase, la natural, la razón se debe a que los estudiantes de secundaria pertenecen a la comunidad indígena cabécar, donde el español es para ellos una segunda lengua y no su lengua materna. Como se explicó en párrafos anteriores, las fases se deben desarrollar de manera paulatina y progresiva, no se puede pasar a la fase de ubicación, análisis o interpretación sin antes haber entendido el texto; por esta razón es que la propuesta metodológica busca ayudar tanto a estudiantes como

docentes para que ese encuentro con el texto responda a una propuesta intercultural bilingüe. Con una adecuada comprensión del texto en la fase natural, el docente podrá seguir avanzado con las siguientes fases de análisis.

5.7. Enfoque orientado a la acción

Para efectos de esta investigación se empleará el enfoque orientado a la acción que, según el MCER, se concibe como integrador, pues reúne los principales enfoques para la enseñanza de lenguas y considera a los aprendientes como usuarios de la lengua y agentes sociales, donde la lengua se convierte en un medio de comunicación más que como una materia objeto de estudio. (Consejo de Europa, 2020). Dicho enfoque propone un análisis de las necesidades de los aprendientes, el uso de los descriptores y las tareas comunicativas. El enfoque orientado a la acción, desde el punto de vista educativo, implica que el proceso de enseñanza y aprendizaje está determinado y orientado por la acción, según las necesidades comunicativas de los aprendientes y supone una adecuada concordancia entre currículo, enseñanza y evaluación (Consejo de Europa, 2020). Considerar a los aprendientes como agentes sociales significa implicarlos en el proceso de aprendizaje, posiblemente con descriptores como medio de comunicación. También, se reconoce la naturaleza social del aprendizaje de la lengua y del uso de la lengua, es la interacción entre lo social y lo individual en el proceso de aprendizaje.

En el enfoque orientado a la acción, los aprendientes más que estudiantes son usuarios de la lengua y por ello se supone un uso amplio de la lengua meta en el aula; se trata de aprender a utilizar la lengua, en lugar de aprender sobre la lengua (como materia de estudio). Para Consejo de Europa (2020), en el MCER, considerar a los aprendientes como seres plurilingües y pluriculturales implica permitirles utilizar, cada vez que sea

necesario, todos sus recursos lingüísticos, animándolos a ver similitudes y regularidades, así como diferencias entre las lenguas y las culturas. Además, dicho enfoque implica desarrollar tareas significativas y colaborativas en el aula. El esquema descriptivo del MCER y el enfoque orientado a la acción sitúan la construcción de conocimiento, por medio de la interacción, en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo anterior tiene consecuencias evidentes en el aula (Consejo de Europa, 2020). Esta interacción se producirá a veces entre docente y estudiante o entre estudiantes, pero otras adoptarán una naturaleza colaborativa entre los propios alumnos. El equilibrio preciso entre un aprendizaje orientado por el docente y una interacción colaborativa entre los estudiantes en grupos pequeños ha de reflejar el contexto, la tradición pedagógica en ese contexto y el nivel de dominio de los aprendientes en cuestión. Se busca la construcción de conocimiento entre varias lenguas y apelar a los repertorios plurilingües y pluriculturales de los usuarios o aprendientes.

5.8. Los tres momentos didácticos en el trabajo de la lectura como segunda lengua

El papel del docente en el proceso de enseñanza aprendizaje es fundamental, y más aún si la tarea es promover la lectura del español como segunda lengua con comunidades indígenas. Es necesario que el docente seleccione, conozca y estudie los textos que se trabajarán en clase; de tal manera pueda propiciar situaciones de aprendizaje para que los estudiantes se apropien del texto y construyan sus propios significados del texto. Solé (1994) establece que en el proceso de lectura se dan tres subprocesos: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Solé recomienda que, al inicio y en cada una de las etapas del proceso de la lectura, se elaboren una serie de interrogantes antes de la actividad. Antes de iniciar la lectura, la formulación de estas preguntas busca: 1)

Determinar los objetivos de la lectura (¿Para qué leo?), 2) Activar el conocimiento previo (¿Qué sé de este texto? ¿De qué trata este texto? ¿Qué me dice su estructura? 3) Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto. Solé (1994) plantea que durante la lectura se deben formular hipótesis y realizar predicciones sobre el texto, aclarar posibles dudas, resumir el texto, releer partes confusas, consultar el diccionario y pensar en voz alta para asegurar la comprensión. En un tercer momento, después de la lectura, se propone elaborar resúmenes, formular y responder preguntas y utilizar organizadores gráficos.

En esta misma línea, Galdames y Walqui (2008) proponen, al igual que Solé, tres momentos didácticos que se deben desarrollar al momento de trabajar un texto, los cuales ayudarán a una adecuada comprensión de lectura, a saber: 1) Prepararse para leer, 2) Leer activamente, 3) Ampliar la comprensión. Los tres momentos se explican a continuación:

5.8.1. Prepararse para leer

Este primer momento busca preparar para la lectura interactiva, alertar sus esquemas previos, enfocarse en los aspectos esenciales del texto y presentar en contexto algunos nuevos conceptos que sean sumamente indispensables de entender antes de iniciar la lectura. Las actividades y estrategias metodológicas empleadas por el docente en esta fase servirán para que el estudiante pueda llevar a cabo la lectura y la comprensión del texto en español. El objetivo pretende que los alumnos vayan desarrollando una mayor autonomía como lectores. Galdames y Walqui (2008) sostienen que todo buen lector tiene un objetivo y una serie de expectativas cuando inicia una lectura, aquí el docente como mediador del proceso de aprendizaje debe acostumbrar a sus estudiantes a que sean conscientes de sus objetivos como lectores, a alertar sus conocimientos previos, y a tener expectativas acerca de la lectura antes de comenzar a leer en español. Es importante que el

maestro observe a sus estudiantes y los cuestione acerca de sus pensamientos antes de empezar a leer, al igual durante y después de la lectura. De esta manera, se dará cuenta de cuánto más apoyo necesitan, y podrá diseñar las actividades pedagógicas requeridas.

5.8.2. Leer activamente

Este segundo momento es igual de importante que el primero. La lectura no es una actividad estática, todo lo contrario, es activa e implica una interpretación constante donde se van creando significados que se comparan con conocimientos previos e integrándolos a su mundo. Galdames y Walqui (2008) sostienen que leer activamente es ya de por sí complejo en su LM, pero en una L2 se vuelve aún más complejo. Leer en una lengua que se está aprendiendo implica el apoyo del docente en la construcción de situaciones de aprendizaje para que los estudiantes puedan entender algunos contenidos del texto; para que el idioma no se convierta en una barrera insuperable, en este caso se recomienda que «cuando se realiza una lectura en castellano como segunda lengua, es recomendable que se combinen y varíen las estrategias y maneras de leer, de manera tal que los alumnos estén motivados, apoyados, tengan un propósito claro para la lectura, y sientan que aun si no entienden todo, entienden lo suficiente para participar en la clase de manera significativa». (Galdames y Walqui, 2008, p.128)

Esa variedad en las actividades y estrategias harán que la clase no sea siempre lo mismo, que no se vuelva aburrida. Mientras se realiza la lectura, el docente podría, en determinados momentos, leer en voz alta y crear una discusión general; en otro momento los estudiantes pueden trabajar de forma colaborativa; en otro podrían trabajar de forma individual. Cuando el tema y los conceptos son nuevos para los alumnos y, por lo mismo, requieren un manejo lingüístico más avanzado del que ya poseen, se trabajan con

actividades familiares. Galdames y Walqui (2008) recomiendan también que con frecuencia los estudiantes tomen nota de sus participaciones en la lectura, de forma que tengan un registro escrito de las ideas importantes que van descubriendo. Este registro ayudará a recordar los nuevos vocablos y conceptos que se van discutiendo.

5.8.3 Ampliar la comprensión

Galdames y Walqui (2008) proponen que después de completar la lectura, se debe motivar a los estudiantes a aplicar los nuevos conocimientos adquiridos en situaciones comunicativas novedosas; que puedan solucionar ciertos problemas combinando ideas presentes en las lecturas con otras desarrolladas con anterioridad; además, se podría procurar que sean creativos al emplear los nuevos conceptos de su nueva lengua. No necesariamente memorizar el contenido leído significa que lo han entendido; es posible repetir un contenido con exactitud, pero no entenderlo realmente. Aprender nuevas palabras o comprender nuevos conceptos significa apropiarse del conocimiento, hacerlo suyo y utilizarlo cuando sea relevante en la solución de problemas de la vida o de las situaciones comunicativas en el ámbito escolar.

5.9. Requerimientos para la elaboración de material didáctico en la enseñanza del español como segunda lengua

Como se mencionó anteriormente, esta investigación busca desarrollar un material didáctico que incluya tanto estrategias de aprendizaje como lecturas de textos literarios que permitan mejorar la comprensión lectora del español como segunda lengua en estudiantes cabécares de Chirripó. Según Madrid (2001) los materiales didácticos se definen como todo aquello que pueda emplearse para facilitar el aprendizaje de una lengua; dichos materiales desempeñan un papel muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje,

no solo porque lo facilitan, sino también porque les permite a los estudiantes conocer mejor la realidad que se enseña y puede ser una motivación para el aprendizaje. Por su parte, Tomlinson, citado por Harsono (2007), sostiene que los materiales didácticos pueden ayudar a los estudiantes a que desarrollen confianza si se relacionan con su cultura e intereses, tomando en cuenta que el nivel de dificultad no sea superior a sus capacidades, para que se dé la comprensión y el aprendizaje de nuevos conocimientos.

Es importante aclarar que, en el proceso de elaboración, y después de haber establecido el contexto de uso de la lengua y el tema que se trabajará basado en las necesidades e intereses del estudiante, se establecen los requerimientos lingüísticos. Según Hopkins (2000), se debe elegir el enfoque más apropiado, además afirma que las tareas constituyen un elemento de gran importancia en el diseño de materiales porque guían el aprendizaje, se centran en ciertos elementos lingüísticos o en cierta competencia comunicativa, orientan la interacción con el texto y permiten desarrollar y practicar determinadas estrategias. Por su parte, Estaire (2011) establece una diferencia entre las tareas de comunicación que forman el centro del programa y mediante «las que los alumnos utilizan la lengua extranjera en situaciones de comunicación» (Etaire, 2011, p. 5), y aquellas tareas que sirven como apoyo a la parte lingüística «en las que los alumnos centran su atención en la forma, en aspectos concretos del sistema lingüístico, desarrollando así el conocimiento explícito de la lengua» (Etaire, 2011, p. 6), estas últimas fungen como soporte de las tareas de comunicación. Al combinar todas estas tareas se está favoreciendo la competencia comunicativa y la adquisición de la lengua meta, según Estaire (2011). La realización de las tareas permite a los estudiantes poner en práctica sus competencias en una

comunicación real, además de crear el espacio justo para desarrollar experiencias de aprendizaje significativo, según lo propone Blanco (2010).

Para Hopkins (2000), Madrid (2001) y Delgadillo (2009), todos aquellos materiales didácticos elaborados por el docente, deben incluir trabajos que favorezcan la competencia comunicativa y le ayuden al estudiante a desarrollarse en determinadas actividades lingüísticas y en diferentes situaciones de comunicación. Las actividades y trabajos deben ser variados para que haya una mayor motivación y permita ampliar las habilidades de aprendizaje, según Hopkins (2000). En relación con los medios en los que se apoyan los materiales didácticos, Hopkins (2000) sostiene que el docente debe determinar si un medio en particular funciona para el aprendizaje que se busca y el desarrollo de las tareas; se debe escoger el medio más apropiado tanto para el estudiante como para el docente.

Para efectos de esta investigación, se pretende elaborar un material didáctico que incluya tanto estrategias de aprendizaje para los docentes como textos para los estudiantes. Según Hopkins (2000), es necesario que los textos se presenten de forma atractiva, tanto con el tipo de letra como con los colores; además, acompañados de ilustraciones con el fin de propiciar un mayor interés y relevancia para los estudiantes. Dicho material servirá de apoyo para docentes y estudiantes, a los cuales les permitirá mejorar su habilidad de comprensión lectora. Para Brown (1995) y Mishan (2005), citados por Harwood (2010), los materiales didácticos constituyen una mezcla entre texto y tareas para el aprendizaje de lenguas que se presentan de forma impresa, y puede incluir audios u otras actividades derivadas de dichos textos que se están trabajando. Según Tomlinson (1998) los materiales didácticos son herramientas que emplean tanto docentes como estudiantes con el fin de facilitar el aprendizaje de una lengua; algunos materiales didácticos pueden ser libros,

videos, CD, diccionarios, manuales, fotocopias, periódicos e imágenes. Tomlinson (1998) enfatiza en momentos indispensables los cuales se centran en la recolección de datos y la elaboración de materiales por medio de distintas etapas que permitirán identificar y descubrir las necesidades pedagógicas para crear un buen material didáctico.

5.9.1. Principios básicos para el desarrollo de materiales didácticos

Cuando se elaboran materiales didácticos para el aprendizaje de una segunda lengua, se debe buscar ante todo que dichos materiales generen un impacto en los estudiantes, lo cual provocará que se sientan interesados por aprender. Según Tomlinson (1998) los materiales pueden alcanzar ese impacto cuando son novedosos, con variedad de actividades y recursos, sin dejar de lado que su presentación sea atractiva e incluya colores, tipos de letra, fotografías, entre otros. En segunda instancia, Tomlinson (1998) afirma que los materiales didácticos deben procurar que los alumnos se sientan a gusto con las actividades, textos e ilustraciones propuestas, las cuales deben estar relacionados con su propia cultura, lo cual generará mayor confianza en el aprendizaje. Otro aspecto importante señalado por Tomlinson es que los trabajos propuestos estimulen a los estudiantes a usar y desarrollar sus habilidades lingüísticas así como la creatividad, la imaginación y el análisis. Se debe agregar que los estudiantes deben percibir que lo aprendido en el espacio de clase es útil y de relevancia, lo cual ayudará a concientizarlos sobre la importancia de la lengua materna y la que se está aprendiendo. Continuando con la propuesta de Tomlinson (1998), los materiales deben proporcionar a los estudiantes una serie de espacios y oportunidades para emplear la lengua que se desea aprender y crear así propósitos comunicativos, los cuales le ayudará al docente para que tanto las estrategias como los contenidos sean asimiladas por los estudiantes. Como último elemento, los materiales didácticos deben

generar una realimentación sobre los resultados obtenidos por los alumnos, con el fin último de que sea consciente del uso y aprendizaje de su segunda lengua.

5.9.2. Etapas para el diseño de material didáctico

Jolly y Bolitho, citados por Tomlinson (1998), proponen siete etapas que se deben tomar en consideración para diseñar un material didáctico para trabajar una segunda lengua, y las cuales se tomarán como base para esta investigación. A continuación, se detallan las etapas:

- a) Identificación de necesidades: tanto docente como estudiante deben identificar las necesidades con el objetivo de cumplir o resolver un problema a través del material que se quiere diseñar.
- b) Exploración: consiste en explorar el área de la necesidad o del problema en términos del lenguaje, funciones y habilidades que se requieren aprender.
- c) Realización contextual: se trata de proponer nuevos materiales didácticos adecuados al contexto y a los textos con los que se trabajará.
- d) Realización pedagógica: en esta etapa se diseñan los ejercicios, estrategias de aprendizaje y actividades con instrucciones adecuadas para que puedan ser desarrolladas.
- e) Producción física: consiste en la elaboración como tal del material didáctico, donde se debe tomar en cuenta: el diseño, la diagramación, el tamaño y tipo de letra, la reproducción, entre otros aspectos.
- f) Uso: en esta fase el material se utiliza en el aula con el fin de aplicarlo y verificar si atiende a las necesidades que se identificaron.

- g) Evaluación: esta es la última etapa, en la cual se evalúa el material por parte del docente y de los estudiantes. La evaluación permitirá determinar si el material debe ser rediseñado o mejorado para una posterior reproducción de mayor cantidad de ejemplares.

CAPÍTULO VI. ANTECEDENTES

En el siguiente apartado se presentarán aquellos trabajos de investigación, tesis y artículos académicos que, tanto en el ámbito costarricense como latinoamericano, se han encargado de abordar la enseñanza del español como segunda lengua en contextos indígenas. Dichos antecedentes permitirán presentar un panorama del tema en cuestión y el abordaje hecho de la temática propuesta para esta investigación, la cual está orientada al desarrollo de un material didáctico que pueda ser empleado por los docentes del territorio indígena cabécar de Chirripó para trabajar la competencia lectora con estudiantes de séptimo año.

6.1. La enseñanza del español en el contexto indígena: el caso de Costa Rica

Es importante mencionar que en Costa Rica los esfuerzos se han concentrado en el rescate de las lenguas indígenas; lo cual ha llevado a desarrollar muchos trabajos de investigación en procura de enseñar las materias académicas empleando la lengua vernácula. Mientras que, si se parte del hecho de que la lengua empleada para enseñar las materias en el sistema educativo costarricense es el español, y este constituye una segunda lengua para la gran mayoría de los estudiantes indígenas; los esfuerzos desarrollados a nivel nacional para abordar la enseñanza del español desde esa perspectiva son mucho menores. A continuación, se referencian los que existen hasta la fecha.

El primer trabajo de investigación en el ámbito costarricense, enfocado en el desarrollo de material didáctico para trabajar con población indígena, es el de Ramos Rivas (2015), en un artículo titulado *Proceso de creación de un material didáctico para la enseñanza del malecu a niños en edad preescolar*, en la revista *Estudios de Lingüística*

Chibcha de la Universidad de Costa Rica. En este trabajo Ramos (2015) describe el proceso de creación de un material didáctico. La propuesta consistió en crear un material didáctico para la enseñanza de la lengua malecu a niños entre los dos y los seis años de edad, desde una perspectiva ecléctica de segundas lenguas, la cual incluye las inteligencias múltiples, la respuesta física total, el método basado en tareas y la perspectiva coaccional; el objetivo de esta propuesta es ser empleada tanto en los hogares, así como en la escuela o en talleres de lengua para la enseñanza del malecu como segunda lengua a niños entre los dos y los seis años de edad. El proceso consistió en los siguientes pasos: crear ilustraciones e interpretarlas; crear un personaje y un guion narrativo como hilo conductor de los temas de las unidades didácticas; diseñar las unidades didácticas a partir del enfoque basado en tareas, la respuesta física total, la perspectiva coaccional y las inteligencias múltiples; y explicitar los datos lingüísticos con un hablante. La investigación permitió concluir que el material didáctico para la enseñanza del malecu a niños en edad preescolar resultó innovador por el empleo del enfoque comunicativo y por la edad de los niños a los que el material fue dirigido, así como por el tipo de programa de revitalización de lengua, el cual supone una implementación en casa y no en la escuela. La innovación en la implementación de este material didáctico se manifiesta también en todas las etapas creativas del material el cual fue sumamente efectivo en el desarrollo de la lengua malecu.

Por su parte, otro autor que desarrolla una investigación en didáctica es Serrato Pineda (2017), con su tesis titulada *Propuesta didáctica para el tratamiento de fenómenos gramaticales propios de la variedad del español de estudiantes universitarios bribris y cabécares en la escritura*, para optar por el grado de Máster en Enseñanza del Español como Segunda Lengua, por la Universidad de Costa Rica. Serrato plantea una propuesta

didáctica para trabajar las discordancias en los textos escritos académicos dirigido a estudiantes universitarios bribris y cabécares. Llevó a cabo una revisión y análisis de textos académicos que los estudiantes deben utilizar para determinar qué está bien logrado y qué debe mejorarse; luego se trabajó con los estudiantes para que propusieran versiones mejoradas de los textos a partir de un trabajo de reescritura. Posteriormente aplicó la estrategia didáctica para comparar resultados obtenidos antes y después de la aplicación de dicha estrategia. Lo anterior permitió determinar que la interacción de los estudiantes con los textos fue mucho mayor, se dio una mayor comprensión y facilidad en la resolución de ejercicios, además, se redujo la cantidad de discordancias en los textos y la actitud de los estudiantes en relación con el trabajo de escritura fue mucho mejor. El estudio permitió determinar que es posible abordar un tema de gramática del español que respete la variedad dialectal de los hablantes indígenas; además, se logró un aumento en la concienciación sobre las distintas discordancias; se dio una reducción en la escritura, les prestaron una mayor atención a las discordancias al momento de escribir. La estrategia ayudó a que los estudiantes se mostraran más seguros y a participar en la opinión de los textos; mejoró su comprensión y la importancia de la concordancia en la creación de los textos didácticos, el interés aumentó al comprender la funcionalidad de la concordancia al contraponerlo con el español. Además, es necesario crear cursos de redacción y estrategias didácticas, pues el sistema educativo no hace distinción entre estudiantes cuya lengua vernácula es el español y los que no.

Otra propuesta de material didáctico, que no es precisamente en el ámbito de la enseñanza del español, pero sí de trabajo con poblaciones indígenas en el ámbito costarricense, es de los autores Vásquez Hernández y Torres Hernández (2017),

investigación publicada en la *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, artículo titulado *Texto de matemática Kulkuok I Cha: Una propuesta de textos escolares desde las etnomatemáticas*, en el que presenta el resultado de un trabajo de contextualización de la asignatura de Matemática para los pueblos bribri y cabécar. Vásquez y Torres (2017) desarrollan un proyecto junto con la Dirección Regional de Educación Indígena Sulá de Talamanca con el apoyo participativo de los docentes de Matemática y los sabios mayores de varias comunidades indígenas bribris y cabécares en Costa Rica. Se llevó a cabo un trabajo de intervención educativa en el área de la educación matemática dirigido a estudiantes indígenas de 12 y 13 años. Su objetivo principal fue desarrollar las capacidades docentes para la confección colectiva de obras didácticas de Matemática, contextualizadas y validadas por los pueblos bribri y cabécar, a partir de estudios etnomatemáticos. Como principal resultado de la investigación, se crea la primera edición del libro de texto denominado *Kulkuak I Cha*, un documento de 211 páginas para contexto indígena bribri-cabécar en Costa Rica, con una perspectiva intercultural. Ha permitido crear un texto escolar basado en una educación matemática más inclusiva que fortalece la reivindicación de los saberes y prácticas de estos pueblos ancestrales. Como parte del proceso de elaboración del libro, participaron las comunidades bribri y cabécar. La investigación de Vásquez y Torres (2017) y el material didáctico creado como resultado constituye un trabajo pionero en el que se contextualiza la asignatura de Matemática a la realidad cultural e idiomática de estas dos comunidades indígenas de Costa Rica.

Otras autoras que se preocupan por la didáctica para trabajar en contextos indígenas costarricenses son Sánchez Mora y Velásquez Acuña (2018), quienes en el capítulo titulado *Reflexiones sobre la enseñanza de la redacción española en un contexto intercultural: El*

caso de los colegios del territorio cabécar de Chirripó, en el libro *Universidad y educación indígena: perspectivas, investigaciones y discusiones*, explican el proceso por medio del cual elaboraron una guía didáctica de redacción en español, dirigida a estudiantes de undécimo año de las comunidades indígenas cabécares del distrito de Chirripó. Para lograrlo implementaron tres pasos: 1) Llevaron a cabo un proceso de diagnóstico de la situación que afrontaban los estudiantes de quinto año de las comunidades indígenas cabécares del distrito de Chirripó, específicamente en el tema de producción textual en español; al conocer las condiciones culturales y educativas en las que se desenvolvían, propusieron una estrategia didáctica como respuesta a sus necesidades. 2) Después del proceso de diagnóstico, seleccionaron una estrategia que incluyó tanto los contenidos como las estrategias de mediación a las necesidades y contexto de los alumnos de quinto año de los liceos rurales ubicados en la zona indígena cabécar del distrito de Chirripó. 3) Elaboraron la guía didáctica de redacción, la cual estuvo basada en los criterios de evaluación para la *Prueba Nacional de Composición y Ortografía* del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. La aplicación de esta guía didáctica de redacción permitió que los estudiantes mejoraran su proceso de producción textual en aspectos como: la concordancia entre sustantivo- artículo y sujeto-verbo, el uso de signos de puntuación, el uso de la tilde, uso de conectores pragmáticos para enlazar las ideas y extender los párrafos para completar una misma idea. Además, las autoras concluyeron que la aplicación de una metodología contextualizada, donde se incorpore la enseñanza del español como segunda lengua, así como los supuestos del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas, mejoraría sustancialmente el aprendizaje de los estudiantes indígenas cabécares de Chirripó, así como su apropiación del español como segunda lengua.

Como se puede apreciar, en el ámbito costarricense se han venido desarrollando diferentes esfuerzos e iniciativas variadas, pero se han dado de manera incipiente por parte de diferentes académicos. Las temáticas de investigación enmarcadas en la educación intercultural bilingüe resultan relativamente nuevas; por tanto, el trabajo apenas está iniciando y aún falta mucho camino por recorrer en el abordaje de temáticas educativas que partan de un respeto por las diferencias culturales y de un rescate de las lenguas indígenas de Costa Rica.

6.2. La enseñanza del español en el contexto indígena: otras experiencias en Latinoamérica

Se puede afirmar, a ciencia cierta, que en el ámbito latinoamericano las investigaciones y trabajos realizados en contextos indígenas para desarrollar la enseñanza del español como una segunda lengua son mucho mayores que en Costa Rica; debido, en gran medida, a la enorme presencia indígena que aún conserva su lengua vernácula. A continuación, se presentarán, en orden cronológico, las principales tesis y artículos de investigación que referencian los diferentes trabajos elaborados en relación con la temática antes mencionada.

La preocupación por la enseñanza del español como segunda lengua en contextos indígenas se vuelve una realidad inminente, afirmación que queda evidenciada con los autores Hamel, Brumm, Carrillo, Loncón, Nieto y Silva (2004) en su artículo publicado en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, titulado *¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena*, quienes llevan a cabo una revisión de la castellanización en la educación indígena en México durante 25 años, en los que no se ha cumplido la promesa de

enseñar con eficiencia la lengua nacional. Plantea que en la mayoría de las escuelas de este sistema continúa una práctica de transición rápida al español que contribuye con el desplazamiento de las lenguas indígenas, a pesar de los resultados negativos. Analiza los principios psicolingüísticos de un currículo bilingüe alternativo, de preservación lingüística y cultural, el cual parte de una interdependencia entre la primera lengua o lengua materna (L1) y una segunda lengua (L2) que sería el español, en el desarrollo de las habilidades cognitivas; lo cual sugiere una alfabetización en la L1 como base para una transferencia de estas habilidades a la L2. Resume los resultados de una investigación realizada en escuelas indígenas de Hidalgo y Michoacán que comprueban la validez de la enseñanza de la lecto-escritura en la lengua «más fuerte» de los alumnos, indígena o español. Describe finalmente un proyecto de investigación-acción en curso que colabora con docentes indígenas en el desarrollo de un programa de enseñanza del español como segunda lengua, como componente de un currículo intercultural bilingüe en escuelas indígenas.

En el ámbito latinoamericano, son muchos los autores que han investigado en relación con la importancia de la enseñanza del español como segunda lengua en comunidades indígenas. Toinga Masaquiza (2004) en su tesis titulada *Enseñanza del castellano como segunda lengua: una experiencia del programa piloto del PROEIB-ANDES en Pocona*, tesis para optar por el grado de máster en Formación Docente por la Universidad Mayor de San Simón. En esta investigación, Toinga (2004) describe de una forma detallada la enseñanza del castellano como segunda lengua con el uso de fichas de trabajo en el aula en dos unidades educativas: Ismael Montes de Conda Baja y la escuela seccional 8 de Agosto de Kanapata. Establece una relación con los datos de la percepción de los diferentes actores educativos sobre el uso de las fichas en la enseñanza del

castellano, las dificultades que tienen con el uso de las mismas y la observación directa de las clases de castellano como segunda lengua en el aula. En esta investigación se identifican algunas limitaciones de los docentes en la aplicación de estrategias metodológicas adecuadas para la enseñanza del castellano como L2, en contextos donde los niños y niñas, en su mayoría, tienen como lengua materna una lengua originaria. Se establecieron las dificultades y logros que tienen los profesores capacitados por el programa piloto en el Núcleo Educativo Conda Baja del Distrito de Pocona provincia de Carrasco del Departamento de Cochabamba en la aplicación de las fichas elaboradas por el proyecto piloto de PROEIB Andes para la enseñanza del castellano como L2. Como resultado se obtuvo que el material didáctico fue efectivo; las fichas de trabajo son útiles porque promueven la realización de actividades creativas en los niños, contribuyen con un buen aprendizaje, ya que se han utilizado las fichas como un recurso de apoyo para enseñar el castellano como segunda lengua. En las fichas, las estructuras comunicativas facilitan la comunicación oral tanto para los niños como para los docentes.

El tema de la enseñanza del español como segunda lengua no solo está enfocado en la perspectiva del estudiante, sino también en la del docente; es así como Álvarez Correa (2007), en su tesis titulada *Aprender y enseñar español como segunda lengua: elementos para la formación del profesor indígena colombiano*, de la Universidad Internacional Meléndez Pelayo, para optar por el grado de Máster en enseñanza del español como lengua extranjera; aplica un modelo de planificación de cursos para la enseñanza de español como segunda lengua en contextos multilingües, debido a que Colombia es un país multilingüe y multicultural donde, según Álvarez (2007), las políticas de planificación lingüística no constituyen un soporte práctico para la educación lingüística y cultural de los estudiantes

indígenas, entre quienes se encuentran los mayores niveles de analfabetismo y deserción escolar. Este modelo de planificación que propone Álvarez (2007) en su investigación presenta un marco teórico para la delimitación de los conceptos básicos: lengua, aprendizaje, bilingüismo, modelos de educación bilingüe e interculturalidad desde el punto de vista de las teorías de adquisición de segundas lenguas y de los factores que intervienen en el análisis del bilingüismo social e individual. Posteriormente define un marco general de la situación demográfica, política y social de la población aborígen como la base para interpretar el fenómeno del multilingüismo y sus consecuencias educativas y sociales en Colombia.

Por último, desarrolla una propuesta de programación de un curso de español como segunda lengua a partir de los resultados obtenidos de la aplicación del muestreo y de las orientaciones metodológicas para la enseñanza del español aprendidas del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Álvarez (2007) plantea como resultados que la escuela indígena colombiana ya no es exclusivamente castellano-hablante; en consecuencia, se requiere de profesionales capacitados para enfrentar la diversidad lingüística y cultural en las aulas de clase. Además, explica que los docentes indígenas tienden a enseñar las lenguas desde una concepción estructural, ponen el énfasis en los niveles lingüísticos, especialmente en el fonético-fonológico, en el sintáctico y en el léxico.

Por su parte, ha existido una preocupación por enseñar mejor el español como segunda lengua desde los primeros años de escolaridad en el ámbito suramericano, es así como Camelo (2010) presenta su tesis titulada *Diseño de material para el fortalecimiento de la comprensión lectora en niños indígenas tikuna que aprenden español como segunda*

lengua, para optar por la Maestría en Lingüística Aplicada por la Universidad de Jaén. En esta investigación llevó a cabo una revisión de los estándares del Ministerio de Educación Nacional de Colombia y lineamientos del Proyecto Educativo Comunitario de Nazareth con respecto a la enseñanza de español en las escuelas de la comunidad. Además, se revisaron los textos escolares empleados en la Escuela Primaria de Nazareth. Para la ejecución del proyecto primero se llevó a cabo un diagnóstico de los niveles de comprensión de lectura de los niños, se utilizaron como instrumentos de diagnóstico charlas informales con los profesores al respecto los niveles de lectura de los niños, encuestas a los niños sobre sus experiencias de aprendizaje del español, y una prueba de diagnóstico que indicaba los niveles de comprensión de lectura, así como las estrategias de lectura utilizadas por los niños, las cuales eran adecuadas o mostraban falencias. Dichos instrumentos de diagnóstico se emplearon al inicio del proyecto. En un segundo lugar, se diseñaron 22 talleres, los cuales se llevaron a cabo con los mismos niños durante tres visitas a la comunidad de Nazareth. Durante la realización de los talleres se llevó un diario de observaciones y una vez terminados los talleres se hizo una evaluación del grado de satisfacción de los niños con respecto a las actividades. En un tercer momento, se evaluaron los talleres y a partir de ahí se determinaron los progresos de los niños. La investigación permitió concluir que a nivel de las estrategias metacognitivas, se dio un importante avance en el reconocimiento consciente de las estrategias y destrezas de comprensión de lectura necesarias para abordar un texto, además se logró motivar a los niños tikuna a leer y a disfrutar de la lectura, lo cual permitió que los niños se involucraran por completo en los talleres y asistieran a la totalidad de ellos de manera voluntaria; por último, se pudo integrar el aprendizaje del español como

segunda lengua con el acercamiento de los niños tikuna a sus tradiciones propias y a las tradiciones de otras comunidades étnicas colombianas y del extranjero.

La enseñanza del español como segunda lengua en comunidades indígenas ha sido una preocupación no solo en ámbitos escolares y de secundaria, sino también en el nivel universitario. Oquendo (2014), de la Universidad de Zulia, publica en la revista *Lengua y Habla*, el artículo titulado *Estrategias de desarrollo del español como segunda lengua para estudiantes indígenas universitario*. En el cual propone una serie de estrategias para el desarrollo verbal del español como segunda lengua, desde una perspectiva antropolingüística a través de un modelo cognitivo-creativo, partiendo de un diagnóstico de la competencia oral y escrita del español orientado por la situación sociolingüística del estudiante universitario indígena, donde se consideran: 1) variedad dialectal del español del cual él es exponente, 2) Tempo de habla, 3) Cambio de código, 4) Interferencias: fonetológicas, gramatical, lexical y 5) Transferencia. Entre las estrategias desarrolladas están: registro de vocabulario, el cual estaría conformado por su registro, el conocimiento y uso de las formas compuestas verbales, uso de los verbos *haber* y *hacer* en el texto escrito y oral, la utilización del subjuntivo; y en cuanto a las estrategias gramaticales se debe mostrar cuáles son los problemas sintácticos de las cláusulas en la lengua oral y cómo estas se transfieren a la lengua escrita; además, cómo el contexto en la lengua escrita no tiene los mismos elementos, ni los mismos roles, como es el caso de las cláusulas transitivas que hay diferentes entradas o caminos para representar la información.

Con base en esta misma línea de investigación ligada a la enseñanza del español como segunda lengua en poblaciones indígenas, las autoras Galeano Triviño y García Naranjo (2014) en su artículo titulado *La enseñanza del castellano como segunda lengua:*

una forma de inclusión social para la comunidad indígena Jibalá, plantean que en los países latinoamericanos la diversidad cultural y étnica exige procesos de formación en los cuales se reconozcan los derechos lingüísticos y se establezcan mecanismos para que los miembros de estas comunidades se vinculen con el sistema educativo, de tal manera que se favorezca la inclusión y atención a la diversidad con el respeto a su identidad y riqueza cultural. El artículo caracteriza las estrategias de enseñanza del castellano como segunda lengua, y las tecnologías de la información y la comunicación en la institución educativa indígena Jibalá. La metodología desarrollada fue descriptiva explicativa, mediante encuestas, entrevistas semiestructuradas y observación, en las que se describen las estrategias de enseñanza aprendizaje del castellano y se explican las particularidades del proceso. La investigación permite identificar las metodologías de enseñanza, las estrategias, los ambientes de aprendizaje y los medios empleados por parte de los docentes, así mismo las preferencias y dificultades en el aprendizaje de los estudiantes para finalmente, definir lineamientos que cualifiquen la enseñanza de la segunda lengua apoyadas por las tecnologías de la Información y la comunicación. La investigación permitió determinar que los avances en los procesos educativos en el aula no privilegian la diferenciación de dichas culturas; además, las estrategias didácticas llevadas a cabo para la enseñanza de una segunda lengua por parte de los docentes de la institución educativa indígena Jibalá no responden a procesos de aprendizaje significativo. El uso y dominio del español como segunda lengua permite que los estudiantes puedan interactuar e interrelacionarse con sus semejantes en otros contextos socioculturales, enriqueciéndose y ampliando posibilidades de formación como una manera de construir conocimiento y lograr mejores niveles de educación y calidad de vida.

En relación con la enseñanza del español como segunda lengua en comunidades indígenas, las autoras Rodríguez Andrade y Argüello Mendieta (2016) presentan el artículo titulado *Enseñanza del español como segunda lengua en estudiantes indígenas, modalidad regular*, URACCAN, Siuna, 2015, en la revista *Ciencia e Interculturalidad*. La investigación, se realizó con estudiantes indígenas del primer año de las carreras de Ingeniería Agroforestal, Administración de Empresas e Informática Administrativa de la Universidad de las Regiones Autónomas de la costa caribe nicaragüense de Siuna. El trabajo realizado consistió en analizar la situación de la enseñanza aprendizaje del español como segunda lengua, modalidad regular, describir las metodologías de enseñanza, estilos de aprendizaje, actitudes y compromisos asumidos por los estudiantes. Fue una investigación cualitativa de corte descriptivo desde el enfoque del interaccionismo simbólico. Participaron once estudiantes indígenas, cinco mujeres y seis varones, según su pertenencia étnica: siete miskitos y cuatro sumu-mayangnas. Trabajaron con entrevistas, grupos focales, la observación y la revisión documental. La investigación permitió determinar que las metodologías de enseñanza utilizadas por los docentes de la asignatura de español con estudiantes indígenas son variadas y existe coincidencia en la aplicación de la activa participación, elaboración conjunta y el interrogatorio, empleando estilos de aprendizaje divergente y acomodador. Las estrategias propuestas para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje del español como segunda lengua son la atención a la diversidad a través de tutorías de acompañamiento a estudiantes indígenas por docentes, así como la práctica de hábitos y técnicas de estudio en el caso del estudiantado indígena.

En relación con el tema de la comprensión lectora del español como segunda lengua, los autores García, Yuvabe, Sánchez y Melgerejo (2017) presentan su tesis para

optar por el grado de Maestría en Educación, titulada *Estrategias de enseñanza para desarrollar la comprensión lectora del castellano como segunda lengua en la población indígena de cuatro instituciones educativas de Guainía*, de la Universidad Pontificia Bolivariana. La investigación consistió en desarrollar una serie de estrategias de enseñanza que posibiliten la comprensión lectora del castellano como segunda lengua en la población indígena de cuatro instituciones educativas de la zona rural del Departamento de Guainía: Porfirio Barba Jacob, José Celestino Moreno, Simón Bolívar y Juan Francisco Lara. Para llevar a cabo dicha propuesta, realizaron entrevistas con los docentes de quinto grado de primaria de las cuatro instituciones educativas, de quienes obtuvieron información acerca del contexto de los estudiantes, así como de las prácticas pedagógicas que empleaban para el fortalecimiento de la comprensión lectora del castellano como segunda lengua; es así como se pudo determinar y evaluar las estrategias utilizadas por los docentes, y evidenciar así los logros alcanzados y obstáculos a los cuales deben enfrentarse en cuanto a la efectividad de su implementación. Los autores llegaron a establecer la existencia de multiplicidades lingüísticas y étnicas, las cuales se consideran factores que afectan directamente el rendimiento académico del estudiante indígena, por el no manejo de la segunda lengua, en este caso, el castellano. A lo anterior se debe sumar otro factor que afecta el buen nivel académico del estudiante indígena, y es la poca fluidez en la lectura del castellano, donde se puede visibilizar que en las escuelas rurales han olvidado la importancia de la práctica de la lectura con los estudiantes, promoviéndolos a grados superiores sin tener las mínimas competencias lectoras. García, Sánchez y Melgarejo (2017) plantean que se debe enriquecer el desempeño en la comprensión lectora de la lengua castellana como segunda lengua en estudiantes indígenas, a partir de estrategias

pedagógicas claramente diseñadas por los docentes para potenciar dicho desempeño académico. Por último, es necesaria la creación y diseño de una estrategia pedagógica de enseñanza que fortalezca la educación intercultural, a partir de una configuración didáctica que pueda implementarse para el desarrollo de la comprensión lectora de la lengua castellana como segunda lengua en estudiantes indígenas.

Otro estudio interesado en la enseñanza del español como segunda lengua a partir de la aplicación de una estrategia de enseñanza es el de Pulido Moncada y Liberato Chaparro (2017), ambas por la Universidad de La Salle, en Colombia, en su tesis titulada *Enseñanza de segunda lengua en una comunidad indígena del departamento del Casanare, a través de la estrategia de aprendizaje cooperativo*. Dicha investigación busca determinar si la estrategia metodológica basada en el aprendizaje cooperativo permite lograr mejores resultados en el desarrollo del programa de español de sexto grado en la comunidad de Casanare, localidad cuya lengua materna no es el español. El estudio se basa en que el aprendizaje cooperativo ha sido parte de las nuevas tendencias en educación y de modelos pedagógicos como el constructivismo social, el cual busca dar un rol protagónico al estudiante. Pulido y Liberato aplican esta estrategia con el fin de lograr desarrollar el programa establecido por el Ministerio de Educación para español en grado sexto, fortalecer el uso y aprendizaje de esta lengua, y reconocer su percepción con respecto a la implementación de esta estrategia de aprendizaje. El tipo de investigación y enfoque utilizado fue el cualitativo-descriptivo. Cabe señalar además que la utilización de esta estrategia se basó en el reconocimiento de los patrones culturales de esta comunidad, pues las actividades en grupo son una constante en su vida cotidiana y corresponden a una de las claves para su supervivencia.

Pulido y Liberato lograron concluir que el aprendizaje cooperativo, como estrategia metodológica, es una herramienta pertinente para consolidar la enseñanza del español en comunidades indígenas; permitió el fortalecimiento de relaciones entre los estudiantes y creó un mejor ambiente en el aula; además, desarrolló un conjunto de destrezas orales y escritas en español como segunda lengua en los estudiantes del Centro Educativo Kaliwirnae y consolidó procesos didácticos; permitió a los estudiantes interactuar e interrelacionarse en otros contextos socioculturales, ello enriqueció y amplió sus posibilidades de formación como una manera de construir conocimiento y lograr transmitir su valores culturales de una manera más efectiva.

Una investigación que aborda de forma directa la comprensión lectora es la tesis elaborada por Mejía Ortiz, Montoya Sierra, Saldaña Ferraz, Vargas Pinzón y González Restrepo (2018) titulada *Comprensión lectora del castellano como segunda lengua en jóvenes indígenas de la IE ENOSIMAR del Vaupés: Propuesta pedagógica*. Tesis de Maestría en Educación por la Pontificia Universidad Bolivariana. Esta investigación consiste en el diseño de estrategias pedagógicas que permitan mejorar la comprensión lectora en los jóvenes indígenas de sexto y séptimo de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Indígena María Reina de Mitú (ENOSIMAR). La investigación se realizó en un grupo focal de veinte estudiantes, docentes de área de castellano y los padres de familia de los grados sexto y séptimo. Como técnicas se emplearon la observación, los talleres, y las entrevistas. El propósito de dicha investigación consistió en comprender los obstáculos y expectativas relacionadas con la comprensión lectora del castellano como segunda lengua en un grupo de estudiantes indígenas de los grados sexto y séptimo de la

Institución Educativa ENOSIMAR de Mitú (Colombia), como fundamento para el diseño de una propuesta pedagógica de formación de lectores.

Dicha investigación permitió identificar las debilidades, potencialidades y expectativas de los estudiantes en la comprensión lectora de la lengua castellana como segunda lengua. No es habitual en las comunidades indígenas poseedoras de otro saber, que en su comunicación y práctica constantemente usen su lengua nativa, sin embargo, los educandos tienen un conocimiento del saber tradicional de su pueblo. La investigación permitió constatar que los estudiantes indígenas demuestran potencialidades y buenas capacidades intelectuales para la adquisición de conocimientos; por lo tanto, es importante emplear estrategias pedagógicas acordes con la realidad de su contexto sociocultural para fortalecer la comprensión lectora. Además, los autores concluyen que las estrategias pedagógicas implementadas en la institución deben ser pertinentes para el contexto de la diversidad étnica y así fortalecer la comprensión lectora en español como segunda lengua. Se debe agregar la lectura como un proceso de construcción de significados permanentes y continuos dentro de las actividades pedagógicas en los jóvenes indígenas, para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas y el desarrollo del pensamiento crítico, donde los recursos didácticos son importantes para el desarrollo de las actividades pedagógicas para el logro del propósito de la formación integral de los estudiantes.

La preocupación por la enseñanza del español como segunda lengua desde la primaria es una constante en diversas investigaciones. Duque Muñoz (2021) aborda dicha temática en su tesis del año 2021 titulada *Implementación de estrategias pedagógicas para el aprendizaje del castellano como lengua extranjera a estudiantes Wounaan de primero de primaria, de la I.E educativa David Gregorio, resguardo Docordó Balsalito, Litoral del*

San Juan, Chocó, de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). En esta investigación se implementan estrategias pedagógicas con enfoque diferencial para el aprendizaje del castellano como lengua extranjera en la educación indígena wounaan, aplicado a estudiantes de primer grado de primaria de la Institución Educativa David Gregorio, en el resguardo Docordó Balsalito, Litoral del san Juan, Chocó; las estrategias están basadas en el aprendizaje significativo, articulándolo con la etnoeducación, cultura y comunicación, para el mejoramiento y perfeccionamiento del habla en lengua castellana. Se implementan estrategias propias relacionadas con el medio y el contexto, las cuales permiten un entendimiento más fluido. En la investigación se establece una relación o paralelismo entre la sintaxis de la lengua propia (wounmeu) y el español, analizando las diferencias a partir de diálogos cotidianos, de hechos reales, de frases comunes del contexto, de comentarios habituales, de leyes de origen, historias ancestrales, historias de tradición oral. El proyecto pretende lograr que estudiantes de primer grado de primaria aprendan una comunicación coherente en lengua castellana con no hablantes del wounmeu, permitiendo así establecer bases comunicativas fijas y performativas de competencias lingüísticas, comunicativas e interculturales. Duque (2021) en su estudio logró realizar un diagnóstico sobre el manejo del español como segunda lengua (extranjera), para detectar las dificultades en los estudiantes de grado sexto, además, diseñó estrategias pedagógicas que contribuyeron a mejorar el habla y la escritura en español en los estudiantes de grado primero. Pudo concluir que la implementación de las estrategias pedagógicas en la Institución Educativa Indígena Wounaan David Gregorio sí contribuyó con el mejoramiento del habla y la escritura en español como lengua extranjera para optimizar las relaciones interculturales en los niños de primaria.

De la revisión de todos los anteriores trabajos de investigación se evidencia la necesidad de diseñar propuestas pedagógicas y material didáctico pensado de forma exclusiva para trabajar la enseñanza del español con poblaciones indígenas, de tal forma que esta lengua se asuma como una segunda lengua y no como su lengua materna. Este proceso de enseñanza aprendizaje debe tener en cuenta los intereses, necesidades lingüísticas y la preservación de la cultura de los pueblos, para que pueda darse de la forma más respetuosa posible. Así, es imposible desligar la lengua del plano cultural y ubicarla, solamente, como un código escrito. También es imposible desligar la lengua de una cosmovisión, de una abstracción de mundo, de una forma de pensamiento. El estudio del español como segunda lengua se ha dado de manera amplia en diferentes latitudes de América Latina, desde la edad escolar hasta la universitaria, mientras que en el ámbito costarricense han sido pocos los trabajos que se han acercado a dicho estudio en los territorios indígenas, la gran mayoría de esfuerzos ha sido para rescatar las lenguas indígenas como tales.

Como balance final de los estudios realizados en educación intercultural bilingüe, se puede afirmar que las temáticas más abordadas están ligadas a la oralidad, es decir, mantener el uso de la lengua materna en el contexto escolar, sin dejar que el español se imponga como lengua dominante; además, se han realizado esfuerzos por implementar estrategias didácticas que ayuden a mejorar la comprensión de lectura, pero en su gran mayoría estas investigaciones han sido abordadas en el ámbito de primaria, en el nivel de secundaria se han dado, pero en menor medida, y la razón puede deberse a la búsqueda de un mayor desarrollo en los primeros años de la formación escolar, por ser el primer contacto, de manera formal, con el español como segunda lengua. Lo anterior permite

afirmar que ha existido un vacío en el desarrollo de investigaciones que aborden la comprensión lectora del español como segunda lengua en el contexto educativo costarricense.

CAPÍTULO VII. MARCO METODOLÓGICO

7.1. Enfoque de la investigación

7.1.1. *Paradigma de investigación: el método cualitativo*

La presente investigación tiene como finalidad: a) estudiar de manera detallada los programas de estudio de Español de séptimo año del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, b) seleccionar los textos literarios que deben ser estudiados en dicho nivel académico, c) elaborar una serie de estrategias y material didáctico que permitan mejorar la comprensión de lectura en un contexto indígena cabécar, donde la enseñanza del español debe ser visto como su segunda lengua, d) validar dicho material aplicándolo en dos colegios del territorio indígena cabécar de Chirripó, tomando en cuenta el nivel de competencia de los estudiantes en esta habilidad. Por tales motivos, el enfoque de investigación que se aplicará será el cualitativo. La virtud de los estudios cualitativos es que permiten acercarse y entender la subjetividad de los individuos en su contexto cotidiano. Es así como la investigación de carácter cualitativo «produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable» (Taylor y Bodgan, 1986, p. 20). Para Anguera (1986) y Montero (1993) este estilo de investigación pretende ser una alternativa a las explicaciones positivistas de la realidad, ya que centra su interés en las relaciones de los sujetos en su vida cotidiana. La investigación cualitativa es:

Una actividad situada, que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones que incluyen las notas de campo, las entrevistas, las conversaciones, las fotografías, las grabaciones y las notas para el investigador. En este nivel, la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando

de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan. (Denzin y Lincon, 2012, pp. 48-49).

De esta manera, se puede afirmar que la investigación cualitativa pretende una comprensión de la realidad con el fin de poder transformarla, es aquí donde el investigador juega un papel fundamental en el proceso investigativo; además de recurrir al entorno que se investigará para estudiar los fenómenos en su contexto. Para Bisquerra (2012), el investigador emplea estrategias para obtener la información tales como: la entrevista, observación y análisis documental; los datos que se obtengan se colocan por escrito para ser analizados. La investigación cualitativa puede entenderse también como:

Cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación. Puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como el funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales y la interacción entre naciones. (Strauss y Corbin, 2002, p.12).

Es así como la investigación cualitativa se centra en comprender el significado y sentido construido por los sujetos tanto de sus ideas, pensamientos y creencias, así como de las acciones que realizan; donde se da un acercamiento del investigador a dichas acciones para conocer e interpretar las descripciones que los individuos realizan de sus experiencias de vida. Por su parte, autores como Rodríguez, G., Flores, J y García, E (1996) determinan que la investigación cualitativa utiliza los siguientes métodos: 1) Fenomenología, 2) Etnografía, 3) Teoría fundamentada, 4) Etnometodología, 5) Investigación – acción, 6) Método biográfico.

La presente investigación pretende trabajar de manera reflexiva las propias prácticas sociales, en este caso educativas, para que con una adecuada comprensión de estas y las situaciones en las que se efectúan, se puedan llevar a cabo acciones que beneficien a la población en estudio, en este caso los estudiantes cabécares de Chirripó. Ante este panorama, el tipo de investigación que se desarrollará será partiendo del método investigación acción, el cual se detalla más adelante.

7.1.2. Tipo de investigación: investigación-acción

La presente investigación se puede tipificar como investigación acción, porque pretende observar, reflexionar, determinar problemas, buscar soluciones y aplicarlas en lo referido al comportamiento de los estudiantes en su proceso de enseñanza y aprendizaje, dicho proceso se llevará a cabo de la mano del investigador, el cual juega un papel importante en el acompañamiento.

El trabajo que se plantea por medio de la investigación-acción busca reflexionar de manera profunda para lograr una transformación en el sujeto de estudio, por medio de la integración de la dimensión tanto educativa como lingüística y cultural. Cabe resaltar que, dentro de este tipo de investigación, el investigador utiliza distintos conocimientos y teorías para llevar a cabo un análisis reflexivo de la realidad y de los factores que la determinan. De esta forma, docente y estudiante son parte del mismo proceso en el que ambos aprenden, y este aprendizaje tiene un sentido concreto y está integrado a la vida cotidiana de los individuos, a la toma de conciencia de sus capacidades y a su incorporación a un posible cambio en el sistema.

La investigación-acción como método se instala en el paradigma epistemológico fenomenológico y toma aportes del paradigma del cambio porque genera transformaciones

en la acción educativa, de esta forma: «Para el fenomenólogo, la conducta humana, lo que la gente dice y hace, es producto del modo en que define su mundo» (Taylor y Bogdan, 1996, p. 23). Para el caso de las investigaciones en el ámbito educativo, el docente como investigador debe aprender a comprender la realidad en la que actúa para poder transformarla; esta labor docente de reflexión y transformación irá en beneficio no solo de él mismo como docente, sino también del estudiante y del ámbito escolar. Stenhouse (1998) y Elliott (1994) señalan que la investigación-acción ayuda a los profesionales en ejercicio a resolver sus propios problemas y a mejorar su práctica. En este caso el docente que reflexione sobre su labor pedagógica, perfeccionará su acción y producirá conocimiento, según Schön (1992).

El proceso de reflexión que se debe llevar a cabo en la investigación acción implica que el docente, como investigador, defina con claridad el problema; luego debe especificar un plan; posteriormente se aplica una acción la cual será evaluada para comprobar y establecer la efectividad de dicha acción. En última instancia, los participantes reflexionan sobre la labor realizada para determinar resultados, con ello se espera poder mejorar la práctica educativa (McKernan, 1999, p. 25). Se puede afirmar, entonces, que la tarea del investigador en el modelo investigación – acción posee un profundo compromiso; no tiene como objetivo primordial hacer teoría, sino más bien reflexiones teóricas que permitan lograr avances en la solución de los problemas detectados. Su tarea no es solo la de investigar, sino también de actuar por medio de una participación activa, influyendo de manera directa en la naturaleza del universo que estudia.

Cabe resaltar que los sujetos participantes en la investigación, en este caso los estudiantes indígenas cabécares de Chirripó, son con quienes se trabajará y, a su vez, los

beneficiarios directos de dicha investigación; implica que todos los participantes, sean sujetos o investigador, participan de manera activa, consciente y reflexiva en el proceso de conocimiento; como lo afirma Taylor y Bogdan (1996).

El presente trabajo se ha enmarcado dentro de la investigación – acción, pues pretende que el investigador conozca de cerca la realidad de los estudiantes indígenas, pueda diagnosticar problemáticas en relación con la comprensión lectora, llevar a cabo cambios en las estrategias pedagógicas y recursos didácticos que se emplean en la población en estudio, y evaluar los resultados del trabajo realizado para determinar la pertinencia o no de dichos cambios. Todo lo anterior partiendo de un enfoque intercultural bilingüe donde se parte de la enseñanza del español como segunda lengua. Se pretende que los datos generados por la investigación puedan ser analizados y, por consiguiente, aprovechados al máximo en la producción de resultados.

7.2. Alcances de la investigación

La presente investigación se desarrollará con estudiantes de sétimo año de secundaria de los liceos rurales de Chirripó: Jak Ksari y Kjakuo Sulo. La razón que motivó a trabajar con esta población es precisamente porque son jóvenes que recién han terminado su formación escolar primaria, la cual les ha permitido tener un acercamiento formal al español, la lengua en la cual se les enseñan las materias del currículo correspondiente. Al llegar a secundaria, inicia una etapa de formación académica muy distinta, pero donde el español sigue siendo la lengua usada por los docentes para enseñar. A lo anterior se debe agregar que en sétimo año es cuando los estudiantes pasan a un acercamiento y análisis de obras literarias muy distinto al trabajo que se lleva a cabo en primaria. Los jóvenes no solo se enfrentan a una nueva forma de estudiar la literatura, donde deben analizar y crear sus

propios conocimientos, lo cual no es posible si antes no se ha dado una adecuada comprensión del texto.

Sétimo año es un nivel básico en la formación académica de secundaria porque es cuando los estudiantes comienzan a desarrollar sus primeras herramientas para hacerle frente a sus estudios secundarios, de tal manera que si se logran desarrollar estrategias que les ayuden a comprender y construir sus propios significados de los textos literarios a los cuales deben enfrentarse, de esta manera les dará una mayor confianza y desenvolvimiento en la comprensión lectora, la cual se espera les ayude en los siguientes niveles que deben aprobar como parte de su preparación académica.

Para desarrollar esta investigación, lo ideal sería trabajar con todos los niveles de sétimo año de los colegios del territorio indígena cabécar de Chirripó, pero la realidad es que algunos se encuentran a largas distancias y, por consiguiente, a muchas horas de camino en medio de la montaña; por tal razón se eligieron cuatro colegios donde el acceso se facilita para poder llevar a cabo la investigación. De igual manera, lo ideal sería poder trabajar con toda la población estudiantil, pero la tarea se vuelve sumamente compleja y se necesitaría de mucho tiempo para poder visitar, diagnosticar, trabajar y evaluar el proceso en todos los centros educativos y con todos los niveles. Por tal razón es que se investigará a los estudiantes de sétimo año de cuatro liceos rurales.

Otro aspecto por tomar en cuenta es que lo ideal sería trabajar con todos los niveles de lectura que el programa de estudio de Español de sétimo año propone para desarrollar la competencia lectora; pero por razones de acceso y tiempo, la presente investigación se abocará a trabajar la comprensión de lectura desde el nivel básico, el cual es necesario para poder alcanzar los otros niveles, a saber: el nivel literal. La propuesta de material didáctico

que se desarrollará busca mejorar la comprensión de lectura de los estudiantes a partir del estudio del español como segunda lengua, a sabiendas de que su lengua materna es el cabécar.

Es importante aclarar en este apartado, que la investigación se llevará a cabo con cuatro liceos rurales, donde se presenta una población estudiantil que oscila entre los treinta y cincuenta estudiantes en séptimo año; además, por políticas del Ministerio de Educación Pública, se encuentran matriculados estudiantes mayores de edad, pero que están iniciando sus estudios de secundaria y han sido incorporados al mismo grupo de estudiantes recién egresados de primaria. Esta realidad plantea que no se podrá aplicar una prueba para establecer el nivel común de referencia de uso de la lengua del español según lo establece el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, puesto que se vuelve sumamente complejo aplicar dicha prueba a una población tan disímil y numerosa. Se parte de la realidad en que viven estas poblaciones indígenas, la cual ha sido constatada por los docentes de los centros educativos, quienes manifiestan que los estudiantes ingresan a secundaria manejando niveles de uso del español muy distintos, pero en su gran mayoría muy bajos. Esta razón lleva a que la propuesta de material didáctico vaya orientada a los primeros niveles de uso de la lengua, para sentar las bases de una buena comprensión lectora, sin dejar de lado que el material sugerirá propuestas de actividades didácticas y estrategias de aprendizaje dirigidas a distintos niveles, de tal manera que el recurso didáctico busca ser una propuesta de trabajo para ser empleada dentro y fuera del aula y ayude tanto a estudiantes como a docentes, sin importar en el nivel de referencia de uso de la lengua en que se encuentren los estudiantes cabécares de Chirripó.

Por último, es necesario aclarar que la propuesta de material didáctico consiste en siete cuentos y seis poemas con sus respectivos ejercicios y traducciones al cabécar, pero por un tema de presupuesto para pagar los servicios de diseño, ilustración y diagramación, el material listo incluirá solamente cuatro cuentos y cinco poemas.

7.3. Instrumentos de recolección de datos

Como parte del proceso de investigación, se emplearán los siguientes instrumentos de recolección de datos:

7.3.1. *Entrevista a profundidad a informantes clave*

La entrevista ha constituido un instrumento de investigación bastante utilizado en ciencias sociales. De primera entrada se puede decir que consiste en una interacción entre investigador e informantes, y está constituida por preguntas y respuestas orientadas a una temática u objetivos específicos. Este acercamiento a la población de estudio pretende obtener la mayor cantidad de información posible. En esta investigación, la entrevista será el instrumento que se empleará, pero con la particularidad de ser a profundidad, la cual «se caracteriza por una conversación personal larga, no estructurada, en la que se persigue que el entrevistado exprese de forma libre sus opiniones, actitudes, o preferencias sobre el tema objeto estudio» (Varguillas y Ribot, 2007, p. 250). Por su parte, Oxman (1998) la define como «una entrevista personal, directa y no estructurada en la que un entrevistador hace una indagación exhaustiva para lograr que un encuestado hable libremente y exprese en forma detallada sus motivaciones, creencias y sentimientos sobre un tema (Oxman, 1998, p. 9).

En primer lugar, esta entrevista a profundidad será aplicada a cuatro docentes de Español de cuatro liceos rurales de Chirripó (ver anexo número 1), quienes se encargan de

impartir lecciones a los estudiantes de séptimo año, los nombres de los docentes son: Melissa Brenes Abdallá del Liceo de Roca Quemada, Carlos Calderón Hernández del Liceo Kjakuo Sulo, Daniel Chávez Vásquez del Liceo Tsurururi y Shirley Campos Rivera del Liceo Jak-Sari. Con la entrevista se busca conocer la realidad que viven los docentes en el aula, las problemáticas a las que se enfrentan en el momento de trabajar la comprensión de lectura y las estrategias utilizadas para hacerle frente a su labor pedagógica con estudiantes indígenas cabécares.

En segundo lugar, se aplicará la entrevista a una muestra de seis estudiantes indígenas del programa de la Universidad de Costa Rica, Sede del Atlántico, conocido como Siwä Pakö, el cual se encarga de formar estudiantes indígenas cabécares para que se desempeñen como profesores de primaria de lengua y cultura en sus propias comunidades (ver anexo número 2). Los estudiantes son: Misael Morales Aguilar, Serevia García Aguilar, Noé Paz Murcia, Vitinia Salazar Ortíz (Kabebata), Yerbin Camacho y Mileny García Granados (Kabebata). La entrevista a los informantes clave servirá para establecer un panorama de jóvenes que ya cursaron sus estudios de secundaria y que por su formación universitaria poseen conocimientos en pedagogía; su experiencia y opinión será muy valiosa para conocer cómo fue su acercamiento a los textos literarios y cuáles fueron las mayores dificultades a las que debieron enfrentarse en el proceso de comprensión lectora de textos en español, de igual manera conviene conocer sus recomendaciones en cuanto a las formas que consideran más apropiadas para abordar la comprensión lectora y los requerimientos de un material didáctico.

7.3.2. Observación de campo

Referirse a este tipo de investigación implica necesariamente desarrollar un trabajo de campo y observación, actividades que le permitirán al investigador realizar un estudio de la realidad para determinar las necesidades y problematizarla. Según Straus, citado por De Tenazo (2002) el «trabajo de campo tiene como eje fundamental la observación, pues este es el instrumento por excelencia para aprehender la totalidad de lo social que se manifiesta en la experiencia» (p.22). El conocimiento del investigador juega un papel fundamental para establecer las necesidades y problemas que ameriten ser investigados y abordados.

La observación de campo se puede definir como:

Es la técnica de recolección de datos en la cual se emplean los sentidos en la búsqueda de los datos necesarios para resolver un problema de investigación... constituye un proceso mediante el cual se perciben deliberadamente ciertos rasgos existentes en la realidad por medio de un esquema conceptual previo y con base en ciertos propósitos definidos generalmente por una conjetura que se quiere investigar. (Méndez, 2004, pp.155-156).

Es así como la aplicación de esta técnica permitirá conocer la realidad de primera mano y, a su vez, establecer las necesidades y problemáticas subyacentes que serán investigados con el fin de generar propuestas y soluciones. Evidentemente se busca transformar la realidad estudiada. Para efectos de la investigación se trabajará con una observación directa con observador participante, ya que el observador (investigador) es parte activa de grupo observado (estudiantes) y la realidad sobre la cual se investiga. Ante esta realidad, la estrategia de observación que se empleará será de tipo participativa: «La participación pone el énfasis en la experiencia vivida por el investigador apuntando su objetivo a estar dentro de la sociedad estudiada» (Gubert, 2001, p. 57). Ese estar dentro se

refiere a ser parte de la población estudiada y, además, ser parte del problema que se está analizando. La observación participante, es una técnica sumamente empleada en metodologías de investigación cualitativa como la etnografía y la investigación acción participativa.

En este trabajo de investigación se pretende que el investigador se integre al ambiente escolar de los colegios y participe con los docentes de Español de séptimo año en la dinámica de clase, específicamente en el trabajo referido a la comprensión de lectura de textos literarios. Al ser parte de la dinámica de clase, conocerá de cerca a los docentes y a los estudiantes, así como su contexto y entorno; de tal forma que la percepción de la realidad será mucho más vivencial. Del diagnóstico de dicha realidad, es de donde el investigador podrá plantear las problemáticas que serán estudiadas para generar posibles soluciones.

7.3.3. El análisis documental

Como parte del trabajo de investigación, se llevará a cabo un análisis documental donde se procederá con la lectura y análisis detallado de los programas de estudio del Ministerio de Educación Pública (MEP) que se encuentran en vigencia, específicamente con su fundamentación teórica, propuestas didácticas, metodológicas, criterios pedagógicos y actividades de aprendizaje sugeridas para trabajar la comprensión de lectura de textos literarios en séptimo año. Con este análisis se busca establecer la pertinencia de los programas de estudio de Español en una realidad educativa donde los estudiantes pertenecen a la cultura cabécar, con su propio sistema de valores, costumbres, tradiciones y lengua; por ello la enseñanza del español constituye una segunda lengua de aprendizaje y no su lengua materna.

7.4. Fases de la investigación: explicación de los momentos de la investigación

Investigar en el ámbito educativo se refiere a todas aquellas acciones que se realicen con el fin de responder a ciertas necesidades y permitan mejorar ciertos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje o intervenir para optimizarlo. La investigación educativa puede atender distintas áreas tales como el diseño curricular, las estrategias de aprendizaje, los métodos de enseñanza, materiales y recursos didácticos. La investigación educativa pretende alcanzar de manera sistemática una serie de conocimientos que permitan comprender mejor el proceso educativo en aras de mejorar la educación como tal:

La finalidad de la investigación en Educación es conocer (describir, comprender) con cierta precisión una determinada realidad educativa, sus características y funcionamiento, así como la relación existente entre los elementos que la configuran. Ello facilita posteriormente, si es el caso, hacer valoraciones y diagnósticos adecuados de la misma, así como ciertas predicciones de su futuro funcionamiento, e identificar los factores que causan en ella determinados efectos. Estas posibilidades que brinda la investigación sientan las bases para la intervención educativa, la cual tiene como finalidad actuar sobre una situación para mejorarla. (Martínez, 2007, p.18)

Para llevar a cabo el proceso de investigación en educación es necesario cumplir con distintas etapas, las cuales pueden variar según el objeto de estudio por investigar, el problema, el contexto y otros elementos que puedan entrar en juego. Según Martínez (2007) se pueden establecer cuatro fases:

Fase 1) Planteamiento de la investigación y planteamiento del problema: en esta etapa se busca identificar el tema de la investigación o la situación que será analizada, analizar el contexto de investigación y plantear los objetivos.

Fase 2) Diseño y planificación de la investigación: se debe identificar las variables y los sujetos o población de estudio, además de elaborar o establecer los

procedimientos para obtener la información, planificar la aplicación e identificar los procedimientos de análisis de datos.

Fase 3) Ejecución del diseño de la investigación: consiste en aplicar los procedimientos, obtener datos y su correspondiente interpretación y reflexión, para posteriormente obtener resultados.

Fase 4) Interpretación y reflexión: en esta etapa se da la interpretación de resultados y obtención de conclusiones, así como establecer las implicaciones para la práctica educativa. Lleva a una toma de decisiones para la intervención educativa.

Fase 5) Redacción y difusión del informe de investigación: esta última fase consiste en la redacción del informe de investigación y la posterior difusión del informe con los resultados obtenidos.

Tomando como punto de partida las fases antes desarrolladas, esta investigación se desarrollará a partir de las siguientes fases metodológicas:

7.4.1. Fase 1: Análisis documental de los programas de estudio

En esta primera fase se pretende realizar una lectura y análisis detallado del programa de estudios de Español para tercer ciclo, específicamente en lo referente a sétimo año. El objetivo es poder establecer los criterios pedagógicos y metodológicos que lo sustentan, así como las actividades de aprendizaje sugeridas para trabajar la comprensión de lectura de textos literarios que se deben aplicar a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este análisis de los programas de estudio permitirá determinar los vacíos que puedan existir por el hecho de ser un mismo programa aplicado a todos los estudiantes de secundaria del país, sin hacer ningún tipo de distinción cultural; lo anterior constituye un

irrespeto a la realidad lingüística y cultural de las comunidades indígenas. Otro aspecto que interesa identificar es el abordaje que se le da a la enseñanza de la comprensión lectora en sétimo año, donde se parte del español como la lengua materna de los estudiantes; para el caso de los colegios indígenas de Chirripó la realidad es muy distinta, pues su lengua materna es el cabécar y el español vendría a ser una segunda lengua.

7.4.2. Fase 2: Diagnóstico del entorno educativo

En esta fase se pretende entrevistar a los docentes de Español de cuatro colegios del territorio indígena cabécar de Chirripó para conocer la realidad que viven en las aulas en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado con estudiantes indígenas, las situaciones que enfrentan a nivel idiomático, pedagógico y los recursos didácticos con los que cuentan para desempeñar su labor. Además, se llevarán a cabo varias observaciones de aula en cada uno de los centros educativos, con el fin de que el investigador pueda conocer de primera mano la realidad y participar del proceso de enseñanza. Dichas observaciones permitirán obtener un panorama más amplio y claro del entorno educativo, las experiencias de aula que viven los docentes y estudiantes, así como las diferentes problemáticas referidas al desarrollo de la comprensión lectora de textos literarios.

7.4.3. Fase 3: Elaboración y aplicación de la propuesta didáctica

Una vez que se haya analizado el programa de estudio y se haya elaborado el diagnóstico de la realidad educativa de los colegios indígenas de Chirripó en la materia de Español, el investigador procederá con la elaboración de un material didáctico, el cual incluirá estrategias de aprendizaje así como un libro con lecturas y ejercicios, los cuales servirán para ayudar a los docentes en su labor educativa y, principalmente, ayudar a los estudiantes a mejorar su comprensión lectora de los textos literarios propuestos en el

programa de estudios del MEP para sétimo año. Para elaborar dicho material se tomarán como insumos los programas de estudio, las entrevistas realizadas y las observaciones de campo. Posterior a esa elaboración del material, el investigador se encargará, junto con los docentes de cada colegio, de aplicarlo en cada uno de los niveles de sétimo año para validar tanto las actividades como las lecturas, ejercicios y demás que incluirá el material didáctico.

Se procederá a entrevistar a profundidad tanto a docentes como a estudiantes para conocer su valoración acerca del material proporcionado y así incluir dichas sugerencias para realizar mejoras.

7.4.4 Fase 4: Evaluación y resultados de la propuesta didáctica

En esta cuarta y última fase se busca llevar a cabo una revisión detallada del trabajo de campo y la aplicación del material didáctico, con el fin de evaluar los resultados obtenidos, posteriormente realizar mejoras en el material, para luego editarlo y publicar una determinada cantidad de ejemplares que serán entregados en los colegios indígenas de Chirripó, los cuales se convertirán en un recurso didáctico que tanto docentes como estudiantes puedan emplear en la materia de Español, ya sea en el trabajo de aula o fuera de ella.

7.5. Contexto escolar de indagación

Esta investigación se llevará a cabo en el territorio indígena cabécar de Chirripó, conocido como territorio Duchi, el cual pertenece al cantón de Turrialba. Según el estudio realizado en el año 2016 por el Sistema Nacional de Áreas de Conservación (SINAC), denominado *Caracterización de los territorios indígenas Chirripó, Bajo Chirripó y Nairi Awari*, el grupo étnico cabécar está conformado por ocho territorios indígenas, a saber: Alto

Chirripó, Bajo Chirripó, Taynín, Telire, Talamanca Cabécar, Ujarrás, Nairi Awari y China Kichá; los cuales están distribuidos en las provincias de Cartago, Limón, Puntarenas y San José, con una población total de 9,861 habitantes y una extensión total de 177,739 ha. El pueblo cabécar es el grupo indígena de Costa Rica que se encuentra menos expuesto a la cultura dominante, realidad que le ha ayudado a desarrollar un mayor control cultural sobre sus culturales, tradicionales e históricos. La razón fundamental es que sus territorios se encuentran, en su gran mayoría, en regiones donde el acceso es difícil debido al mal estado o ausencia de caminos transitables por vehículos y donde solo se puede llegar caminando. Esta realidad ha hecho que sea una de las poblaciones más marginadas en los procesos de desarrollo nacional y en la extensión de programas sociales. El territorio Indígena Chirripó (Duchi) es el más extenso y el segundo más poblado de los territorios indígenas de Costa Rica, con una población de 77,973 hectáreas y cuenta con una población aproximada de 6,000 personas distribuidas en 27 comunidades. Los suelos son de altas pendientes, con territorios boscosos y atravesados por los ríos Pacuare y Chirripó, Reventazón y el Telire.

En cuanto al contexto en el que viven los indígenas del territorio de Chirripó Duchi, el SINAC (2016) afirma que:

No hay servicio médico las 24 horas para atender emergencias; se da una alta mortalidad infantil y embarazos adolescentes; existe un faltante de servicios de rehabilitación cercanos y los puestos de atención médica están en mal estado; no se identifican fuentes de empleo; falta de capacitación en organización de proyectos productivos; el transporte público es poco, de precio elevado para la zona, en muy mal estado y sin adaptación para personas con discapacidad; no hay agua potable ni energía eléctrica o solar; faltan teléfonos públicos o radios de comunicación; faltan letrinas; la vivienda consiste en ranchos de paja en mal estado o bien viviendas de Bono de mala calidad que no se adaptan a la cultura

cabécar; no hay vías adecuadas de comunicación ni puentes sobre los ríos: Chirripó, Pacuare, El Seis, Ñari y camino a Moravia; la organización comunal es débil; se evidencia una alta desintegración social; se destaca la escasez de recursos económicos, la desmotivación y abulia: no interesa trabajar ni estudiar, aumento de violencia, alcoholismo y drogadicción (con aumento de consumo en niños), abuso sexual y parejas muy jóvenes; las escuelas están en mal estado y falta supervisión del MEP; los maestros indígenas no tienen preparación suficiente o equivalente a la de un maestro no indígena; la enseñanza no es bilingüe; hay pocos colegios, poco tiempo lectivo y los padres y madres no dan seguimiento a la educación de los hijos. (SINAC, 2016, p. 11)

En cuanto al contexto educativo, el SINAC (2016) afirma que aproximadamente el 80% de los pobladores no tiene estudios; donde la mayoría de los hombres y mujeres adultos nunca asistió a la escuela, y quienes sí asistieron no completaron la enseñanza primaria. La razón se debe a que fue hasta en la década de los ochenta cuando se abrió la primera escuela, anteriormente no existían. En la actualidad esta realidad ha cambiado y todos los niños tienen acceso a la educación. En la actualidad se han abierto más de 30 centros escolares y una tele secundaria. En años recientes, el MEP, a través del Departamento de Educación Indígena, ha puesto en marcha un programa de enseñanza de Lengua y Cultura indígena a cargo de maestros oriundos de la zona. Este programa busca mantener y difundir las lenguas indígenas del país. La presente investigación se llevará a cabo en colegios de secundaria, los cuales se catalogan como liceos rurales, a saber: Liceo rural Jak Ksari, Liceo rural Kjakou Soulo, Liceo rural Tsiruri, Liceo rural Roca Quemada. A continuación, se presentan los datos de población estudiantil en cada uno de los centros educativos:

- 1) Liceo Rural Jak-Ksari, Dirección Regional de Turrialba, Circuito escolar 07.

Ubicada en la provincia de Limón, cantón Limón y distrito valle la Estrella.

Tabla 1. Matrícula de estudiantes del Liceo rural Jak-Sari

Sección	Hombres	Mujeres	Total
Séptimo	19	21	40
Octavo	9	17	26
Noveno	14	19	33
Décimo	20	12	32
Undécimo	12	12	24
Total	74	81	155

Nota: Distribución de estudiantes por nivel de secundaria y por sexo.

Tomado de Censo Intermedio Saber 2023. Liceo Rural Jak-Ksari.

2) Liceo Rural Roca Quemada, Dirección Regional de Turrialba, Circuito escolar 06.

Ubicada en la provincia de Cartago, cantón Turrialba y distrito Chirripó.

Tabla 2. Matrícula de estudiantes del Liceo rural Roca Quemada

Sección	Hombres	Mujeres	Total
Séptimo	29	25	54
Octavo	20	21	41
Noveno	19	13	32
Décimo	20	13	33
Undécimo	16	11	27
Total	104	83	187

Nota: Se puede apreciar la distribución de estudiantes por nivel de secundaria y por sexo.

Tomado de Censo Intermedio Saber 2023. Liceo Rural Roca Quemada

3) Liceo Rural Tsirururi, Dirección Regional de Turrialba, Circuito escolar 07.

Ubicada en la provincia de Limón, cantón Limón y distrito Valle la Estrella.

Tabla 3. Matrícula de estudiantes del Liceo rural Tsirururi

Sección	Hombres	Mujeres	Total
Séptimo	15	21	36
Octavo	9	14	23
Noveno	21	13	34
Décimo	12	11	23
Undécimo	2	3	5
Total	60	62	122

Nota: Se puede apreciar la distribución de estudiantes por nivel de secundaria y por sexo.

Tomado de Censo Intermedio Saber 2023. Liceo Rural Tsirururi

4) Liceo Rural Kjakuo Sulo, Dirección Regional de Turrialba, Circuito escolar 09.

Ubicada en la provincia de Cartago, cantón Turrialba y distrito Chirripó.

Tabla 4. Matrícula de estudiantes del Liceo rural Kjakuo Sulo

Sección	Hombres	Mujeres	Total
Séptimo	17	17	34
Octavo	4	9	13
Noveno	12	5	17
Décimo	9	13	22
Undécimo	9	2	11
Total	51	46	97

Nota: Se puede apreciar la distribución de estudiantes por nivel de secundaria y por sexo.

Tomado de Censo Intermedio Saber 2023. Liceo Rural Kjakuo Sulo

A continuación, en la figura 5, se detallan los liceos rurales y la cantidad de estudiantes de séptimo año a quienes se les aplicará el material didáctico para llevar a cabo la respectiva validación.

Tabla 5. Matrícula de estudiantes séptimo año durante el 2023 en los liceos rurales Jak Ksari y Kjakuo Sulo

Liceo rural	Hombres	Mujeres	Total
Jak Ksari	18	19	37
Kjakuo Sulo	17	17	34
Total	33	37	70

Nota: Esta es la distribución de estudiantes de séptimo año a quienes se les aplicará el material didáctico.

En relación con la realidad de los centros educativos, el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica en el documento denominado *Estadísticas del Subsistema de Educación Indígena de Costa Rica. Historia y situación actual (1800 - 2016)*, elaborado por Andrés Fernández Aráuz, se realiza una descripción detallada de la situación de los colegios del territorio indígena; sostiene que en cuanto a las propias instalaciones, se mantiene una gran desventaja en todos los aspectos, ya que solamente un 80% reporta tener inodoros o servicios sanitarios accesibles, un 72% tiene comedores escolares y un 14% tiene bibliotecas. Por otra parte, los estudiantes que asisten a centros educativos en los territorios indígenas deben cursar dos lecciones semanales de informática educativa en III Ciclo (7°, 8° y 9° años) y cuatro lecciones semanales de la asignatura de tecnología en la educación diversificada (10° y 11°). Sin embargo, según muestra el siguiente cuadro, mientras que tres de cada cinco colegios del resto del país disponen de laboratorios de informática, en los colegios indígenas la relación desciende a uno de cada cinco colegios.

En cuanto a la conexión a internet, solamente uno de cada cinco colegios indígenas tiene acceso a internet en sus instalaciones.

En cuanto a los servicios básicos, en el país la mayoría de colegios se abastece por medio de acueductos, pero la mitad de los colegios indígenas no logran recibir este mismo servicio; por el contrario, una buena parte se abastece de ríos, quebradas o pozos. La luz eléctrica que llega a algunos colegios indígenas proviene en su mayor parte del ICE o la Compañía Nacional de Fuerza y Luz (61%), en segundo término, mediante paneles solares (17%), pero un 17% reportan no tener luz eléctrica en sus instalaciones, entre los cuales están Jak Ksari y Kjakuo Sulo. Algunos de los colegios están contruidos en baldosas de cemento, básicamente en aquellos donde el acceso permite transportar los materiales de construcción, pero la gran mayoría son edificaciones de madera con techo de zinc u hojas de palma, en muchos casos se combinan con las construcciones tradicionales circulares y de caña brava.

Es importante mencionar que para el caso de los liceos rurales indígenas que serán estudiados en esta investigación, cada uno cuenta con un solo docente en la materia de Español, el cual imparte todos los niveles (de sétimo a undécimo), eso significa que debe realizar cinco planeamientos distintos para cada semana de trabajo y aplicar cinco evaluaciones diferentes para toda la población estudiantil. Otro aspecto relevante es que el español como lengua de prestigio sigue teniendo un peso muy importante y es la lengua empleada por los docentes para impartir sus clases en todas las materias básicas; aunado a que dichos docentes no son indígenas; es decir, no son hablantes nativos del cabécar. La necesidad de comunicarse con sus estudiantes y el uso que estos últimos le dan en el aula,

hace que muchos docentes vayan aprendiendo palabras y construcciones gramaticales de la lengua cabécar, pero de manera informal.

**CAPÍTULO VIII. LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PROPUESTAS EN EL
PROGRAMA DE ESTUDIOS DEL MEP PARA DESARROLLAR LA
COMPETENCIA LECTORA Y SU PERTINENCIA PARA LOS ESTUDIANTES
INDÍGENAS CABÉCARES DE CHIRRIPÓ**

En este apartado se llevará a cabo un análisis del programa de estudio de Español para secundaria, específicamente sétimo año, con el fin de establecer los lineamientos pedagógicos y la pertinencia de las propuestas que realiza en cuanto a situaciones de aprendizaje y otras estrategias recomendadas para desarrollar la comprensión lectora. Al ser el documento oficial emitido por el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, se da por sentado que es la propuesta educativa oficial, la cual los profesores deben tomar como base y guía de su práctica docente. Se busca con este análisis detallado del programa de estudio de Español, determinar si se ajusta o no a la realidad de los liceos rurales de secundaria ubicados en el territorio indígena cabécar de Chirripó, específicamente en el área de la competencia lectora.

Es necesario aclarar que el programa será analizado desde tres ámbitos: a) la fundamentación teórica; la cual incluye el marco jurídico, el enfoque curricular, el papel del docente y del estudiante, y la definición que emplea de comprensión lectora; b) la estructuración temática del programa de Español para sétimo año y c) las situaciones de aprendizaje propuestas para trabajar y desarrollar la comprensión de lectura.

8.1. Fundamentación teórica de los programas de estudio de Español para secundaria

El programa de Español para secundaria parte del hecho de que la lengua hablada mayoritariamente en Costa Rica es el español, por tal razón debe incluirse en los programas de estudio:

En el caso particular de Costa Rica, el español es la lengua empleada por la mayoría de la población y esto lleva a la necesidad de prestarle particular atención, con el propósito de fortalecer su uso, dirigido al logro de una comunicación eficiente desde sus diversas aristas. Esta es una tarea de la que se ocupa, particularmente, el Ministerio de Educación Pública (MEP), durante todo el

proceso educativo en la asignatura de Español (comunicación y comprensión lectora), al velar por el diseño y la puesta en práctica de un currículo atinente que fortalezca en el estudiantado el desarrollo de las habilidades para comunicarse y para la comprensión lectora. (MEP, 2017, p.1)

Tomando como punto de partida esta afirmación, se puede sostener que el programa de estudio enfatiza en la importancia que posee el español, y justifica como necesaria su enseñanza en cuanto a habilidades comunicativas y la comprensión lectora. Es el Ministerio de Educación Pública el encargado de llevar a cabo una propuesta curricular que cumpla con dichos requerimientos.

Otro aspecto interesante en el planteamiento jurídico del programa de estudio de Español es que se reconoce la presencia de lenguas indígenas en Costa Rica, las cuales deben ser respetadas y, lo más importante aún, no deben ser afectadas; todo lo contrario, deben mantenerse y fomentarse:

El español se constituye en Costa Rica como el idioma oficial, según el artículo 76 de la Constitución Política; por esto, se hace necesario brindarle la atención requerida para que el proceso educativo en la asignatura de Español (comunicación y comprensión lectora) sea de calidad, de cara al desarrollo pleno de la lengua y de los diversos componentes que la conforman, sin afectar las lenguas indígenas nacionales, pues en el mismo artículo se establece la obligatoriedad del Estado por mantenerlas y cultivarlas.

En la asignatura de Español (comunicación y comprensión lectora), esta educación debe incentivar en el estudiantado, el desenvolvimiento pleno, con un sentido de respeto, solidaridad y comprensión hacia los otros y con el compromiso de conservar la herencia cultural, sobre todo en el ámbito de la literatura y la lengua. (MEP, 2017, p.2)

Se puede afirmar que el programa de Español posee, por lo menos a nivel teórico, un claro planteamiento de la importancia del español como lengua mayoritaria en Costa

Rica, pero también reconoce la realidad idiomática de la existencia de otras lenguas, en este caso indígenas, las cuales deben ser respetadas, fomentadas, sin que haya un choque de unas con otras. Además, agrega la importancia del respeto y preservación de la cultura de los estudiantes, la cual puede ser vista y trabajada desde lo lingüístico, pero también desde lo literario. Queda claro entonces, que desde los fundamentos teóricos sí existe un reconocimiento y propone un trabajo docente que tome en cuenta la realidad de las poblaciones indígenas, su lengua y cultura. El problema radica, como se analizará más adelante, en las propuestas de situaciones de aprendizaje y estrategias metodológicas de trabajo para que los docentes desarrollen sus clases, las cuales no responden a dichos planteamientos, no se toma en cuenta ni el contexto ni la realidad idiomática de los estudiantes indígenas hablantes del cabécar, donde el español es una segunda lengua. A pesar de que el programa lo explique y defina, en la propuesta educativa no se puede establecer un planteamiento pedagógico basado en la educación intercultural bilingüe.

En cuanto al enfoque curricular que el MEP propone en el programa de estudio de Español para secundaria, reafirma el valor y la importancia de español como la lengua con mayor cantidad de hablantes en el país y reconoce la importancia de estudiarla:

Como lengua, el español es la herramienta que mayormente utilizan los(as) costarricenses para comunicarse, para convivir y poner en práctica actitudes y valores para el bien común. De ahí que su importancia cobre grandes dimensiones y que conocerla, aprehenderla y saber emplearla se vuelva una tarea indispensable para todos. En esta tarea, la educación formal tiene una gran responsabilidad, pues es la fuente principal para que la niñez y la comunidad adolescente aprendan, desarrollen y fortalezcan sus competencias en procura de su uso eficiente. En la clase de Español (comunicación y comprensión lectora) el (la) docente debe establecer un diálogo respetuoso en el cual haya un intercambio de puntos de vista

con el estudiantado para que desarrolle el pensamiento crítico a través del cuestionamiento y la reflexión del acontecer de su realidad y del mundo; para que adquiera nuevos conocimientos e ideas, de tal manera que tome conciencia responsablemente, desde su individualidad y con criterio propio, como parte dinámica de la globalidad. (MEP, 2017, pp.5-6)

Por una parte, llama enormemente la atención el énfasis que da a la existencia de un diálogo de respeto entre docente y estudiante, que le permita a este último reflexionar en cuanto a su realidad. Si se piensa en el contexto de las comunidades indígenas, este planteamiento conlleva una gran responsabilidad por parte de los docentes, ya que deben conocer muy bien el entorno y la realidad de sus estudiantes como indígenas cabécares, donde no solo su lengua es distinta, sino también su cultura, sus costumbres, tradiciones y prácticas sociales, por lo que pretender acercarse a reflexionar la realidad local y mundial desde la materia de Español (comunicación y comprensión lectora que es como lo define el programa) implica un conocimiento de dicha cultura e idioma. El mayor reto es saber incorporarlo en la enseñanza del español, pero no como lengua materna, sino como una segunda lengua, pues esa es la realidad en el territorio cabécar de Chirripó.

Por otra parte, en el programa de estudio se plantean de forma clara las competencias por desarrollar en la materia de Español y los saberes que se pretenden alcanzar: «El desarrollo de las competencias específicas, lingüístico, sociolingüístico y sociocultural, discursivo o textual y estratégico, ofrecen al hablante los conocimientos, las habilidades, destrezas, actitudes y valores requeridos para su interacción, tanto en la forma oral como escrita, en los diferentes contextos en que se desenvuelva». (MEP, 2017, p.9). Evidentemente, este planteamiento de lo que se busca con la enseñanza del idioma español en cuanto a dichas competencias para lograr conocimientos y habilidades orales y escritas

están pensadas para el español como lengua materna, pensar en la enseñanza del español como una segunda lengua implicaría un abordaje distinto, donde entraría en juego la educación intercultural bilingüe.

Cabe resaltar que con esta fundamentación teórica de las competencias comunicativas que se pretenden desarrollar en los estudiantes, el hablante podrá adquirir distintos saberes: «1. Dominio en el código lingüístico. 2. Adecuación de la forma del mensaje y la de las palabras según los diferentes contextos comunicativos (situaciones, intenciones, convenciones y las normas de interacción). 3. Cohesión textual. 4. Unión y estructuración de las frases. 5. Coherencia y relación entre los diferentes significados de un texto. 6. Dominio de estrategias para solucionar los problemas comunicativos que se presenten». (MEP, 2017, p.9). Cuando se piensa en la LM, los saberes se pueden adquirir de manera simultánea y paulatina conforme se vayan desarrollando los contenidos y actividades de aprendizaje, pues se está trabajando con la lengua que se maneja y se habla desde el nacimiento; mientras tanto, si se parte del español como una segunda lengua, es evidente que si no se da el primer saber: dominio del código lingüístico, difícilmente se podrán alcanzar los demás saberes, pues si no existe un dominio léxico adecuado y no se conoce con claridad el código lingüístico, se vuelve sumamente complicado entender los contextos comunicativos para adecuar un mensaje, crear cohesión, estructurar frases y más aún, establecer los distintos significados de un texto para relacionarlos entre sí.

Otro aspecto importante en el fundamento teórico del programa de estudios de Español para secundaria es el papel que juega el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde no solo funge como mediador; además, debe conocer muy bien a sus estudiantes: «El y la docente tiene el reto de observar y conocer a sus estudiantes y

determinar cuáles experiencias son las más óptimas para esa población en particular. Además, debe aceptar el hecho de que, a lo mejor, debe probar varias posibilidades hasta que el (la) estudiante logre el aprendizaje». (MEP, 2017, p.11). Es necesario que el docente conozca muy bien no solo el contexto, sino también a sus alumnos. En instituciones educativas indígenas implica conocer sus valores, costumbres, lengua y todo lo que esté ligado a su realidad cultural, pues en el fondo eso los determina como individuos. La labor docente no puede desligarse de la realidad en la que vive el individuo, en este caso el estudiante; por tanto, el educador se enfrenta a una realidad cultural distinta, cuyos retos van más allá de impartir lecciones, pues tanto el contexto como sus alumnos responden a un mundo distinto.

No se debe olvidar que la materia de Español cumple una función muy importante dentro del currículo escolar, pues al lograr el desarrollo de las competencias comunicativas, estas permitirán forjar habilidades que serán empleadas por los estudiantes en otras asignaturas. De tal manera, el programa de estudio de Español propone:

En el programa están organizados los aprendizajes por nivel, con base en el desarrollo de habilidades y destrezas comunicativas (oral, escrita y lectora). El propósito es que las situaciones de aprendizaje en la clase ofrezcan al estudiantado la oportunidad de desarrollar las diversas competencias, en forma integrada. De esta forma, si el/la estudiante lleva a cabo la demostración de una determinada técnica oral, implícitamente debe evidenciar dominio en las diferentes competencias (lingüística, sociolingüística y sociocultural, discursiva o textual, estratégica, semiológica). (MEP, 2017, p.11)

El programa de estudio es muy claro en cuanto a la forma de estructurar los aprendizajes, de tal manera que cada situación educativa debe implementarse en aras de integrar distintas competencias comunicativas y no quedarse en el logro de una única meta,

de esta manera se podrán desarrollar diferentes habilidades al mismo tiempo. Este planteamiento implica que el docente debe organizar y planear muy bien su clase, así como las distintas estrategias metodológicas que vaya a emplear para lograr dicho fin, sin dejar de lado el entorno social y cultural: «El cuerpo docente debe ir propiciando los momentos idóneos para que los y las estudiantes desarrollen las competencias requeridas y, estar atento para identificar cuáles son las que el estudiantado posee y cuáles puede llegar a poseer mediante un proceso previo y escalonado de años anteriores, o en forma natural, social y cultural» (MEP, 2017, p.12). Para efectos de la presente investigación, se pretende identificar las competencias que los estudiantes poseen en el uso del español como segunda lengua, no como lengua materna.

Otro aspecto por resaltar del programa de estudio, y constituye parte del fundamento teórico que lo rige, es la concepción de competencia lectora y el papel tan importante que juega en el proceso de enseñanza- aprendizaje en la materia de Español:

Leer es comprender, valorar, significar, interpretar el mundo; es un proceso que implica la comprensión de elementos, la recreación y la transformación. Debe concebirse como una oportunidad para fortalecer y desarrollar varias habilidades y destrezas que harán del estudiantado un(a) lector(a) competente. Esto implica un acto creativo mediante el cual el y la aprendiente toman el texto y lo vuelven a crear de acuerdo con una serie de aspectos o factores que entran en afectación y con diversas estrategias. No obstante, para ello se requiere competencias que se hayan ido desarrollando a través de un proceso escalonado y claro, desde el aprendizaje en un nivel literal, hasta el entendimiento del mensaje y la inferencia de nuevas razones a partir del proceso de comunicación llevado a cabo con el texto; todo esto, de acuerdo con el avance del propio estudiante. (MEP, 2017, p.13)

El planteamiento es muy claro en cuanto a convertir a los estudiantes en lectores activos y competentes capaces de leer, crear y transformar lo leído; implica necesariamente un verdadero proceso de comprensión de aquello que se lee. Para lograr dicha comprensión debe existir un proceso, y este tiene como punto de partida el nivel más básico y fundamental de los niveles de lectura: el literal. Partiendo de la realidad de los liceos rurales cabécares de Chirripó, donde el español es una segunda lengua, comprender el léxico del texto, y todo lo que está detrás de este léxico: su cultura y modo de ver la vida, permitirá entender el mensaje y posteriormente generar nuevos razonamientos;

es así como resulta necesario desarrollar estrategias de aprendizaje que le garanticen al estudiante comprender lo que lee, solo así se podrá seguir avanzando en el proceso que se busca alcanzar con la comprensión de lectura.

En relación con la comprensión lectora, el programa de estudio del MEP toma como base teórica a Ramírez Caro (2016) y lo cita para plantear las distintas fases que se deben llevar a cabo en el proceso de análisis literario. Se espera que el abordaje de los textos, tanto literarios como no literarios, transite por todas y cada una de estas fases para lograr una adecuada comprensión lectora. Las fases citadas en el programa de estudio son: 1) La fase natural. 2) La fase de ubicación. 3) La fase analítica. 4) Las fases interpretativa y explicativa.

La primera fase correspondiente a la natural consiste en:

Fase natural: a) **elegir un texto:** qué textos y géneros son más apropiados para interesar e inculcar el gozo por la lectura. b) **Leer el texto:** para evaluar los niveles de lectura que contiene, el léxico, la retórica, demás recursos y estrategias comunicativas. c) **Comprender el texto:** para valorar las competencias lectoras y

comprensivas que demanda en el lector. **d) Valorar el texto:** para ver qué aporta al sentido estético, ético y político de realidad desde la que leo y enseño a leer. (MEP, 2017, p.17)

Como se mencionó anteriormente, en el proceso de comprensión lectora se debe procurar abarcar todas y cada una de las fases; por tanto, se deben desarrollar distintas estrategias didácticas o de aprendizaje para lograr dicho fin; solo que, para efectos de esta investigación, se trabajará únicamente con la fase natural por la importancia que tiene para los jóvenes estudiantes indígenas cabécares de secundaria, pues se requiere una adecuada comprensión del texto desde los elementos léxicos hasta los demás recursos que aparecen, lo que garantizará una adecuada comprensión para seguir avanzando en los otros niveles de lectura; se deben propiciar distintas experiencias de aprendizaje para promover la lectura y comprensión de lo leído.

Al comparar el planteamiento teórico que realiza el MEP en el programa de estudio de Español para séptimo año, específicamente en cuanto a comprensión lectora se refiere, con los planteamientos teóricos de esta investigación, se puede notar que sí existen varias coincidencias, se conceptualiza la lengua como área instrumental básica para la adquisición del conocimiento y la socialización, se busca ante todo crear lectores activos que dialoguen con los textos y no simples lectores pasivos; partir de un nivel literal de comprensión para luego seguir avanzando en la búsqueda de niveles superiores de comprensión lectora. También existen ciertos aspectos que resultan de gran relevancia y no son contemplados por el programa de estudio, uno de ellos es la necesidad de conocer las habilidades de comprensión lectora que debe poseer un hablante según el nivel de uso de la lengua. Impartir lecciones a poblaciones indígenas cuya lengua materna es el cabécar y para

quienes el español constituye una segunda lengua, requiere necesariamente establecer lo que se espera alcanzar como habilidad de un hablante de segunda lengua. Al compararse con el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, se puede notar que el programa del MEP no establece ningún parámetro para medir el uso de la lengua por parte de los hablantes y menos las habilidades y aprendizajes esperados según el nivel que los estudiantes vayan adquiriendo; lo anterior es de gran importancia pensando en el planeamiento didáctico y las situaciones de aprendizaje que el docente debe diseñar e implementar para ir mejorando las habilidades de comprensión lectora en sus alumnos.

Si bien es cierto el programa de estudio del MEP propone un enfoque basado en competencias, al analizar la propuesta teórica en cuanto a comprensión lectora, se puede observar que en realidad el programa de estudio resalta lo normativo y formal, pues el proceso de enseñanza sigue una lógica jerárquica; lo anterior queda demostrado, por ejemplo, cuando la lectura se concibe como un conjunto de destrezas adquiridas de forma secuencial (de lo menos a los más complejo), lo cual supone la ampliación de conocimientos según los siguientes niveles: literalidad (recoger contenidos del texto), retención (captar y aprender contenidos), organización (ordenar y vincular elementos), inferencia (descubrir aspectos implícitos), interpretación (reordenar en un nuevo enfoque los contenidos), valoración (formular juicios basándose en experiencias y valores) y creación (reaccionar con ideas propias). No se considera que estas capacidades se puedan desarrollar de manera simultánea. Si se compara con la propuesta teórica de la presente investigación, donde la base es el enfoque comunicativo, se puede apreciar que no se busca un énfasis en los aspectos formales de la lengua, sino que se enfatiza más en el uso de la misma. Utiliza la producción y comprensión textuales con el fin de generar competencias

lingüísticas y comunicativas, conceptualizándolas como área instrumental para la socialización y la adquisición de nuevos conocimientos. El docente emplea contextos reales para el desarrollo de las destrezas comunicativas, sirviendo como guía en el proceso de construcción de conocimientos. El análisis gramatical se realiza en función de la producción textual. La evaluación responde al desarrollo de las competencias comunicativas de los y las escolares, según su nivel evolutivo y en correspondencia con un tratamiento integrado y secuencial de las competencias específicas buscadas.

Otro aspecto de no menor importancia en el programa de estudio es el énfasis al perfil que se requiere de un docente de Español, quien debe ser un agente de cambio en el proceso educativo y ser guía el proceso que se pretende lograr:

Hay dos tareas fundamentales que el/la docente de Español (comunicación y comprensión lectora) debe orientar. Por una parte, propiciar el logro de competencias comunicativas desde la oralidad y la escritura en el (la) aprendiente, para que sea capaz de utilizar con dominio y soltura los códigos lingüísticos y no lingüísticos del español, en forma precisa en los distintos contextos y situaciones, tomando en cuenta las intenciones comunicativas y la interacción social. Por otra, promover la obtención de la competencia lectora, la adquisición del hábito de lectura y la capacidad de gozar de distintos tipos de textos literarios y no literarios. (MEP, 2017, p.21)

Para lograr que los estudiantes alcancen las competencias comunicativas es necesario que el docente conozca muy bien la realidad del entorno social, lo anterior le permitirá valerse de la lectura de distintos textos para llevar a los alumnos al análisis de diferentes contextos y situaciones comunicativas y sociales, es así como: «...el personal docente debe considerar la lectura exhaustiva de los conocimientos previos del estudiantado, el contexto sociocultural, los acontecimientos locales, nacionales y

mundiales, que representan oportunidades para plantear situaciones desafiantes que permitan la aplicación de lo aprendido. (MEP, 2017, p.30). La realidad del contexto sociocultural se vuelve fundamental, y en el caso de las comunidades indígenas se debe conocer la lengua para poder llevar a cabo ese acercamiento y análisis de su entorno.

Cabe resaltar en este apartado que, a pesar del énfasis en la necesidad de conocer el entorno y contexto sociocultural de los estudiantes, en ninguna parte del programa se incluyen estrategias para llevarlo a cabo. Se reconoce su necesidad e importancia, pero no se ofrecen sugerencias de cómo abordarlo. Como lo afirman Galdames y Walqui (2018) el docente debe crear actitudes y comportamientos respetuosos de la diversidad cultural, pero para lograrlo primero debe conocer dicha realidad para valorar los patrones culturales de sus estudiantes. El programa de estudio, como base fundamental del proceso de aprendizaje, debería proponer herramientas claras para orientar a los educadores en ese proceso de acercarse y conocer el entorno sociocultural de sus estudiantes, dicha labor les facilitará y será de gran ayuda en su trabajo docente, porque ante cualquier práctica educativa se tomará como punto de referencia la realidad donde viven sus estudiantes. En un contexto educativo indígena, es indispensable que se les proponga a los educadores estrategias de acercamiento a la población para conocer y comprender su contexto sociocultural.

Otro aspecto digno de mencionar está relacionado con la formación pedagógica de los docentes. Trabajar en un contexto indígena, conlleva todo un proceso de formación e inducción en aspectos culturales, de lengua, de valores y todos aquellos elementos que le ayuden al docente a formarse. Si bien los planteamientos del MEP dan las orientaciones acerca de lo que se debe enseñar en las aulas, es necesario reconocer que cualquier enfoque

adoptado no se aplicará si los docentes no cuentan con las competencias para hacerlo, y si no están convencidos de su utilidad. Por ello, la formación de los educadores se vuelve un factor determinante del tipo de enseñanza que finalmente se impartirá en los liceos rurales, donde se vive una realidad distinta si se compara con los centros educativos urbanos.

8.2. Estructuración del programa de Español para sétimo año

El programa de estudios de Español para sétimo año está planteado de tal manera que ofrece doce estructuras de clase, la cuales están organizadas de la siguiente manera: a) presenta un eje temático, b) posee un criterio de evaluación, c) presenta la situación de aprendizaje. Esta es la forma en se estructura y desarrolla el programa en todas y cada una de las competencias comunicativas.

En cuanto al eje temático, se establece el mismo desde sétimo hasta duodécimo año, y engloba los saberes vinculados al desarrollo de habilidades para una nueva ciudadanía, todo desde las competencias comunicativas. Según el programa de estudios «Este eje permite visualizar a nivel macro el conocimiento requerido por cada ser humano y visto desde el desarrollo de competencias que le permitan en un futuro resolver problemas de la vida cotidiana» (MEP, 2017, p.30). El eje temático se denomina: «El ser humano se comunica de diversas formas y en contextos distintos como medio de convivencia en la sociedad nacional y global, aprovechando todo tipo de recursos» (MEP, 2017, p.30). Dicho eje parte de la tarea del ser humano de ser responsable y ejercer sus deberes y derechos en convivencia con los demás, consigo mismo y con la naturaleza. Todo lo anterior «se verá reflejado en su comunicación diaria, su relación con el otro y con el planeta, además de la criticidad ante lo que escucha, ve y hace» (MEP, 2017, p.30). En cuanto al desarrollo de ese

único eje temático, se espera concretarse desde la materia de Español de la siguiente manera:

En lo específico de la asignatura, el eje planteado se concreta en las siguientes actuaciones de las competencias: A. Comunico por escrito y de diversas formas lo que pienso, siento e investigo. B. Me comunico oralmente de diferentes maneras. C. Comprendo y construyo nuevas ideas, nuevos conocimientos, nuevos mundos. A su vez, este eje brinda un proceso continuo y progresivo para que el estudiantado y el personal docente interactúen con diversos saberes, por medio de diferentes situaciones de aprendizaje que alternan el trabajo individual y subgrupal para evidenciar aquello que los(as) estudiantes son capaces de realizar por sí mismos y lo que pueden hacer con ayuda de los demás. (MEP, 2017, p.31)

Unido a lo anterior, el programa de estudio de Español resalta el papel fundamental del docente, quien «debe proponer experiencias innovadoras y motivadoras para que el estudiantado aprenda saberes y los integre a los que ya posee para construir nuevos, mediante la oralidad, la escritura y la lectura» (MEP, 2017, p.32). Esta labor de propiciar situaciones de aprendizaje apropiadas y significativas deben ir dirigidas a que los estudiantes desarrollen progresivamente todas las diversas competencias comunicativas. Para tales efectos, en el programa se menciona claramente: «Debido a lo anterior, es importante tomar en cuenta, por una parte, el orden en el cual se han dispuesto las situaciones de aprendizaje» (MEP, 2017, p.32). Este aspecto es de gran importancia, pues se enfatiza que el programa de estudio plantea una serie de situaciones de aprendizaje organizadas de tal manera que permiten alcanzar los objetivos propuestos para las competencias comunicativas; el orden de dichas actividades está diseñado para no ser alterado, pues como están planteadas garantiza un trabajo sistemático. Más adelante se

analizarán dichas situaciones de aprendizaje y si verdaderamente responden tal y como se establece en los fundamentos teóricos.

En cuanto a los criterios de evaluación, el programa de estudio en Español para secundaria define tres tipos de criterios: a) criterios transversales para todos los niveles, b) criterios transversales a partir de cada nivel y c) criterios específicos para cada nivel. Los primeros deben reforzarse en los diferentes niveles y durante todo el ciclo lectivo; no se define un espacio determinado de aprendizaje, sino que se abordan en forma implícita dentro de las diversas situaciones de aprendizaje. Los segundos se trabajan en el nivel correspondiente y se refuerzan durante todo el año y los niveles siguientes; aparecen ubicados al principio de cada nivel. Es importante indicar que dichos criterios se convierten en transversales una vez que el (la) docente los desarrolló en clase. En el caso del tercer tipo, son específicos y están incluidos dentro de las situaciones de aprendizaje. (MEP, 2017, p.32). Se debe enfatizar que el programa presenta dichos criterios de una manera muy general, a tal punto que debe ser el docente quien con la propuesta de situaciones de aprendizaje debe propiciar el cumplimiento de dichos criterios de evaluación. Tal es así, que el programa propone doce estructuras de clase, de las cuales hay cinco enfocadas específicamente en trabajar textos literarios, son las 6,7,9,10 y 12. Como ya se aclaró, todo el programa presenta un solo eje temático; pues de la misma manera sucede con el criterio de evaluación del tercer tipo, el cual corresponde al específico y se supone debe estar ligado a las situaciones de aprendizaje. En las cinco propuestas de clase, el programa indica el mismo criterio para trabajar con textos literarios, a saber: analizar críticamente textos a partir de los conocimientos previos y las cuatro fases (natural, de ubicación, analítica y explicativa e interpretativa), para encontrar y compartir sus diversos sentidos.

Al tratarse del programa de estudio de Español para sétimo año, y a sabiendas de todas las competencias comunicativas que se pretenden alcanzar, así como los diferentes contenidos y textos literarios por estudiar, el hecho de presentar un único eje temático y un único criterio de evaluación para la comprensión lectora, hace que el programa de estudio no satisfaga las necesidades educativas de los estudiantes, si se parte del hecho de que este documento es la guía y fue elaborado por un amplio equipo de profesionales en el área de la Filología, Literatura y Educación, además del aporte de docentes y una validación en distintos centros educativos. El programa propone un eje temático y un criterio de evaluación que se vuelven sumamente generales, carecen de especificidad y no se ajustan a las situaciones de aprendizaje ni a la variedad de contenidos programáticos. Si se piensa en educadores que están iniciando en el ejercicio de la docencia, lo que el programa plantea carece de insumos para desarrollar las clases ajustándose al fundamento teórico de dicho programa. Si se traslada al contexto de los centros educativos del territorio indígena, la situación se complica aún más, pues no solo hay poca especificidad en lo que el programa plantea; sino también, hay que pensar y diseñar situaciones de clase donde el español debe ser considerado como una segunda lengua. En otras palabras: al final de cuentas va a depender única y exclusivamente del docente la manera como planee sus clases y defina las estrategias de aprendizaje, es más, debería desarrollar ejes temáticos y criterios de evaluación que se ajusten a la realidad educativa y cultural de sus estudiantes, de su entorno y acordes con el trabajo de aula, todo porque el programa como tal no ofrece la guía apropiada para dichos fines.

8.3. Situaciones de aprendizaje propuestas para trabajar la comprensión lectora

En el siguiente apartado se llevará a cabo un análisis de las situaciones de aprendizaje que el programa de estudios de Español para séptimo año establece como posibles actividades por realizar en clase y que permitirán desarrollar las competencias comunicativas para, de manera particular, alcanzar el único criterio establecido para la comprensión lectora que es el análisis crítico de textos a partir de los conocimientos previos de los estudiantes, así como el desarrollo de las cuatro fases de lectura (natural, de ubicación, analítica y explicativa e interpretativa) para encontrar y compartir los diversos sentidos del texto. Se detallarán las actividades y se establecerá la pertinencia de ellas para la enseñanza del Español con estudiantes indígenas cabécares.

Resulta necesario partir de la conceptualización que el programa de estudios hace de las situaciones de aprendizaje: «Consisten en un procedimiento o conjunto de pasos o habilidades que un(a) estudiante adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas» (MEP, 2017, p.33). Se puede afirmar que las situaciones están dirigidas a los estudiantes, no al docente, por tanto, todo aquello que este último diseñe para el trabajo de aula debe ser con miras a generar un aprendizaje significativo en sus alumnos; agrega, además, «Lo importante es que en el proceso cada estudiante pueda reconocer el nuevo conocimiento, revisar sus conceptos previos, organizar y restaurar ese conocimiento previo, ensamblarlo con el nuevo y asimilarlo e interpretar todo lo que ha ocurrido con su saber» (MEP, 2017, p.33), lo anterior vuelve el proceso dinámico donde el estudiante no es un ente pasivo, pues las situaciones de aprendizaje le permitirán cambiar o ampliar todo el conocimiento previo que ya posean acerca del tema, lo cual lleva a pensar que la estructuración de las

actividades debería respetar todos y cada uno de los momentos de aprendizaje, partir de los conocimientos que ya el estudiante posee y desde ese criterio construir los nuevos aprendizajes. Cabe resaltar que el programa de estudio da un margen de acción al docente, pues establece «el docente está en la libertad de implementar otras, siempre y cuando se respete el enfoque del programa, el cual orienta los aprendizajes desde una visión integral del desarrollo de las competencias. (MEP, 2017, p.33). Quiere decir entonces, que la base son las situaciones de aprendizaje propuestas en dicho programa de estudio porque, como se mencionó anteriormente, han sido diseñadas por todo un equipo de profesionales en el área, lo anterior permite suponer que; a) se ajustan y responden a los objetivos del programa, b) han sido planteadas con una base teórico-práctica y que van a garantizar un aprendizaje significativo, c) partirán de los conocimientos previos de los estudiantes para crear nuevas estructuras de pensamiento, d) ayudarán, en este caso, a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes y e) buscan fomentar las competencias comunicativas. Sin privar que cada docente elabore sus propias estrategias de aprendizaje.

Otro aspecto importante que el programa de estudios toma en consideración es la duración del ciclo lectivo, establece que «Este programa de estudio se diseña tomando en cuenta la duración del ciclo lectivo de 36 semanas, por lo cual, las situaciones de aprendizaje fueron elaboradas de manera que puedan desarrollarse en el tiempo establecido» (MEP, 2017, p.33). Quiere decir entonces que, por la manera como se plantea, ya el programa está diseñado y estructurado para que pueda culminarse durante el tiempo establecido en el calendario escolar, de tal forma que emplear todas y cada una de las situaciones de aprendizaje propuestas en el programa garantizaría cubrir los contenidos en

las treinta y seis semanas de clases, lograr los objetivos y cumplir con el eje temático y criterio de evaluación propuestos.

A continuación, se procederá a detallar y analizar las cinco situaciones de aprendizaje propuestas en el programa para trabajar los textos literarios y analizar las distintas fases de lectura que ayudarán a los estudiantes a mejorar su comprensión lectora. Cada situación se nombrará según la numeración dada en el programa de Español para secundaria.

8.4 Situación de aprendizaje número VI

Se realiza una primera lectura, de forma grupal (el docente lee en voz alta y los/las estudiantes siguen la lectura) de un cuento, de la lista de textos para secundaria, con el fin de conocerlo. Luego, se realiza una segunda y tercera lectura de este, según se considere, con el fin de que los/las estudiantes vayan: 1) señalando palabras que, según su consideración, son más trascendentales en el texto y en el desarrollo; 2) aplicando, reflexionando, discutiendo y construyendo en conjunto, con la oportuna mediación de el/la docente, el análisis del cuento. Luego, los/las estudiantes escogen las cinco palabras principales, de las señaladas anteriormente en el texto, de acuerdo con su criterio. En subgrupos de cuatro integrantes, comparan las palabras y argumentan por qué consideran que son trascendentes en el texto. Una vez que han llegado a acuerdos y desacuerdos en el subgrupo, escogen los diez términos que, según su opinión, son más importantes en el texto. Seguidamente, ubican estas palabras en el cuento y las sustituyen, con base en los siguientes criterios: modifican la palabra en una letra o más, si esta modificación no ocasiona cambios en la pronunciación (homonimia); • substituyen la palabra por otra que signifique lo contrario o cuya noción se aproxime. Las modificaciones se hacen en una única copia del texto, al que todos los subgrupos tengan acceso. Una vez que todos los subgrupos hayan dado sus aportes, se vuelve a leer en forma grupal, con el fin de ver las modificaciones que surgieron producto de la actividad. Esto da la oportunidad de reflexionar acerca de cómo un sinónimo

no posee la misma intensidad de la palabra que sustituye; cómo un antónimo cambia completamente el significado hacia lo opuesto; y cómo un homónimo, en ocasiones, no tiene relación con la palabra que sustituye; por lo que, para evitar redundancias, repeticiones y ser claros y precisos en el lenguaje, es necesario utilizar los términos exactos. De acuerdo con la reflexión anterior, los/las estudiantes buscan en recursos tecnológicos (analógicos o digitales) o materiales concretos reutilizables (el/la docente puede alojar en algún recurso tecnológico analógico o digital, material que considere oportuno y esté a disposición de los/las estudiantes cuando lo requieran), para dar más información sobre el tema y ejemplos que amplíen los utilizados en el cuento. Posteriormente, los/las estudiantes hacen individualmente una composición de aproximadamente dos páginas, sobre una temática relacionada, ya sea con multiculturalidad, con desarrollo sostenible o con diversidad. Luego, la intercambian, con el fin de que otro compañero la revise, subraye los términos que considere imprecisos o equivocados, según su criterio, y sugiera los cambios pertinentes (relacionados con sinónimos, antónimos, homónimos). Una vez hecho esto, se comparten los hallazgos entre todo el grupo y el/la docente ofrece recomendaciones generales para mejorar los textos propios. Los archivan en un portafolio (consultar documentos en digital). (MEP, 2017, pp. 47-48)

En esta primera situación de aprendizaje propuesta para trabajar la comprensión lectora, llama la atención que en ningún momento se realiza una actividad para establecer los conocimientos previos que puedan poseer los estudiantes, no hay ninguna introducción al tema o actividad que genere interés por la historia literaria, pues se trata de un cuento; por el contrario, el estudiante inicia con un papel totalmente pasivo, pues la lectura en voz alta quien la realiza es el/la docente, el estudiante solo se limita a escuchar y seguirla. Ahora bien, si se parte de que la población estudiantil es indígena y su idioma es el cabécar, dependiendo del nivel de español que manejen, podrán o no comprender la lectura, de otro modo difícilmente entenderían las palabras y construir significados. De igual manera,

dependiendo de cómo se realice esa lectura, se corre el riesgo de que los estudiantes no entiendan nada o, en el mejor de los casos, poco a poco vayan perdiendo el interés por estar escuchando la historia en un idioma que no comprenden. Esta manera de iniciar con las actividades de aprendizaje resulta incoherente con la propuesta de Galdames y Walki (2008) quienes sostienen que para una adecuada comprensión lectora deben estar presentes los tres momentos: antes, durante y después de la lectura. En el antes es el momento para realizar actividades motivadoras a la lectura del texto, generadoras de expectativas e interrogantes sobre la lectura, pero no iniciar de primera entrada con una lectura pasiva donde los estudiantes solamente escuchan.

En un segundo momento se propone en la actividad que se realice una segunda y hasta una tercera lectura del cuento, no se indica si dicha lectura la vuelve a realizar solo el/la docente o son los estudiantes quienes deben realizarla; lo cierto es que este proceso de leer tantas veces el texto no está orientado a medir la comprensión, sino a identificar palabras importantes o trascendentales en el texto, luego indica, en una segunda instancia, se analizará oralmente el cuento, reflexionando, discutiendo, conversando acerca de lo planteado en el texto. La primera actividad lleva simplemente a ir buscando palabras que parece tienen un significado importante, ahora bien, si volvemos al contexto de estudiantes donde el español es su segunda lengua, no hay garantía de estar comprendiendo todas y cada una de las palabras que escuchan; es más, podrían existir muchas palabras trascendentales en la historia, pero por carecer de significado para ellos no las van a elegir. De igual manera, si no hay una clara y correcta comprensión del léxico y del texto en general, difícilmente podrán llegar tan rápidamente a un análisis, reflexión y discusión del

cuento, como lo propone la actividad. En otras palabras, esta primera actividad está descontextualizada de la realidad educativa para estudiantes de habla cabécar.

En un tercer momento, se espera que la discusión permita llegar a establecer, en subgrupos, las diez palabras consideradas más importantes. Lo interesante acá es que ese trabajo de profundización acerca del contenido del cuento se da solo de forma oral, no hay ninguna actividad donde el estudiante asuma un papel protagónico y lo lleve a trabajar los niveles de lectura planteados en el mismo programa de estudio y especificados en el criterio de evaluación: Analizar críticamente textos a partir de los conocimientos previos y las cuatro fases (natural, de ubicación, analística y explicativa e interpretativa), para encontrar y compartir sus diversos sentidos. Más aún, ese supuesto análisis tiene como finalidad ubicar palabras en el texto, para pasar a un cuarto momento que es sustituir dichas palabras por sinónimos, antónimos y homónimos, para descubrir el valor de este tipo de palabras. Se puede evidenciar que la situación de aprendizaje no está desarrollando los niveles de lectura tal como se plantean en el programa, y la razón fundamental es ubicar palabras, una actividad que perfectamente se puede llevar a cabo con cualquier otro texto, es decir, se está subutilizando un recurso tan valioso como es un cuento, el cual se puede trabajar de tantas y variadas maneras para llevar al estudiante a descubrir los múltiples significados, temáticas, personajes, entre otros. El cuento es el material para desarrollar, en el fondo, el uso de sinónimos, antónimos y parónimos. Y eso si los estudiantes logran crear la sustitución de manera correcta. Al margen de que la actividad no trabaja ningún nivel de lectura, si se desarrolla tal y como está planteada, en el contexto de los estudiantes indígenas cabécares se corre un enorme riesgo al enfrentarse a palabras en español que probablemente no conozcan su significado, pues nada garantiza que darán el siguiente paso:

sustituir esas palabras por sinónimos, antónimos o parónimos, este ejercicio no resulta tan obvio, pues puede ocurrir que muchas palabras en español no las comprendan del todo, esto volvería imposible encontrar un sinónimo.. Es importante recordar que cuando se trabaja con una L2, se dan muchos casos de palabras o términos carentes de una correspondiente traducción a la L1, por ello se requiere construir el significado por medio de sinónimos o incluso explicaciones más amplias para que se pueda dar una comprensión de la palabra; es así, como la actividad propuesta en el programa de estudio podría más bien generar una confusión en los estudiantes, ya que no se está partiendo de su realidad idiomática.

Como siguiente actividad, se propone que los estudiantes busquen en recursos tecnológicos digitales o analógicos para ampliar el tema, dar ejemplos de los términos utilizados en el cuento. Esta propuesta didáctica se vuelve totalmente descontextualizada de la realidad geográfica, social y cultural de los estudiantes cabécares de Chirripó, pues se parte de que todos o la mayoría pueden utilizar un recurso digital como un teléfono celular o una computadora, precisamente porque esos son recursos muy accesibles para la gran mayoría de estudiantes en Costa Rica, solo que en el territorio indígena la realidad es otra: las casas, en su gran mayoría, no cuentan con energía eléctrica, la mayor parte de los estudiantes no poseen computadora ni teléfono celular; por lo tanto, llevar a cabo la actividad sugerida se vuelve absolutamente inviable.

La última actividad que propone el programa de estudio para trabajar con el cuento es que cada estudiante elabore una composición acerca de uno de los temas transversales: multiculturalidad, desarrollo sostenible o diversidad. Posteriormente la deben intercambiar con un compañero para que la revise e indique los términos que él considere imprecisos o equivocados, posteriormente quien elaboró la composición debe corregirla empleando

sinónimos, antónimos y homónimos. Esta actividad final aparece completamente desarticulada del trabajo original que era el análisis del cuento, ni siquiera se le da la libertad a los estudiantes de elegir un tema a partir de la discusión generada con la docente para poder determinar qué tanto comprendieron el cuento, cuáles ideas o aspectos les fueron más relevantes; se podría decir que el texto literario quedó en el olvido para esta situación de aprendizaje final y, por el contrario, se les pide referirse a un tema del cual no hubo ninguna actividad en la clase como para darles insumos que les permitan elaborar su composición. Más aún, los temas se vuelven un pretexto, porque la actividad no es para generar comentario o análisis acerca del contenido o para medir la comprensión de lectura, es única y exclusivamente para trabajar el uso de sinónimos, antónimos y homónimos; pues eso deben señalar para posteriormente corregirlos. Esta actividad requiere que los alumnos elaboren una redacción con términos que no necesariamente fueron trabajados en la primera actividad de clase, implican un léxico distinto. Para estudiantes cuya LM es el español, pareciera que no tiene por qué convertirse en un problema, pero para estudiantes donde el español es una L2, la situación cambia, pues se les está pidiendo un nivel de producción textual (composición) de temas que no fueron trabajados previamente según las actividades propuestas, para la cuales se requiere el uso de un léxico particular.

Se puede notar una desconexión entre las distintas situaciones de aprendizaje que el programa de estudio plantea, no se respetan los tres momentos que deben llevar al análisis del texto: antes, durante y después de la lectura; no se parte de los conocimientos previos del estudiantado y tampoco hay una secuencia lógica para afirmar que realizar todas y cada una de las actividades de aprendizaje tal y como están propuestas permitirá trabajar los distintos niveles de lectura, no se parte del nivel más básico de comprensión literal del texto

para poder llegar a un nivel de análisis y resignificación de la historia literaria; además, el papel del estudiante no es activo, protagónico, todo lo contrario, inicia como pasivo, simple receptor; las actividades buscan desarrollar el uso de sinónimos, antónimos y homónimos, dejando de lado toda la riqueza y temáticas que se pueden trabajar con el cuento. El texto literario que se elija es solo el pretexto para trabajar otros temas que no corresponden a la competencia lectora, sino que están enmarcados en la gramática, sintaxis u ortografía. Al revisar las situaciones de aprendizaje en su conjunto, no se logra determinar una secuencia lógica que garantice una comprensión lectora donde se trabajen las competencias comunicativas y donde se desarrollen los niveles de lectura, como teóricamente lo propone el programa de estudio.

8.5. Situación de aprendizaje número VII

Esta situación propone lo siguiente:

En subgrupos de tres estudiantes, revisan diferentes textos constituidos cada uno por un párrafo. Responden a la pregunta ¿cuáles características del párrafo se evidencian? Exponen sus aportes a toda la clase y, con la guía de la docente, definen los rasgos esenciales del párrafo. Luego, mediante una lluvia de ideas, el estudiantado expone nombres de canciones en español, de su preferencia. La lista se escribe en la pizarra. En forma colectiva, se definen las reglas del trabajo grupal y se recuerdan las normas de respeto hacia el espacio verbal de cada estudiante y de la escucha atenta. En subgrupos de tres estudiantes, seleccionan una canción de la lista (debe procurarse que cada subgrupo elija una canción diferente), buscan la música en YouTube y la letra; con base en la guía ofrecida por el/la docente, la analizan según las cuatro fases y comunican los diversos sentidos que ofrece la letra; comentan los sentimientos e ideas que les despierta la música. Sobre la canción, se podrían plantear algunas preguntas tales como: ¿Hay relación entre el título y la letra?, ¿qué edad tiene la gente que gusta de esta canción?, ¿cuál consideran ustedes que es la razón por la cual esta canción gusta?,

¿el tema al que se refiere esta canción, tiene relación con la vida de ustedes? Cada estudiante anota una síntesis de lo discutido en el subgrupo y lo expone para, en conjunto, determinar las ideas más interesantes. A partir del ejercicio anterior y, tomando como modelo los párrafos analizados, el subgrupo redacta en la computadora, un párrafo que tenga coherencia y cohesión, esté constituido por una idea tópica y al menos, cuatro frases secundarias... Seguidamente, revisa el texto, de tal manera que en él se evidencie el uso del lenguaje inclusivo, la forma de tratamiento adecuada para los interlocutores, el uso normativo de los aspectos morfosintácticos y ortográficos; todo de acuerdo con el nivel de séptimo año. A continuación, se comparte el texto en un sitio en red, de tal manera que todos(as) los/las compañeros(as) del grupo puedan leerlo y analizarlo para aportar observaciones. Otra posibilidad es hacer la transcripción del texto en un pliego de papel periódico y exponerlo en la pizarra. En ambos casos, se anotan las observaciones y comentarios aportados por el resto del grupo y se hacen los cambios necesarios. Se guarda el texto en el portafolio de experiencias, digital o impreso. Para reforzar estos saberes, los/las estudiantes leen una poesía del programa y con la mediación de el/la docente, van comunicando las inferencias, las ideas y los sentimientos experimentados. Así que la han analizado y comprendido los diversos sentidos, redactan en forma individual un párrafo. Lo intercambian al azar con sus compañeros(as) para la correspondiente revisión, con base en la cual harán luego las correcciones. Este texto también lo anexan al portafolio de experiencias. (MEP, 2017, pp. 49-50)

En esta situación de aprendizaje resulta necesario enfatizar en varios aspectos: en primer lugar, se pretende trabajar con el párrafo, pues se busca que los estudiantes lo conozcan, identifiquen sus características, conozcan su construcción y sean capaces de elaborarlo. Propone una actividad inicial que está determinada por el uso de la tecnología, como es buscar canciones, tanto música como letra, en la plataforma digital Youtube. Como se mencionó en la situación de aprendizaje VI, pretender que los estudiantes indígenas puedan echar mano del uso de Internet para buscar información está totalmente

alejado de la realidad, primero porque carecen de recursos tecnológicos y segundo porque el acceso es casi nulo o muy limitado; por tanto, esta actividad resulta poco viable para desarrollarla en la clase. En segundo lugar, la actividad de escuchar las canciones y comentarlas lleva a una siguiente actividad: elaborar ideas que sirvan para la construcción de párrafos. Se puede notar que hasta el momento no se ha trabajado con ningún texto literario, y el énfasis está en la escritura e identificación de ideas principales y secundarias para crear distintos tipos de párrafos. Para esta actividad nuevamente se sugiere que lo escriban en computadora, un recurso inexistente para los estudiantes en el territorio indígena; por lo tanto, realizar el trabajo bajo esas condiciones tampoco sería posible. En tercer lugar, se pide que la redacción preste atención a ciertos requerimientos como redacción y ortografía, formas de tratamiento y lenguaje inclusivo, dichos textos deben subirse a un sitio en la red. Se puede notar que sigue existiendo un énfasis en trabajar directamente con recursos tecnológicos tales como Internet y computadoras; en otro contexto educativo podría resultar actividades muy innovadoras donde se están aprovechando estos recursos para uso de los estudiantes, pero ante la realidad de los colegios del territorio indígena, se vuelven actividades totalmente descontextualizadas y alejadas de la realidad, ya que hasta el acceso a recursos de ese tipo resulta casi imposible. Otro aspecto por señalar es que hasta el momento los textos literarios no han sido tomados en cuenta para ninguna actividad y uno de los criterios de evaluación es el análisis crítico de textos literarios a partir de conocimientos previos y de las cuatro fases de lectura.

Como actividad final y tal como lo indica la instrucción: «para reforzar saberes», es decir para reafirmar lo aprendido, en este caso en cuanto a la construcción de párrafos, se les pide a los estudiantes que lean, con ayuda del docente, un poema y a partir de dicha

lectura lo comenten, manifiesten impresiones y sentimientos. Esta lectura permitirá escribir un párrafo que luego será revisado entre los mismos estudiantes. Se puede notar entonces, que el trabajo con el poema no está orientado a trabajar los niveles de lectura ni al análisis del mismo, menos aún a desarrollar la comprensión lectora; la lectura del poema se utiliza como pretexto para generar ideas acerca de un tema y así poder crear un párrafo. Contradictoriamente utilizan como punto de partida un texto que está escrito en verso para luego escribir otro que está escrito en prosa, cuando se pudo emplear un texto que siguiera el mismo tipo de escritura y así no solo referirse al contenido, sino también a la forma en la que están contruidos los párrafos; lo cierto es que con un poema no se puede analizar la creación y estructura de los párrafos. No existe una razón metodológica clara en cuanto al uso del texto. Otro aspecto importante es que en ningún momento se realizan actividades orientadas a desarrollar los diferentes niveles de lectura, lo único que se trabaja con el texto es una lectura guiada y un espacio para comentarios subjetivos. Se deja de lado, nuevamente, los conocimientos previos de los estudiantes en relación con el motivo y sentimiento lírico presente en el poema, no se plantean estrategias didácticas que permitan analizar el texto literario, centrarse en los múltiples sentidos que la misma riqueza estilística y construcción de figuras literarias puede generar. En ningún momento se da una revisión del léxico del poema para determinar si hay una clara y correcta comprensión, una fase que para estudiantes indígenas cabécares es fundamental para las otras actividades de aprendizaje por realizar; tampoco se da una ubicación del poema y el análisis y explicación queda muy a la libre y en un nivel de comentario subjetivo, donde las ideas no se plasman de forma escrita.

Por último, se nota que no hay una claridad en cuanto al planteamiento de las situaciones de aprendizaje, porque se indica que, como actividad, los estudiantes intercambiarán los párrafos elaborados para una revisión entre pares y realizar así las correcciones respectivas. Lo cierto es que no se especifica cuál debe ser el criterio de revisión, si es sobre del contenido y la relación que tenga con el poema leído; si es en relación con las características del párrafo; si se refiere a la construcción de ideas: principal y secundaria; si el criterio es lo referente a redacción y ortografía o si son todos al mismo tiempo.

Si bien es cierto la situación de aprendizaje aparece en el programa de estudio como una manera de trabajar los textos literarios, no se percibe que las actividades estén orientadas al análisis, desarrollo y trabajo del poema como tal. El énfasis está en la competencia escrita más que en la lectora. Tampoco se le da importancia al conocimiento previo que posea el estudiante en relación con la temática planteada en el poema, como se planteó en el marco teórico. No se debe olvidar que, para el caso de los estudiantes indígenas, cuyo contexto y realidad cultural es distinta, resulta necesario llevar a cabo una adecuada contextualización del vocabulario del texto, lo cual permitirá una mejor comprensión de lo que se lee. Si no se trabaja adecuadamente la fase natural de lectura, difícilmente se podrá alcanzar las otras fases que implican otro nivel de lectura.

8.6. Situación de aprendizaje número IX

Esta situación de aprendizaje propone lo siguiente:

Primer momento el/la profesor(a) hace lectura oral, completa y sin interrupciones, de un ensayo y los/las estudiantes siguen la lectura en forma silenciosa con el texto en mano. Este ejercicio es lento, pero muy importante porque los/las estudiantes, particularmente de séptimo, deben aprender del modelaje

de el/la docente en el ejercicio de la lectura interpretativa del texto. En una segunda lectura, realizada siempre por el/la docente, se hacen interrupciones cada vez que los/las estudiantes lo estimen conveniente para hacer un cuestionamiento o un comentario (tomar en cuenta las diferentes fases para analizar un texto). Lo importante aquí es estimular el razonamiento del estudiantado mediante interrogantes y, también, dar la oportunidad para que sea él quien plantee interrogantes, dudas, comentarios. Segundo momento: una vez que se ha llegado a la comprensión de la totalidad del texto, se pasa a la indagación de las frases tópicas de cada párrafo. Para ello, se debe tomar en cuenta que los/las estudiantes de séptimo ya han trabajado el tema anteriormente (en la clase y en primaria). Seguidamente, en conjunto, estudiantes y docente, van identificando las frases tópicas de cada párrafo y las van anotando en la pizarra o en pliegos de papel periódico... Tercer momento: una vez identificadas las frases tópicas, se retoma el texto y se van revisando en cada párrafo las frases secundarias, las cuales amplían las primeras con información, ejemplos y demás. Es importante analizar aquí el tipo de información que presentan las frases secundarias (si son datos, ejemplos, repetición de idea u otra), con el fin de que el/la estudiante vaya interiorizando la función de este tipo de ideas y aplique lo aprendido cuando elabore sus propios textos. Cuarto momento: en subgrupos, con un nuevo texto ensayístico, los/las estudiantes identifican la frase tópica en cada párrafo (para esto, se guían con el ejercicio hecho con el/la docente). Las presentan a todo el grupo en algún esquema o diseño creativo, para lo cual pueden emplear pliegos de papel o cartulina de distintos colores.

Seguidamente, con la orientación de el/la profesor(a), en conjunto todo el grupo, determina y señala en su texto el o los párrafos de introducción, desarrollo y conclusión. Se analiza la relación entre los diferentes párrafos y cómo se interrelacionan para dar unidad a todo el texto. Quinto momento: los/las estudiantes en subgrupos de dos investigan en recursos tecnológicos (analógicos o digitales) o materiales concretos reutilizables, cada uno de los tipos de párrafo: -de introducción (tradicional, síntesis, interrogante, explicativa del título) -de desarrollo (cronológico, ejemplificación e ilustración) -de conclusión (síntesis o

resumen, con interrogante, que retoma el título y lo comenta en relación con el contenido) -de paralelismo -de transición Con la orientación de el/la profesor(a), identifican en los dos ensayos estudiados, los diversos tipos de párrafos investigados. Podría suceder que alguna tipología no aparezca, en cuyo caso, aportan ejemplos nuevos. Esto debe revisarse en conjunto. Sexto momento: con base en la lectura realizada de los dos ensayos anteriores, en forma individual, cada estudiante elige alguna de las ideas expuestas por el yo discursivo y escribe un texto de ciento cincuenta a doscientas palabras, mediante el cual expone su punto de vista frente al planteamiento del yo discursivo. Puede manifestarse en favor o en contra. El texto debe: -presentar un párrafo introductorio, uno o dos párrafos de desarrollo y un párrafo de conclusión; - evidenciar la tipología de párrafos de introducción, de desarrollo y de conclusión, aprendidos anteriormente; la coherencia y cohesión en cada párrafo y entre cada párrafo y el siguiente (prestar atención a los conectores) -mostrar el uso de lenguaje inclusivo, el uso normativo de la concordancia entre los elementos del grupo nominal y entre el núcleo del sujeto y el verbo de la oración; -demostrar el uso normativo de la mayúscula, las grafías, la ortografía y la puntuación; -evidenciar el uso normativo de la forma de tratamiento adecuada. Cada estudiante intercambia con un compañero su texto para que le brinde observaciones. Con base en ello, lo mejora y lo sube a algún espacio de la web, creado en el grupo para ese fin. Si no fuera posible, lo archiva en el portafolio de experiencias (consultar documentos en digital). Séptimo momento Se hace una reflexión acerca de la importancia de saber escribir un texto con carácter ensayístico. (MEP, 2017, pp. 54-57)

Al igual que en otras situaciones de aprendizaje propuestas en el programa de estudio, el acercamiento a los textos literarios por parte de los estudiantes es de forma pasiva, pues se recomienda que la lectura la lleve a cabo el docente y los alumnos sigan dicha lectura, pero de manera silenciosa. El objetivo es que los jóvenes aprendan cómo leer el texto, siempre y cuando el docente lo realice de forma correcta. Posteriormente se propone una segunda lectura, pero quien la realiza es nuevamente el docente; los

estudiantes no participan por medio de una lectura activa, eso implica que no se está desarrollando en ellos la habilidad de la expresión oral por medio de una lectura que podría realizarse de forma colectiva o en todo caso de manera individual, para que ese acercamiento al texto sea más individualizado y como una experiencia personal. En esta segunda lectura se espera que los alumnos vayan aclarando dudas, externando puntos de vista y comentarios al respecto; según la actividad, a partir de esa participación oral se podrá comprender la totalidad del texto. Se debe resaltar que en esta situación de aprendizaje no se propone ninguna otra actividad orientada a analizar el texto, tampoco se parte del conocimiento previo de los estudiantes y tampoco se trabajan los distintos niveles de lectura; todo se limita a la lectura del docente y las posibles participaciones de los estudiantes, lo anterior implica que no se está proponiendo un trabajo real donde el alumno se enfrente al texto y lo analice. Para el caso de los estudiantes indígenas, no hay una contextualización del texto, tampoco se trabaja el vocabulario ni las diferentes temáticas que se proponen; si bien es cierto eso podría surgir como dudas durante la conversación, en ningún momento se deja por escrito o se están orientando las actividades a plantear dichas temáticas, puede ser que surjan o no.

Posterior a la lectura guiada, la actividad que se propone es propiamente la identificación de frases tópicas y secundarias para comprender la manera como se construyen los párrafos, es decir, se pasa a una actividad que es más de expresión escrita y no tanto de comprensión lectora. Toda la riqueza del ensayo en cuanto análisis, discusión y generación de ideas, ahora se limita al análisis de párrafos y su construcción, los tipos de oraciones y los tipos de párrafos. Para el caso de los estudiantes indígenas cabécares, se vuelve al mismo problema: si no hay un adecuado trabajo léxico y de comprensión, quizá

podrán identificar oraciones en cuanto a su forma, pero en cuanto al contenido pueden surgir muchos vacíos que afectarán la adecuada comprensión lectora. Como actividad ligada al párrafo está buscar en recursos tecnológicos digitales los diferentes tipos de párrafos y sus características. Como se mencionó anteriormente en otras situaciones de aprendizaje, para estudiantes indígenas cabécares, el acceso a la tecnología es casi nulo, ya que la gran mayoría carece de recursos como teléfono celular, computadora y si los tuvieran no poseen acceso a internet por lo remoto de los lugares donde viven. Al igual que en las situaciones de aprendizaje mencionadas anteriormente, el uso de la tecnología no se percibe como una herramienta metodológica que se pueda emplear verdaderamente para mejorar la comprensión lectora, por el contrario, se propone un uso de manera forzada como justificación de una supuesta innovación, cuando el uso de la tecnología por sí sola no tiene razón de ser si no se emplea para lograr un fin pedagógico determinado. En los liceos rurales es más factible la otra actividad propuesta: la búsqueda de párrafos en material reciclable como periódicos o revistas, ya que este recurso lo puede facilitar el mismo docente.

Como actividad final, se plantea que sean los estudiantes quienes puedan crear su propio ensayo, a partir de alguna de las ideas identificadas en los dos ensayos leídos. En este punto se debe reiterar lo importante que es para estudiantes cuya lengua materna no es el español, que haya una adecuada comprensión del vocabulario y una contextualización apropiada, la cual les permitirá comprender lo que están leyendo, entender la diferencia entre leer un texto como un cuento o novela y un ensayo; sin dejar de lado que, por el tipo de texto, no es lo mismo construir la trama de una narración que comprender ideas. Los primeros pasos se deben desarrollar por medio de distintas actividades que sean

verdaderamente significativas y le permitan al estudiante asumir una posición de lector activo; antes de pedirles elaborar su propio ensayo, primero se debe evaluar si verdaderamente comprendieron el texto que leyeron, para luego determinar si son capaces de emplear esas nuevas ideas en otros temas de análisis o contextos comunicativos. Lo cierto es que nada de lo anterior se lleva a cabo en la situación de aprendizaje que el programa de estudio sugiere. De hecho, al final se busca que los estudiantes sean capaces de escribir párrafos siguiendo la estructura requerida y respetando normas de redacción y ortografía. Resulta evidente que con estas actividades se pretende desarrollar la competencia escrita y no la competencia lectora.

Se puede notar que, así como con las situaciones de aprendizaje planteadas anteriormente, las actividades que se proponen no responden ni son suficientes para trabajar la competencia lectora, en ningún momento se toma en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes ni se trata de establecer una conexión con los nuevos conocimientos que se pretenden adquirir; además, la propuesta de clase no está planteada para trabajar los distintos niveles de lectura ni llevar a cabo un análisis exhaustivo del texto literario, en realidad la lectura del texto aparece como material de apoyo para trabajar un tema más relacionado con la habilidad escrita: la redacción de párrafos.

8.7. Situación de aprendizaje número X

En esta situación se propone:

Los/las estudiantes realizan la lectura grupal de un cuento, de la lista de textos de secundaria, previamente seleccionado. Si se considera necesaria, puede realizarse una segunda lectura (recomendable). Después de esta segunda lectura, los/las estudiantes elaboran un mapa de piso, en el cual establecen los lugares y los principales acontecimientos que se narran en el cuento, según el siguiente

procedimiento: - Los/las estudiantes se dividen en subgrupos. - Escogen materiales concretos reutilizables como revistas, periódicos, marcadores, crayolas, entre otros. - Seleccionan los acontecimientos principales del cuento. - Sitúan los acontecimientos en espacios físicos específicos. - Diseñan un mapa para representar las relaciones de lugar y acontecimientos. - Exponen al resto del grupo su interpretación del mapa de piso. - Al finalizar cada exposición, los demás subgrupos, en conjunto con el docente, hacen observaciones que ayuden al esclarecimiento de los datos. De la misma manera, mediante la revisión del mapa de piso, se recomienda completar el estudio del cuento con las demás fases para el análisis de texto, de manera conjunta. Posteriormente, cada subgrupo busca en el cuento cinco sustantivos que, según su criterio, consideran importantes en el texto, además, deben localizar cuáles otros vocablos los determinan. Luego, se procede a discutir cuál es la función que cumplen estos otros términos en relación con el sustantivo y cómo este debe guardar concordancia con los distintos elementos. Para esto pueden buscar información en recursos tecnológicos (analógicos o digitales), materiales concretos reutilizables, etc., también el/la docente puede alojar en algún recurso tecnológico analógico o digital, material que considere oportuno y esté a disposición de los estudiantes cuando ellos lo requieran. Cada subgrupo debe llegar a un acuerdo y designar a un representante, quien debe mostrar a los demás subgrupos cuáles palabras seleccionó. Mediante una técnica de participación oral, como el panel o la mesa redonda, con las palabras escritas, los subgrupos muestran los hallazgos encontrados. Se considera importante enfatizar la concordancia necesaria entre el sustantivo, el núcleo del sujeto, y el verbo de la oración, en cuanto a persona y número; y entre todos los demás elementos que conforman el grupo nominal, en cuanto a género y número. Una vez que todos los subgrupos hayan dado sus aportes, cada estudiante escribe un pequeño texto de no más de una página en el que evidencie problemáticas de la comunidad, nacionales, o dé algún mensaje reflexivo sobre multiculturalidad, desarrollo sostenible o diversidad. Estos textos son revisados por los estudiantes con la guía del docente, con atención además de los criterios transversales propios del nivel, el uso normativo de los elementos del grupo nominal, así como la

concordancia entre estos, y entre el sujeto y el verbo. Los principales hallazgos son comentados en la clase, con el fin de reforzar los aspectos positivos y hacer aclaraciones con respecto a los desaciertos para evitarlos en trabajos posteriores. (MEP, 2017, pp. 58-59)

En la situación de aprendizaje número X, se parte de un proceso de lectura donde ya se le da un papel más activo al estudiante, de tal manera que la lectura del texto literario, en este caso un cuento, se lleva a cabo por parte de los alumnos, ya no es el docente quien lee y los estudiantes no aparecen como lectores pasivos. Es necesario que las actividades involucren de lleno al estudiantado, más aún se busca desarrollar en ellos el hábito de la lectura. En este caso, la actividad propuesta sí se enfoca en un nivel literal de comprensión de la historia, pues con el mapa de piso tendrán que referirse a los principales lugares y acontecimientos narrados en la historia; además, el recurso que se recomienda es el uso de material reciclable como revistas, periódicos, marcadores, crayolas para elaborar los, todos son insumos que se pueden utilizar en el contexto de los liceos rurales indígenas, pues no requieren de tecnología ni electricidad para poder elaborar el mapa de piso. Si bien es cierto es una actividad que se puede realizar con los estudiantes cabécares, el detalle está en que no se propició un momento previo a la lectura del cuento donde se tome en consideración el conocimiento de los alumnos acerca del tema; de primera entrada se da un acercamiento directo al texto donde no existió una mediación previa, incluso que sirviera como introducción al texto literario. Para estudiantes hablantes del cabécar, donde su cultura en general es distinta, este primer momento de contextualizar y establecer una relación con su mundo, es fundamental para una adecuada comprensión del texto y se nota como un enorme vacío en todas las situaciones de aprendizaje analizadas anteriormente.

Se podría esperar que la situación de aprendizaje continúe con ese proceso de lectura y análisis del texto, pero curiosamente la indicación proporcionada es «De la misma manera, mediante la revisión del mapa de piso, se recomienda completar el estudio del cuento con las demás fases para el análisis de texto, de manera conjunta» (MEP, 2017, pp. 58). Es decir, no propone ninguna estrategia pedagógica, lo deja totalmente a la libre, de tal manera que sea el docente quien debe ingeniárselas para pensar en cuáles situaciones de aprendizaje crear, las cuales deben adaptarse y responder a los diferentes niveles de lectura que se supone deben alcanzar. Es decir, no se da una guía o parámetros que ayuden al docente a orientar el trabajo de comprensión lectora.

Por el contrario, el enfoque que se le da al trabajo de clase ahora es más orientado a lo gramatical, pues se les pide a los estudiantes que empleen el cuento para trabajar el grupo nominal, identificar sustantivos y sus modificadores tales como artículos y adjetivos para estudiar la concordancia existente entre ellos. Se indica que para llevar a cabo esta actividad es necesario buscar en recursos tecnológicos (Internet) para una mayor comprensión, es más, el docente debe alojar los trabajos elaborados por los estudiantes en algún sitio virtual para que todos puedan acceder a ellos en cualquier momento. Como se explicó anteriormente, esta actividad resulta inviable porque los estudiantes no cuentan ni con los recursos ni con el acceso a Internet; por tanto, de nada serviría que el docente almacene en un espacio virtual el trabajo que ellos vayan elaborando porque nunca tendrían acceso.

Posteriormente se propone una actividad que podría ser muy interesante para trabajar la comprensión de lectura, como es el panel o mesa redonda, donde se le da la oportunidad a los estudiantes para que aporten y participen, solo que dicha actividad está

planteada para presentar los sus sustantivos y sus modificadores; es decir, el trabajo con el cuento en sí quedó relegado e inconcluso y no se continuó trabajando en él.

Como actividad final, se pide que cada estudiante escriba un texto de no más de una página donde evidencie problemáticas de la comunidad o dé algún mensaje reflexivo sobre multiculturalidad, desarrollo sostenible o diversidad; evidentemente aquí se busca trabajar los ejes transversales propuestos en el programa, pero como se puede notar, no hay ninguna actividad previa que oriente, motive o comente los temas, de tal manera que los estudiantes puedan generar nuevas ideas a partir de los conocimientos que poseen o logren desarrollar en clase. De igual manera, no existe un nexo entre la lectura del cuento y la escritura de este texto; nuevamente se puede notar que existe una total desconexión con la comprensión lectora de textos literarios. Se indica al final de la situación de aprendizaje, que la coevaluación de los estudiantes y la heteroevaluación del docente estarán orientadas a la redacción y al correcto manejo del grupo nominal.

Se puede notar que, como sucede con las anteriores situaciones de aprendizaje propuestas en el programa de estudio, no se toma en consideración los conocimientos de los estudiantes acerca del tema, en este caso la lectura del cuento, tampoco se contextualiza la obra literaria ni explicitan actividades que puedan ser empleadas para trabajar los distintos niveles de lectura; se continúa recurriendo al uso de la tecnología como recurso pedagógico; no se profundiza en la comprensión de lectura del texto literario y, por último, se busca combinar comprensión lectora con temas de gramática y ejes transversales; por tanto, aparecen una serie de actividades inconexas donde no se percibe una secuencia lógica de trabajo con los textos literarios.

8.8. Situación de aprendizaje número XII

Primera actividad a. Los/las estudiantes siguen la lectura de un cuento (cada estudiante debe tener su propio texto), modelada por el/la docente en voz alta... Mientras se hace la lectura, el estudiante puede realizar lo siguiente: - señala en el texto elementos que dan respuesta a las interrogantes: ¿qué?, ¿quién?, ¿dónde?, ¿cuándo? ¿por qué?, entre otras, - aclara el vocabulario desconocido o que no comprende, - escribe notas al margen para aclarar o señalar aspectos relevantes, - subraya palabras u oraciones que considere indispensables de incluir luego en el resumen, - hace un mapa mental (puede guiarse con los modelos que se ofrecen en alguna dirección electrónica, por ejemplo, <https://www.goconqr.com/es/mapas-mentales/>). 63 b. Seguidamente, con la guía de el/la docente, los/las estudiantes enriquecen su comprensión mediante el análisis crítico del texto, siguiendo las cuatro fases. c. Tomando en cuenta todos los elementos notados y anotados anteriormente, con la guía el/la docente, toda la clase decide cuáles son los más relevantes y, con base en ellos redacta un párrafo de resumen. Otras actividades: al tomar en cuenta los vocablos y las familias de palabras que se reiteran, el/la estudiante: a. Observa alguno de los noticiarios televisivos, selecciona una noticia sobre alguna situación social relacionada con la equidad, la igualdad, la armonía, el respeto a la diversidad y la diferencia, la justicia, la paz, la seguridad. Redacta el resumen. b. Después de ver un partido de fútbol, elabora una síntesis sobre lo acontecido durante la actividad. c. Redacta un resumen de alguna de sus series televisivas, también lo puede hacer sobre alguna película que le guste. d. Tomando como base alguna temática de interés, tal como la equidad, la igualdad, la armonía, el respeto de la diversidad y la diferencia, la justicia, la paz, la seguridad en la sociedad actual, investiga información sobre ella, selecciona la más relevante y redacta una síntesis (puede basarse en los pasos ofrecidos en el punto a de la primera actividad. Posterior a cada una de estas tareas, el/la estudiante revisa el texto, de tal manera que en él se evidencie el uso normativo de los aspectos de redacción y ortografía, de acuerdo con lo aprendido en primaria y en séptimo año; además de la forma de tratamiento adecuada y el

lenguaje inclusivo. Puede dárselo a un(a) compañero(a) para que le ayude en esta parte, mediante observaciones para mejorarlo; también tiene la posibilidad de visitar alguna dirección electrónica. Se sugiere la siguiente dirección <http://es.wikihow.com/resumir-una-historia>, para ampliar sus aprendizajes. Archiva el cuento y el resumen en el portafolio de experiencias, digital o impreso (consultar documentos en digital). Como actividades para repaso: a. Cada estudiante selecciona un cuento del programa de estudio, tratando de que un mismo texto sea trabajado solo por dos o tres estudiantes. En forma independiente, cada estudiante lleva a cabo la lectura durante la cual subraya las palabras y familias de palabras que se repiten y, a partir de ellas, realiza el resumen de tal manera que mediante este parezca muy interesante la lectura del texto completo. b. Cada estudiante se reúne con los/las compañeros(as) que resumieron el mismo texto y comparten sus escritos, con el fin de analizar las semejanzas y las diferencias entre ellos. c. Finalmente, comparten su texto con el resto de la clase y con la profesora, por medio de algún recurso tecnológico analógico o digital. (MEP, 2017, pp. 62-64)

Al igual que con las actividades de aprendizaje anteriores, se inicia directamente con la lectura del texto literario por parte del docente, los estudiantes siguen la lectura, con la salvedad de que se le permite al alumno interactuar con el texto, pues no solo puede ir generando preguntas al docente de aquello que no comprenda, sino también puede realizar anotaciones en el texto mismo, señalando palabras desconocidas, ideas principales, entre otros, permitiendo así que la lectura no sea tan pasiva por parte de los alumnos. En el caso de los estudiantes indígenas, esta actividad puede resultar muy oportuna, porque van a señalar palabras desconocidas y pueden tomar notas en el mismo texto, de tal manera que se trabaja la explicación oral, pero también la información queda de manera escrita; se fortalece el vocabulario y la comprensión del texto se va dando de forma inmediata si hay palabras o ideas que no comprendan.

Cabe destacar que, posterior a esta actividad introductoria, se espera proceder con el trabajo para propiciar el desarrollo de los diferentes niveles de lectura, pero como se puede apreciar, la situación de aprendizaje no da ninguna idea de actividades que se puedan llevar a cabo, se limita a decir «con la guía de el/la docente, los/las estudiantes enriquecen su comprensión mediante el análisis crítico del texto, siguiendo las cuatro fases», en otras palabras, no ofrece ninguna guía de trabajo, no genera ideas de posibles actividades, queda a total discreción del profesor aquello que pueda y quiera hacer.

La siguiente actividad es complementaria a la anterior, pues se les pide a los estudiantes elaborar un resumen a partir de las diferentes ideas comentadas entre los alumnos y con la docente, de tal manera que eso les permitirá dejar por escrito la comprensión del texto. Asimismo, se plantea otra dificultad para los alumnos; la cual tiene relación con el hecho de que deben escribir un texto con recursos que no están a su alcance, tales como observar programas deportivos o noticieros en televisión, o ver programas televisivos o películas, las cuales les servirán para elaborar un resumen. Evidentemente este tipo de actividades no son pertinentes y están totalmente fuera de contexto, pues en el territorio indígena no cuentan con electricidad; por lo tanto, es simplemente imposible tener acceso a la televisión como para informarse o entretenerse y con esos programas trabajar la técnica del resumen; se debe recurrir a otro tipo de estrategias que estén al alcance y tenga presente la realidad de los estudiantes. Lo mismo sucede con la recomendación de visitar un sitio web para ampliar sus conocimientos acerca del tema, esta sería otra actividad imposible de realizar por parte de los estudiantes.

El programa de estudio propone como actividad de repaso la lectura de un cuento; es decir, no sería una actividad fundamental, sino complementaria, con la libertad de que

cada estudiante puede elegir el que desee, de tal manera que un mismo texto será trabajado por varios estudiantes. Pero más allá de trabajar los diferentes niveles de lectura y propiciar actividades que le permitan al estudiante interactuar con el texto y comprender mejor su contenido, se solicita identificar palabras y familias de palabras que se repiten, para luego elaborar un resumen. Para el caso de los estudiantes indígenas, más allá de una lista de palabras por familia, debería ser aquellas palabras que no comprendan, para luego tratar de relacionarlas con aquellas pertenecientes a una misma familia. Como estrategia de lectura y producción escrita de lo leído es valiosa, porque se espera que después de redactar, cada estudiante lea y comparta con los demás compañeros su texto para poder enriquecerlo. El detalle está en que se pide que los estudiantes lo compartan por un medio tecnológico digital, tarea imposible de realizar.

Si bien es cierto en esta situación de aprendizaje se trabaja un poco más con el texto, de tal manera que los estudiantes pueden identificar más vocabulario, ideas y compartirlas; falta desarrollar actividades para establecer el conocimiento previo de los alumnos, despertar el interés por la lectura del texto, así como desarrollar los diferentes niveles de lectura, no echar mano de solo recursos tecnológicos, sino aprovechar más los recursos de fácil acceso para la realidad que viven los estudiantes indígenas. Además, no se percibe con claridad que las actividades propuestas respondan a un proceso estructurado en busca de mejorar la comprensión lectora.

Después de analizar detalladamente las propuestas del programa de estudio de Español para séptimo año en cuanto a fundamentación teórica, estructura y situaciones de aprendizaje referidas a la comprensión lectora, se puede concluir que teóricamente el programa presenta una base epistemológica y pedagógica muy clara y bien fundamentada,

el problema está en que al pasar al diseño de las estructuras de clase y la propuesta de situaciones de aprendizaje, no existe una relación con todo lo propuesto a nivel teórico, y si se analiza a la luz del contexto y la realidad de la educación en los liceos rurales indígenas cabécares de Chirripó, se podría agregar que existe una completa descontextualización y muy poca pertinencia de las actividades para desarrollarlas y lograr un alcance de los diferentes niveles de lectura en estudiantes de séptimo año. La propuesta del programa de estudio para que los docentes realicen su práctica educativa carece de originalidad en cuanto al desarrollo de actividades y estrategias de aprendizaje, pues en su gran mayoría propone las mismas actividades, no ofrece una variedad como para adaptarlas a la realidad educativa a la que se enfrentan los educadores. Además, en ninguna de las situaciones de aprendizaje se parte de los conocimientos previos del estudiantado, no existe un momento previo a la lectura que permita evaluar qué tanto conocen o saben acerca del texto al cual se van a enfrentar y tampoco existe una preparación o motivación para leer el texto literario. Muchas de las actividades sugeridas para analizar y comprender vocabulario, ideas principales y elementos propios de los textos literarios se quedan únicamente en el ámbito oral, no se trabaja con los estudiantes para que realicen actividades de producción escrita, por lo tanto, se corre el riesgo de que muchos elementos y detalles léxicos y de comprensión se olviden.

Otro aspecto preocupante al revisar el programa de estudio es que no se propone ningún tipo de actividad puntual y concreta orientada a desarrollar un nivel de lectura en particular, se esperaría que las situaciones de aprendizaje deberían ser organizadas de manera sistemática, para transitar desde el nivel literal hasta el nivel de análisis y producción, pero no es así. No se logra percibir un orden lógico de las actividades de

aprendizaje, es simplemente una actividad tras otra y donde muchas veces el texto literario es la base para desarrollar otros temas como gramática y redacción, pero no se trabaja propiamente la comprensión lectora. En cuanto al programa como tal, se puede afirmar que no está pensado ni diseñado para trabajar con población indígena, aparece totalmente descontextualizado, se sugiere constantemente del uso de la tecnología y de herramientas de uso virtual, en una realidad donde los estudiantes ni siquiera tienen electricidad en sus casas, donde la gran mayoría no cuenta con teléfonos móviles y tampoco se cuenta con acceso a Internet. Es importante recalcar en este punto que en la enseñanza de segundas lenguas se trata de integrar las cuatro habilidades: escucha, oral, escrita y lectora, pero cada una en su momento respectivo; en el planteamiento que realiza el programa queda claro que no se está pensando en la organización lógica de dichas habilidades.

Si se revisan en conjunto las diferentes situaciones de aprendizaje propuestas por el programa de estudio para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de séptimo año, se logra constatar que existe una falta de organicidad no solo en las situaciones en su conjunto, porque no se visualiza un aprendizaje estructurado y progresivo de los contenidos, sino también en las estrategias de aprendizaje y actividades para cada una de las situaciones. La propuesta programática propone una serie de estrategias inconexas, actividades que no permiten darle continuidad al proceso de aprendizaje. En el ámbito de la comprensión lectora, se utilizan los textos literarios como material base para trabajar contenidos de gramática y ortografía más que para desarrollar la competencia lectora; además, no se presentan situaciones de aprendizaje orientadas a desarrollar todos y cada uno de los niveles de lectura a los cuales se aspira, lo cual lleva a la inexistencia de un

orden lógico y una organización adecuada de los textos literarios, así como de las actividades para trabajarlos.

Este primer capítulo tiene como objetivo evidenciar la realidad del diseño curricular del programa de estudio de Español para secundaria, el cual muestra la falta de una verdadera propuesta de educación indígena en Costa Rica, donde se elaboren objetivos, contenidos y situaciones de aprendizaje que respondan a la realidad cultural e idiomática de estos pueblos. Lo que existe es una educación en territorios indígenas, pero no una verdadera educación intercultural bilingüe. Se carece de un programa educativo con la visión cultural cabécar, con un modelo pedagógico que incluya las formas tradicionales indígenas de enseñanza y aprendizaje; los actuales programas de estudio ofrecen una propuesta descontextualizada de la realidad propia de los liceos rurales de Chirripó.

El programa de estudio de Español es un fiel reflejo de la contradicción existente entre cultura indígena autóctona y educación indígena intercultural, pues al pretender que todos los estudiantes del país aprendan con el mismo programa de estudio y no se respete las diferencias idiomáticas y culturales de los pueblos indígenas, el Ministerio de Educación Pública continúa con una visión y posición hegemónica integracionista, en cualquiera de sus versiones. Esta realidad arroja grandes desafíos como es pensar en crear un currículo intercultural bilingüe que atienda la diversidad indígena de nuestro país, con la participación de la comunidad indígena y los docentes, recuperar la riqueza cultural e idiomática de los pueblos originarios, incorporar las tradiciones socioculturales en el currículo para lograr un aprendizaje más significativo, escuchar la voz de los pueblos indígenas para saber qué desean recuperar, qué aprender y qué transformar. Ante este panorama, también surgen varias interrogantes como: ¿Cuál es el papel de la educación

como medio de formación crítica, transformadora y pertinente?, ¿qué tipo de sociedad desean construir los grupos indígenas a partir de la educación que el Estado les proporcione?, ¿cuál es el tipo de centro educativo que necesitan?, ¿deben la lengua y la cultura ser parte de un currículo formal?, ¿cuál es el papel del docente en los centros educativos de secundaria para atender estos desafíos?, ¿hasta dónde llega el límite en el aporte pertinente de las instancias educativas y cómo debe ser este actuar en respeto a la democratización y calidad de la educación, la autonomía, y las cosmovisiones de los pueblos y culturas indígenas?

En los contextos indígenas aún es mucho el trabajo que se debe realizar, ya que las condiciones de desigualdad han ampliado la brecha en relación con otras realidades de Costa Rica. En este ámbito existen enormes desafíos que deben atenderse con prontitud: es urgente crear programas de estudio que atiendan las necesidades de los liceos rurales ubicados en territorios indígenas; también debe prestarse atención a la administración educativa en escenarios rurales indígenas y la educación intercultural bilingüe. Es indispensable construir propuestas educativas junto con las comunidades, desde sus necesidades y fortalezas. De esta manera, es posible integrar los saberes locales, atender cada pueblo indígena desde su especificidad, su lengua, su cosmogonía, su realidad y su historia.

**CAPÍTULO IX. DIAGNÓSTICO DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN LOS
COLEGIOS INDÍGENAS CABÉCARES DE CHIRRIPO Y LOS DESAFÍOS QUE
ENFRENTAN LOS DOCENTES DE ESPAÑOL PARA DESARROLLAR LA
COMPETENCIA LECTORA**

En este capítulo se llevará a cabo un diagnóstico de la realidad que se vive en los liceos rurales de Chirripó en relación con la enseñanza de la competencia lectora. Dicho diagnóstico se abordará desde tres perspectivas: 1) La aplicabilidad de los programas de estudio de Español del MEP en los liceos rurales de Chirripó; 2) Los textos, el material didáctico y las estrategias de aprendizaje empleadas por los docentes de Español y 3) El nivel de español que poseen los estudiantes cabécares de Chirripó. Como se mencionó en el apartado de la metodología, para realizar este diagnóstico se tomó como punto de partida la experiencia tanto de docentes de Español que actualmente laboran en los liceos rurales, así como exalumnos indígenas cabécares que ya cursaron sus estudios de secundaria. Las entrevistas a profundidad con dichos informantes permitieron establecer un panorama amplio de la realidad vivida en las aulas, se tomó como base la experiencia de ambos actores en el proceso de enseñanza aprendizaje: docentes y estudiantes.

9.1 Aplicabilidad de los programas de estudio de Español del MEP en los liceos rurales de Chirripó

Actualmente, el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica emplea los mismos programas de estudio de Español para todos los centros educativos del país, sin hacer ningún tipo de distinción geográfica o cultural, de tal manera que, tanto los estudiantes de secundaria de un colegio urbano, como aquellos pertenecientes a una zona rural o a centros educativos de poblaciones indígenas deben estudiar los mismos contenidos y temáticas. Ante esta situación, resulta necesario conocer la realidad que viven tanto docentes como estudiantes de secundaria de los liceos rurales de Chirripó en diferentes aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En relación con el programa de estudio de la materia de Español, los cuatro docentes entrevistados (ver anexo número 1) coinciden en que, para la realidad de los colegios indígenas rurales de Chirripó, el programa de estudio de Español se debe mejorar, pues se encuentra completamente descontextualizado. Tanto los contenidos como las situaciones de aprendizaje resultan ajenas a la realidad que viven los estudiantes en el territorio indígena, así lo afirman:

Para trabajarlos en una población no indígena, creo que están bien; en una población indígena, habría que contextualizar ciertos aspectos. A veces no entienden, quizás no por el contenido como tal, sino por todo el contexto que se demanda para poder entenderlo. (C. Calderón, comunicación personal, 27 de febrero de 2023)

...esos programas de estudio no se acercan para nada a la realidad que nosotros como docentes vivimos en colegios rurales indígenas. (M. Brenes, comunicación personal, 11 de marzo de 2023)

A mí me parece que los planes de estudio para ellos deberían de estar más adaptados a su realidad y su contexto, cosa que nosotros como profesores hacemos; sin embargo, es difícil. (S. Campos, comunicación personal, 10 de marzo de 2023)

Otro aspecto digno de resaltar es que los programas no responden a las necesidades reales de aprendizaje debido al nivel tan elevado que presenta para los estudiantes cabécares, si se toma en cuenta que no son hablantes nativos del español. Los docentes coinciden en que en sétimo año se debe realizar todo un proceso de nivelación, debido a las pocas habilidades en lectura y escritura con que ingresan a la secundaria, por lo cual se debe dedicar mucho tiempo para alcanzar al menos un nivel básico que les permita a los alumnos leer y escribir adecuadamente:

Específicamente yo creo que debe ocurrir un cambio desde primaria porque desde ese momento es donde se empieza a observar las falencias con que los estudiantes van llegando, entonces son un montón de factores que van a influir al poner en práctica ese plan de estudios en secundaria y que no se pueda dar, además no es solamente el plan de estudio, también en la zona indígena el nivel académico es muy deficiente. (M. Brenes, comunicación personal, 11 de marzo de 2023)

A lo anterior se debe agregar que los estudiantes indígenas se encuentran en desventaja, pues se les está aplicando un programa de estudio pensado para alumnos cuya lengua materna es el español, no ha sido contemplado para la realidad del territorio indígena cabécar de Chirripó donde es una segunda lengua. Ante esta situación, los docentes han tenido que adecuar los contenidos y el tiempo para desarrollarlos; lo anterior implica que los resultados no van a ser los mismos si se compara con estudiantes de centros educativos no indígenas. De igual manera ocurre con la evaluación, donde les pide a los alumnos explicar o desarrollar ampliamente en las pruebas, pero por el nivel de aprendizaje y por aspectos relacionados con su cultura, los cabécares son muy concretos en sus respuestas, por lo que pensar en un desarrollo amplio es sumamente difícil de lograr:

En la redacción, ellos aplicaban una redacción que la están viendo en una especie de segundo idioma, que es el español, porque el primero es el cabécar, que es como si nosotros hubiésemos hecho una redacción en inglés, por ejemplo, para ganar bachillerato. Por lo que creo que ellos están en una desventaja muy grande... Yo creo que hay partes de la comprensión de lectura que para ellos el razonamiento es muy difícil, desde lo más básico creo que no es muy aplicable allá. Por ejemplo, en la evaluación, en un desarrollo usualmente sale explique: explique una característica del cuento, ¿por qué pocos personajes?, fácil de entender; pero ellos básicamente lo citan nada más, desarrollar es muy difícil para ellos, por más que usted trabaje con ellos desde séptimo hasta los chicos de quinto,

le desarrollan un poquito más, pero no es tanto lo que pueden hacer para desarrollar esa parte. (D. Chaves, comunicación personal, 8 de marzo de 2023)

Otro aspecto al que los docentes se refieren es a las situaciones de aprendizaje planteadas en el programa como estrategias para desarrollar en clase o fuera de ella, las cuales también se proponen sin tomar en cuenta el contexto y la realidad que se vive en el territorio indígena. Algo tan común como el uso de tecnología, en el contexto de Chirripó se vuelve muchas veces en una tarea imposible, pues la gran mayoría de los hogares no cuenta con electricidad y menos con acceso a Internet, cabe agregar que el uso de una computadora es real en muy pocos casos y únicamente en aquellos colegios donde se cuentan con el recurso: «...en una población indígena, habría que contextualizar ciertos aspectos, porque en los programas a veces se nos habla mucho de actividades que tienen que ver con la tecnología por ejemplo y en la realidad en la que nosotros nos encontramos, es bastante difícil». (C. Calderón, comunicación personal, 27 de febrero de 2023)

Ahora bien, de los cuatro docentes entrevistados, uno considera que es necesario elaborar un programa de estudio para la materia de Español, el cual debe ser totalmente nuevo, pensado y adaptado a la realidad de los liceos rurales indígenas cabécares de Chirripó; un programa exclusivo para el territorio indígena, con un enfoque distinto. Por su parte, los otros tres docentes coinciden en que no es necesario elaborar un programa nuevo, basta con modificar el existente. Básicamente se debe contextualización los contenidos programáticos, de tal manera que se adapten a la realidad cultural e idiomática de la población estudiantil. De hecho, enfatizan en que los centros educativos indígenas tanto de primaria como de secundaria son muchos, por tal razón consideran que deberían tener una

administración diferente y exclusiva para esa población a nivel del Ministerio de Educación Pública:

Los programas de estudio no están adaptados al contexto indígena, la contextualización de un programa de estudio más que todo por la zona donde trabajamos es una situación que siempre todos los años he trabajado, considero que se puede adaptar muchísimo más a las situaciones indígenas, creo que es posible, de hecho, tuvimos un conversatorio en el que nosotros decíamos que la zona indígena es muy grande y a veces la regional de Turrialba no da abasto con tanta población. (M. Brenes, comunicación personal, 11 de marzo de 2023)

Los otros tres docentes coinciden en que el programa de Español no está pensado ni diseñado para población indígena cabécar y menos para enseñar a una población como segunda lengua, inclusive manifiestan que cuando comenzaron a trabajar en los liceos rurales indígenas, pensaban que existía un programa exclusivo para esa realidad educativa, con situaciones de aprendizaje y evaluaciones distintas a las del programa que se emplea a nivel nacional:

El programa definitivamente no se adapta nada absolutamente, es general, para todos y obviamente es una realidad muy diferente, un contexto muy diferente, desde las creencias de ellos, todo, entonces no se adapta para nada el programa... Cuando yo entré allá, pensé que existía un programa específicamente para la zona como hay otros programas para colegios técnicos, colegios artísticos, incluso las evaluaciones que van variando en esos colegios... (D. Chaves, comunicación personal, 8 de marzo de 2023)

...no podemos decir que esos planes de estudio estén adaptados, creo que se deberían hacer cambios para que los planes se puedan contextualizar pero que se mantenga el enfoque hacia lo que el MEP quiere. Además, el MEP y los gobiernos no conocen la realidad de las comunidades indígenas incluso nosotros que estamos

adentro casi no conocemos. (S. Campos, comunicación personal, 10 de marzo de 2023)

Ante esta realidad, los docentes insisten en la necesidad de un programa adaptado, el cual debe partir del entorno y de la realidad cultural de los estudiantes, porque el simple hecho de comenzar a contextualizar los contenidos hace que deban invertir mucho tiempo y al ser temáticas tan ajenas, muchas veces los alumnos no comprenden lo que se les está enseñando. Los docentes tienen muy claro que el programa para estas poblaciones no debe ser el mismo empleado para el resto de la población estudiantil nacional: «...se debe crear un programa que tome en cuenta más la cultura, porque sí nos exige mucho a nosotros, porque tiene que estar todo contextualizado y con un enfoque diferente, pero el programa es igual que el de afuera, entonces sería genial una iniciativa de que exista un programa para zonas indígenas». (D. Chaves, comunicación personal, 8 de marzo de 2023)

Por un lado, está el programa de estudio y cómo está planteado por parte de las autoridades educativas del Ministerio de Educación Pública, pero por otro lado está la realidad a la que se enfrentan los docentes en los centros educativos indígenas. Por tal razón se les consultó acerca del nivel y uso de español por parte de los estudiantes, para tener claridad en cuanto al manejo que poseen y lo difícil que puede ser la enseñanza de la materia de Español en dicho contexto.

Los cuatro docentes coinciden en que los alumnos cuando ingresan a secundaria presentan niveles muy distintos en cuanto al manejo y uso del español. En algunos casos no hablan absolutamente nada, en otros casos lo hablan muy poco y solo en pocos casos aparecen alumnos que se comunican, entienden y escriben el español relativamente bien. Otro aspecto que determina el uso del español se refiere al uso dado por los estudiantes,

quienes básicamente lo emplean cuando están en el aula, en otros espacios y momentos como el recreo, el comedor e inclusive en el aula, pero para comunicarse entre ellos lo hacen en cabécar, este indicador permite afirmar que el español es para ellos una segunda lengua y no su lengua materna, esa realidad se ve reflejada también en el proceso de lectura y escritura:

Definitivamente el español es una segunda lengua porque los estudiantes dentro del aula y en los recreos se hablan en cabécar, incluso al redactar no hay coherencia, presentan escasez de concordancia gramatical, les cuesta mucho entender palabras, tienen un vocabulario muy básico, algunos la manejan más que otros, pero al no practicar se olvidan o no avanzan en su aprendizaje. (M. Brenes, comunicación personal, 11 de marzo de 2023)

Por otro lado, un aspecto que ayuda a comprender con claridad cómo el español es una segunda lengua para los estudiantes es su entorno familiar. Los docentes comentan que los padres de familia, en su gran mayoría, son personas sin estudios en la escuela ni el colegio y en muchos casos no hablan del todo español, son pocos los casos de quienes sí lo utilizan, pero muy poco; los mismos alumnos les comentan que en sus casas solo se habla cabécar. Inclusive, en las reuniones de padres de familia en el colegio, necesitan de un traductor para poder comunicarse con los padres de familia:

Definitivamente es una segunda lengua, hay padres que no saben leer ni escribir, entonces en una reunión de padres algunos incluso no hablan español, entonces el director está hablando y nosotros tenemos un traductor, el profesor de inglés es indígena del sur, boruca, pero él habla cabécar también, entonces él hace las traducciones porque hay padres que no entienden, no hablan español. (D. Chaves, comunicación personal, 8 de marzo de 2023)

El hecho de que los programas no se ajusten a la realidad del contexto indígena cabécar, el español sea una segunda lengua y que los estudiantes de secundaria presenten diferentes niveles en cuanto al uso de dicho idioma, genera una afectación en el currículo de la asignatura de Español y en el aprendizaje como tal. Los cuatro docentes coinciden en que los estudiantes cuando ingresan a secundaria presentan muy pocas bases en cuanto al uso del español, y más aún en la parte de comprensión lectora, ellos aducen que en primaria no se fomenta la lectura y eso repercute cuando ingresan a sétimo año, pues se vuelve una actividad totalmente nueva, deben invertir mucho tiempo en aspectos tan básicos como la explicación de palabras porque los alumnos no comprenden lo que están leyendo.

Me he dado cuenta, por medio de los diagnósticos, que ellos en primaria no leen mucho, no se fomenta tanto la lectura, mientras que en secundaria tienen que leer mucho más, textos literarios y no literarios. Por lo que siento que adaptarse a esa nueva línea de trabajo es lo que a ellos les cuesta asimilar. La experiencia de varios años en la zona, siempre me arroja lo mismo, los estudiantes llegan a séptimo año y es como si chocaran con un muro, el cambio de primaria a secundaria se ve reflejado siempre en las primeras evaluaciones que uno realiza. (C. Calderón, comunicación personal, 27 de febrero de 2023)

Al no haber desarrollado hábitos de lectura en primaria, dicha habilidad se les dificulta y afecta al presentar un vocabulario muy limitado, lo anterior lleva a un nivel de comprensión lectora y de análisis se muy bajo o casi nulo. El uso constante del diccionario se convierte en una herramienta indispensable al momento de leer los textos literarios, de igual manera la lectura debe ser guiada, significa que pedirles lectura en sus casas es una tarea fallida porque muy pocos lo harán y quienes lo hacen comprenden muy poco de lo leído; esta realidad hace que los docentes deban invertir hasta cinco semanas en la lectura y

análisis de un cuento, por ejemplo. Invertir tanto tiempo en un solo texto literario provoca que no se pueda abarcar toda la lista solicitada por el MEP.

El español lo ven como segunda lengua, yo trabajo mucho con diccionario el área de español sí vamos a ver una poesía por ser una poesía, pero pasa también que por ejemplo un cuento, que es muy sencillo el vocabulario, algunas palabras no las entienden entonces siempre estamos con el diccionario a la par. Yo siempre les digo: saquemos vocabulario en el cuaderno porque así ustedes por ejemplo si están aprendiendo inglés, en séptimo aprenden tanta cantidad, en octavo otra y ustedes van aumentando el vocabulario, así van aumentando el vocabulario del español, igual yo voy aumentando el vocabulario de algunas palabras en cabécar que voy aprendiendo. (D. Chaves, comunicación personal, 8 de marzo de 2023)

Otro aspecto que afecta el currículo de la materia de Español se refiere a los docentes, quienes no son indígenas y tampoco hablantes del cabécar, lo anterior dificulta en gran medida la comunicación con sus estudiantes, pues deben invertir mucho tiempo en tratar de explicarles a los alumnos el significado de las palabras que no comprenden. Muchas veces recurren a otros alumnos que manejan mejor el español para explicarles a sus compañeros, en cabécar, el significado de determinadas palabras, sea porque tengan traducción o se puedan referenciar con algo similar conocido en su universo lingüístico: «El nivel de análisis literario es muy bajo, les solicito leer un poema y no comprenden, les digo: -Chicos. ¿Qué creen?, ¿qué sentimientos? - tengo que explicarles qué es un sentimiento y tengo que ir a lo más básico para lograr que entiendan, mi vocabulario es muy básico y no puedo hablarles con palabras en cabécar, incluso al redactarles un examen es complicado». (M. Brenes, comunicación personal, 11 de marzo de 2023)

Otra situación muy particular es que los estudiantes se sienten más a gusto hablando en cabécar; por tanto, las exposiciones suelen realizarlas en ese idioma y posteriormente el

docente les realiza preguntas, pero en español: «Si yo digo, por ejemplo: pase a hacer una exposición, pasan adelante y lo hacen en cabécar y uno no puede meterse en esa parte porque es mejor no meterse, claro cuando terminan yo les hago una pregunta a cada uno y me responden en español». (D. Chaves, comunicación personal, 8 de marzo de 2023)

El hecho de invertir tantas lecciones en la lectura de un texto literario como un cuento hace que los docentes no puedan terminar a cabalidad con el programa de estudio de Español. Los cuatro docentes coinciden en que es simplemente imposible abarcar todos los contenidos programáticos, y la razón se debe a la cantidad de tiempo que deben invertir en cada tema, así como la accesibilidad a los textos literarios y al material didáctico en general. Los mismos docentes tienen muy claro que prefieren trabajar un solo cuento, pero bien analizado, de tal manera que los estudiantes lo comprendan y tengan los conocimientos necesarios, en lugar de apresurarse para ver tres cuentos y al final los alumnos no entiendan nada; además, aprovechan el texto literario que están analizando para trabajar otros temas de gramática y ortografía, dicha estrategia les permite avanzar y no quedarse tan rezagados con la materia:

No me ha dado tiempo de terminar el programa de estudios con séptimo año debido a que este es un poco denso y con ellos no se puede avanzar tan rápido como con una población no indígena. Porque hay que contextualizar, adecuar el lenguaje, tenemos limitantes para la reproducción de textos y demás. Lo que imposibilita que uno pueda avanzar como está establecido en el cronograma. De igual manera, yo siempre he pensado que es mejor la calidad que la cantidad, entonces es mejor trabajar los temas hasta donde uno pueda decir que los estudiantes sí tienen dominio sobre estos. Mientras que sí se busca seguir de forma estricta el cronograma, no se logran obtener estos resultados. (C. Calderón, comunicación personal, 27 de febrero de 2023)

No se puede abarcar todo el programa de estudio, por ejemplo: al momento de analizar un cuento te piden que analicen tres, entonces yo me enfoco mucho en un solo cuento. No me puedo enfocar solamente en un cuento por mes, aparte de eso tengo que ver uso de la mayúscula, uso de los signos de puntuación, lo que hago es agarrar el mismo cuento y se va desglosando esa misma literatura, se trabajan otros temas en el mismo cuento. (M. Brenes, comunicación personal, 11 de marzo de 2023)

Otro aspecto que se convierte en una problemática importante en cuanto al desarrollo de las clases de Español es la cantidad de alumnos matriculados en sétimo año. Los docentes entrevistados manifiestan que actualmente tienen 35, 42, 40 y 52 estudiantes en las aulas, una realidad que vuelve sumamente compleja la labor de enseñanza aprendizaje; más aún si se suma la cuestión idiomática, los limitados recursos con los que cuentan los centros educativos en cuanto a material didáctico y lo más grave: solo hay un docente de Español para atender los cinco niveles de secundaria. Manejar más de treinta estudiantes en un aula se vuelve muy complicado, sin dejar de lado todas las implicaciones de la evaluación, el planeamiento didáctico, los aspectos administrativos, entre otros; todo para los cinco niveles. Todo lo anterior permite afirmar que la realidad educativa en los liceos rurales indígenas cabécares de Chirripó es sumamente compleja y preocupante:

En el liceo rural se dividen los grupos en dos, tengo 54 en sétimo, 50 en octavo, entonces lo que hacen es nombrar dos docentes empiezan a nombrar uno de Matemáticas y uno de Estudios sociales, entonces por afinidad el de Estudios Sociales va a dar Español, pero no es un profesor de Español y el profesor de Matemáticas tiene que dar inglés, Matemáticas y Ciencias. (M. Brenes, comunicación personal, 11 de marzo de 2023)

Se puede notar que la cantidad de estudiantes en un nivel como sétimo año, sobrepasa los requerimientos pedagógicos para brindar una atención y enseñanza

adecuadas. Desarrollar una clase con tal número de alumnos implica un agotamiento para el profesor que debe atender el aprendizaje de cada uno; lo anterior determina también el avance que se pueda dar en la enseñanza de la materia de Español. Estos datos en cuanto a matrícula son también un indicador de la crisis educativa que presenta Costa Rica en cuanto a educación indígena, si se busca una enseñanza de calidad.

9.2. Los textos, el material didáctico y las estrategias de aprendizaje empleadas por los docentes de Español

Para comprender mejor la realidad de los liceos rurales de Chirripó, en relación con la enseñanza de la materia de Español, no basta con conocer el diseño curricular, el programa de estudio y los diferentes niveles que presentan los estudiantes en cuanto al manejo del idioma español. Resulta necesario conocer la realidad del aula donde se incluyen aspectos tales como: los textos literarios que se deben leer y el acceso a los mismos, el material didáctico con el que cuentan los docentes y las estrategias didácticas que aplican en sus clases; en este caso, lo concerniente a la comprensión lectora de textos literarios.

En cuanto a los textos literarios que el MEP recomienda como lecturas según los géneros: novela, cuento, drama, poesía, ensayo y novela autobiográfica, los docentes entrevistados manifiestan cuáles son los textos y las razones por las que se presenta mayor dificultad para la lectura y comprensión por parte de los estudiantes de sétimo año. Tres de los profesores manifestaron que los cuentos de Edgar Allan Poe, así como *El Huésped de Drácula* de Bram Stoker, solían presentar mayor dificultad de comprensión. La razón se debe a que por tratarse de historias con contextos tan ajenos a la realidad indígena de Chirripó y debido al vocabulario tan particular que se emplea, los alumnos no logran comprender bien lo narrado:

Cuando trabajé con lecturas de Edgar Allan Poe y Bram Stoker no hubo una buena respuesta por parte de los estudiantes, como que la temática oscura o de terror y misterio no les llamó la atención, que quizás a estudiantes en otro contexto sí se las captaría. (C. Calderón, comunicación personal, 27 de febrero de 2023)

Los textos literarios que han generado mayor dificultad a los estudiantes para trabajar la comprensión de lectura es *La máscara de la muerte roja* porque se dura mucho leyendo, otro es *El corazón delator* que cuesta que los estudiantes lo comprendan. (M. Brenes, comunicación personal, 11 de marzo de 2023)

Cabe resaltar que ninguno de los cuatro docentes ha trabajado los *Cuentos afrolimonenses*, por tanto, se ignora si esas historias pueden tener buena aceptación por parte de los estudiantes. Existen tres géneros sumamente difíciles de comprender y, además de su extensión, los docentes manifiestan que no les daría tiempo de leerlos de forma completa en el aula, por ello recurren a resúmenes o explicaciones del profesor; son el drama, la novela y el ensayo. Con el drama les cuesta mucho a los estudiantes seguir la trama por los cambios de personajes al momento de los diálogos; en el caso de los ensayos, al tratarse más de planteamiento de ideas que una narración como tal, esos niveles de abstracción generan que la comprensión se vuelva muy compleja; y por último la novela, lo extenso del texto es la razón por la cual no la leen en su totalidad, solamente fragmentos y resúmenes de la historia:

El ensayo no lo trabajo porque no hay manera. *El diario de Ana Frank*, yo siento que sí está bonito, pero me da miedo trabajarlo. ¿Por qué? ¿Por lo extenso? ¿Por lo complejo? No, yo siento que no es tan complejo, no es complejo. Pero no sé. Bueno, no lo trabajé cuando tenía grupos pequeños y menos ahora, 45 estudiantes. (S. Campos, comunicación personal, 10 de marzo de 2023)

El género literario que provoca una gran dificultad de comprensión lectora es la poesía. Los docentes comentan que han trabajado los poemas de Nicanor Parra, Mario Benedetti, Julián Marchena y Aquileo Echeverría. En todos los casos manifiestan que la mayor dificultad no está en la comprensión del vocabulario, sino en la comprensión de las ideas; los docentes concluyen que las abstracciones son sumamente complicadas de entender, pues los estudiantes son muy concretos y literales en su forma de hablar y de comprender la realidad, trabajar el sentido de las figuras literarias se vuelve ajeno a su modo de entender el mundo. Los docentes comentan que los estudiantes manifiestan no entender la necesidad de decir las ideas de esa manera, cuando es más fácil hacerlo de manera directa: «Para séptimo e incluso quinto, para mí lo que no les entra de ninguna forma es la poesía, nada, razonamiento cero, una metáfora, no». (D. Chaves, comunicación personal, 8 de marzo de 2023)

Por su parte, están los textos literarios que los docentes sí suelen trabajar con frecuencia porque les han dado buenos resultados en cuando a comprensión de lectura se refiere. Los cuatro docentes afirman que los cuentos de Horacio Quiroga: *El loro pelado*, *A la deriva*, *La abeja haragana*, *El almohadón de plumas*, *El hijo*, entre otros, provocan una enorme aceptación por parte de los estudiantes. La conclusión a la que llegan los profesores es que como las historias están ambientadas en la selva, los espacios geográficos se refieren a la naturaleza, montañas, ríos y en algunos casos los personajes son animales; todos esos elementos permiten que los alumnos se identifiquen con la narración y comprendan mejor las historias; lo anterior no quita que hay vocabulario complicado que debe ser explicado, pero existe una motivación extra por leer y comprender el texto. Esta misma razón explica por qué la novela que mejor resultado les ha dado es *Cocorí*, precisamente por hacer

referencia al ambiente de la naturaleza y los animales, por tanto, se identifican y comprenden mejor la narración:

Me gusta, por ejemplo, a nivel de cuento, trabajar las lecturas de Quiroga, porque ellos se identifican mucho por el contexto donde se desarrollan las obras. Usted ve que el estudiante se conecta con la temática o quizás de alguna forma se identifica con el contexto en donde se lleva a cabo la mayoría de cuentos de Quiroga. (C. Calderón, comunicación personal, 27 de febrero de 2023)

Una de las razones principales de interés y atracción para aprender son la identificación con el ambiente, la comparación de su vida con lo que sucede en el cuento, cuando vemos *Cocorí* se crean conversaciones amenas, los estudiantes logran describir cómo era el personaje principal, qué pasó en el texto. (D. Chaves, comunicación personal, 8 de marzo de 2023)

Una de las docentes manifestó que *Los cuentos de Carmen Lyra* le han dado muy buen resultado, y el motivo es porque los estudiantes se identifican con los animales, nuevamente está presente el tema de la naturaleza como en los casos anteriores; imaginar que los animales hablan y son protagonistas de historias está muy ligado a las creencias indígenas; por lo tanto, se conectan fácilmente con las narraciones.

Cabe resaltar que el contexto geográfico en el cual viven los alumnos está lleno de naturaleza, donde su vida está ligada a la agricultura, a la caza, a la pesca, a caminar muchas horas en medio de montañas, en el mejor de los casos por caminos y en otros por trillos que los llevan al colegio. Su mundo es la naturaleza. Se debe agregar que parte de su cosmovisión está ligada a creencias politeístas donde sus dioses se manifiestan o incluso se representan por medio de animales o elementos de la naturaleza. Esta es la razón por la cual los docentes creen que ese tipo de textos literarios con ambientes y personajes más cercanos a su realidad les permiten una mejor identificación y comprensión:

Ellos creen mucho en el poder de la naturaleza, en las vibras buenas, malas y los espíritus, existe para mí una mitología cabécar, para uno tratarlo de entender a razón de uno que es muy interesante, ellos me han contado historias por ejemplo, la del Dínamá que es un pez, un gato de agua, si usted pasa el río caminando usted tiene que llevar una caña brava para espantarlo, si usted va sin eso, él se lo puede comer, si alguien se ahoga, no se ahogó se lo comió el Dínamá, si usted pasa y se rompió con una piedra y salió un poco de sangre el Dínamá ya probó su sangre entonces a usted se lo va a comer tarde o temprano porque ya probó su sangre. Ellos dicen que por ejemplo iba pasando alguien y hay una ola, entonces es el tigre que le hizo la zarpada y se ahogó entonces va en busca de sus familiares, si anda con hambre se va a comer como a cuatro y de casualidad cuando se ahoga uno sí se ahogan como tres o cuatro... (D. Chaves, comunicación personal, 8 de marzo de 2023)

Para el caso de los exalumnos indígenas cabécares, cabe aclarar que ellos ya finalizaron sus estudios secundarios; por tanto, se les consultó (ver anexo número 2) sobre los textos literarios que recordaban haber leído en el colegio y, por consiguiente, que les resultaron más significativos. Esta pregunta se llevó a cabo con el objetivo de determinar cuáles fueron los textos que más los marcaron, al punto de recordarlos mucho tiempo después de haberlos leído. Ante la pregunta, tres exalumnos básicamente recuerdan algunos nombres de autores, pero no lograron precisar los títulos de los textos, mencionaron a Magón, Allan Poe, Pablo Neruda y Jorge Debravo; uno afirmó que no recordaba ningún texto, mientras que dos sí lograron precisar títulos como *Única mirando al mar*, *El diario de Ana Frank*, *La Odisea*, *Volverán las oscuras golondrinas* y *Nocturno sin patria*. De los cinco que poseen algún recuerdo, sea el título o el autor, sí fueron capaces de contar con sus palabras de qué trataban algunas de las historias que recordaban.

De Español siempre me ha gustado lo que era la literatura de Ana Frank, Edgar Allan Poe, las de uno de acá de Costa Rica, muy famosa también, yo creo que una poesía de él se llamaba *Nocturno sin patria* de Jorge Debravo, son cosas que a mí me han llegado y que nunca se me se me olvida. (V. Salazar, comunicación personal, 15 de abril de 2023)

Si me acuerdo, de *Única mirando al mar*. Es una novela. Me acuerdo de ¡ah, sí! Como la de golondrinas oscuro... las oscuras golondrinas. Porque a mí me he enterado mucho, me había gustado mucho la historia, leer y saber de qué se trata y de esa forma me pude aprender por lo menos un título. (Y. Camacho, comunicación personal, 15 de abril de 2023)

Como se puede apreciar, son muy pocos los textos literarios que recuerdan, para el caso de lecturas correspondientes en a sétimo año solo tienen noción de los cuentos de Magón y de Allan Poe; lo anterior se convierte en un indicador bastante importante porque se muestra que los textos o la forma como fueron trabajados en el aula no ha sido lo suficientemente significativa como para que los estudiantes puedan recordarlos, sea por la historia en sí misma o por la manera como los estudiaron, aunque también puede indicar que hay muchas de las obras que del todo no fueron leídas. Si bien es cierto han pasado varios años desde que leyeron las obras literarias correspondientes a su nivel, se puede evidenciar que recuerdan muy pocas.

Otro aspecto importante de la realidad a la que deben enfrentarse los docentes de Español al momento de impartir sus clases, es que los alumnos no cuentan con los recursos económicos suficientes para comprar los diferentes textos literarios que deben leer durante el curso lectivo. Por esta razón los docentes deben escribirlos en la pizarra para que los estudiantes los copien en sus cuadernos o, en el mejor de los casos, fotocopiar los textos para poder así leerlos; de ahí la preferencia por los textos cortos; en el caso de las novelas o

textos más extensos, los profesores elaboran resúmenes, los cuales son igualmente fotocopiados para que cada estudiante tenga el suyo. Lo anterior explica por qué sí se logra leer el cuento y la poesía, pero los otros géneros literarios como la novela, el teatro y el ensayo, no:

Por ejemplo, cuando se va a trabajar un cuento, yo lo imprimo y se los doy para que se lo lleven, es un poco complicado decirles que compren un libro porque tal vez la condición socioeconómica no les da para estar comprando libros, solo para atender sus necesidades básicas y alimentarse. Por ello nos vemos obligados a tener que dotarles el recurso a ellos por parte de la institución. (C. Calderón, comunicación personal, 27 de febrero de 2023)

Aquí trabajo con copias, entonces les doy las copias de los cuentos y a partir de ese material los empezamos a leer, generalmente busco los cuentos más cortos, trato de hacer resúmenes, porque económicamente la institución no da para tanto material impreso. (M. Brenes, comunicación personal, 11 de marzo de 2023)

Para lograr que los estudiantes tengan acceso a los textos, los docentes elaboran sus propios resúmenes o buscan versiones de los textos literarios que sean atractivas y fáciles de comprender. No trabajan con ningún tipo de antología ni libro de texto. Los mismos exalumnos confirman la estrategia empleada por los docentes:

Cuando yo estudié en ese colegio no habían mucho impresoras (sic), entonces en ese caso el profesor escribía en pizarra y nosotros le copiábamos, parte de lo que ella o el ve necesario y nosotros lo copiábamos pero después de eso ya nos dio folletos y papeles imprimidos para tenerla. (N. Paz, comunicación personal, 15 de abril de 2023)

Si se parte de la realidad mencionada en los párrafos anteriores, resulta necesario conocer cuáles son las estrategias pedagógicas, actividades y material didáctico empleados

por los docentes de Español para trabajar la comprensión lectora de textos literarios. Debido a que la barrera idiomática se vuelve un factor determinante, los cuatro docentes aplican la lectura guiada, en la cual es el docente quien va leyendo, los estudiantes siguen en voz baja, pero con la posibilidad de interrumpir cada vez que aparezca una palabra o idea que no comprendan. Esta técnica de lectura les ha funcionado, pues indican que pedirles a los estudiantes una lectura individual en su casa no da buenos resultados por la poca o nula comprensión; si se les pide a los alumnos leer en el aula, los pocos hábitos de lectura hacen que no posean la habilidad necesaria para hacerlo de forma fluida y comprensiva. Los docentes indican que ya en cuarto ciclo sí son los estudiantes quienes van leyendo el texto de forma colectiva, pero en tercer ciclo no funciona.

Los textos no extensos me gusta abarcarlos en el aula, leerlos con ellos en el aula, porque aquí se da una situación: el hábito de lectura no se les ha inculcado a ellos desde la primaria. Entonces si usted asigna la lectura de por ejemplo un cuento o un poema para la casa, ellos no lo van a hacer y eso me lo dice la experiencia, por eso siempre trato de abarcar esos textos en el aula. Una vez que hacemos la lectura, hacemos un análisis contextual de donde se desarrolló la obra y para trabajar los primeros niveles de comprensión me gusta hacer cuestionarios basados en el contenido del texto. (C. Calderón, comunicación personal, 27 de febrero de 2023)

Esta estrategia de lectura fue ratificada por los mismos exalumnos, quienes afirmaron que esa forma de leer les ayudó mucho para comprender mejor las lecturas:

En primer lugar, el profesor siempre leía como para enseñarle de lo que se trata y después siempre dejaba una tarea para leer en la casa y después venirse explicar de lo que uno entiende, lo que uno ve necesario o lo que ella pide. Eso ayudaba a entender mejor porque leer solos era muy difícil. Sí, leer solo es difícil comprender

porque cuando uno no tiene una confianza en algo uno no se entiende, pero ya cuando uno sabe poquito de algo con eso se desarrolla más. (N. Paz, comunicación personal, 15 de abril de 2023)

Algunos exalumnos recuerdan con agrado la lectura guiada realizada por el docente como una forma de comprender mejor la lectura; a su vez, el cambiar de espacio y leer fuera del aula, así como realizar juegos y diferentes actividades didácticas fueron estrategias que algunos docentes aplicaron y los jóvenes disfrutaron. De ahí la importancia de realizar diferentes actividades lúdicas que ayuden a captar la atención de los estudiantes, siempre enfocadas en trabajar la comprensión lectora: «La lectura con la profe, de vez en cuando íbamos a una parte del colegio a la leer y luego también, lo que hacíamos era como unos juegos de palabras, o sea palabras que supiéramos cuál era el significado y eso era divertido porque a veces uno se equivocaba y un poco de risas, pero sí era bonito». (V. Salazar, comunicación personal, 15 de abril de 2023)

Una estrategia que todos los docentes aplican y les ha generado muy buenos resultados es incluir el dibujo, sea como una actividad motivadora, como parte del trabajo de la comprensión lectora o como actividad evaluativa. Los estudiantes indígenas se identifican mucho con los dibujos y la pintura, les encantan ese tipo de actividades; la razón se debe a que las láminas ilustradas les ayudan a ubicarse mejor en el espacio físico y a imaginar los personajes. Es un recurso al que constantemente los docentes recurren para trabajar los textos:

Algo que es bueno, es ponerlos a dibujar. De hecho, de este cuentito verdad de *La abeja haragana* yo los puse a dibujar y me hicieron unos dibujos que hacían una representación tan fiel desde el cuento. Eso es una estrategia que les llama mucho la atención. El dibujo es una estrategia muy buena para ellos. Ponerlos a ver

animados, de lo que trate de la historia. (S. Campos, comunicación personal, 10 de marzo de 2023)

Emplear el dibujo como estrategia de aprendizaje es una actividad que los mismos estudiantes disfrutan y les ayuda a aplicar sus conocimientos, de los seis exalumnos entrevistados, cinco afirmaron que les gusta mucho elaborar dibujos de las historias:

Me acuerdo cuando realizábamos talleres, en los talleres el profe él nos daba como un taller de pinturas, para hacer máscaras, animales, verdad dibujos en eso y pintarlas entonces eso nos ayuda al aprendizaje. A mí me gusta demasiado dibujar, me gustaría tener esas como pintura... (M. Morales, comunicación personal, 15 de abril de 2023)

Otra estrategia que emplean mucho los profesores es el recurso audiovisual. Cuando tienen acceso a Internet, generalmente en sus hogares mientras planean las clases, buscan recursos como videos de las historias, canciones o imágenes alusivas a los textos; este recurso les llama mucho la atención a los estudiantes, de igual manera elaboran presentaciones digitales, pero donde utilicen imágenes más que texto:

Para algunos textos siempre busco apoyo audiovisual, por ejemplo, yo trabajo los cuentos de Quiroga y me encontré unas producciones en video que es la representación de lo que sucedió en el texto, entonces uno realiza la lectura del texto y después proyecta en la pantalla el video sobre el contenido del cuento y a ellos les atrapa aún más y ayuda mucho en la comprensión, eso o algunos videos de análisis más que todo. A veces hago presentaciones de Power Point y las utilizó para explicar alguna obra, por ejemplo. (C. Calderón, comunicación personal, 27 de febrero de 2023)

De igual manera trabajan cuestionarios escritos u orales de los textos para medir el grado de comprensión, actividad que se complementa con la mesa redonda donde conversan acerca de las historias. El docente debe siempre llevar la pauta en las actividades y motivar la participación de los alumnos. Los docentes manifiestan que a los estudiantes les gusta mucho realizar actividades fuera del aula, sean leer bajo un árbol, escuchar audiolibros, realizar juegos didácticos como dominó, sopas de letras, crear líneas de tiempo con dibujos y colorearlos, entre otras:

Por ejemplo, para sétimo y que puede sonar tan básico, hago una sopa de letras de los personajes literarios, pero antes de eso tuve que explicarles qué es una sopa de letras, porque hasta eso no sabían; también utilizo videos y les pregunto ¿cómo se imaginan a tal personaje?, o les digo que lo dibujen, entonces el video les abre el interés en ese tipo de textos. (M. Brenes, comunicación personal, 11 de marzo de 2023)

Cabe resaltar que, de los cuatro docentes, solamente uno expresó realizar actividades pensando en los tres momentos de lectura: antes, durante y después; de tal manera que procura no comenzar a leer sin antes motivarlos a la lectura como tal, para luego realizar otras actividades más de comprensión y evaluativas. Los otros tres profesores básicamente inician la clase directamente con la lectura de los textos, no realizan actividades que motiven o introduzcan a la lectura:

El material de lectura lo uso en fotocopia, me gusta siempre imprimir imágenes del texto que vamos a ver, por ejemplo del gato negro imágenes de cuando él está ahorcado en las ramas de un árbol, hacemos por ejemplo cuatro o cinco grupos de cinco porque son como veinticinco estudiantes más o menos, entonces: tomen esas imágenes, acomódenlas en papel periódico en la secuencia que ustedes quieran ponerle (antes de leer el texto) y ahora ¿ustedes qué creen que es eso, qué puede

pasar ahí? es un gato ¿de qué color es? negro, ah bueno entonces pongámosle ahí el título *El gato negro*. (D. Chaves, comunicación personal, 8 de marzo de 2023)

Otra estrategia didáctica empleada por los docentes consiste en que los estudiantes vayan marcando en el texto aquellas palabras cuyo significado no comprenden, para posteriormente buscarlas en el diccionario o, entre todos, compañeros y docentes, construir el significado; es como ir creando una especie de glosario de todas aquellas palabras de difícil comprensión:

Entonces, al final lo que hago es leer todo el cuento, les explico el cuento, les digo que lean solos el cuento, y que mientras vayan leyendo encierran con un círculo la palabra que no entienden, y reunimos esas palabras y hacemos un glosario en la pizarra y yo les doy la definición, y si hubiera una palabra en cabécar del glosario entonces la anotan. (M. Brenes, comunicación personal, 11 de marzo de 2023)

En cuanto a la manera como los docentes de Español evalúan la comprensión lectora, manifestaron el uso de estrategias tales como cuestionarios tanto escritos como orales, crear un nuevo texto a partir del texto leído; otra estrategia es entregarles imágenes del texto para que las ordenen y expliquen a qué parte de la historia corresponde. Además, recurren a la mesa redonda para comentar los textos, sean cuentos o poemas, el docente realiza preguntas y los estudiantes deben contestarlas de forma oral, de tal manera que los demás compañeros puedan participar de las respuestas o comentarios. Suelen aplicar competencias grupales de pregunta y respuesta de las historias. Cuando realizan las actividades califican la participación de los estudiantes. También emplean el dibujo a modo de repaso y para evaluar qué tanto recuerdan los alumnos los espacios, personajes y situaciones de las historias. Algunas de estas actividades las realizan inclusive cuando están trabajando otros

temas, sea ortografía o gramática, con el fin de reforzar conocimientos de comprensión lectora.

Para comprender mejor la realidad educativa de los docentes de Español en los liceos rurales, se les consultó sobre las principales dificultades a las que deben enfrentarse cuando trabajan en el aula la comprensión lectora de textos literarios. Ante esta interrogante, los cuatro educadores coincidieron en que la mayor dificultad es el uso del vocabulario, pues al ser el cabécar su lengua materna y el español su segunda lengua, cuando los estudiantes están leyendo los textos literarios, muchas de las palabras que ahí aparecen no las comprenden; su léxico es muy limitado, por ello se debe invertir mucho tiempo en traducir las palabras o tratar de darles un significado para que puedan comprender las ideas. Los textos suelen traer una terminología que para los alumnos resulta totalmente ajena; por lo tanto, se complica la comprensión del texto:

Entre las principales dificultades que me he enfrentado al trabajar la comprensión de lectura es el vocabulario, ya que ellos manejan un vocabulario muy básico en español, y a la hora de leer son muchas las palabras que no van comprendiendo y sí no entienden una palabra se pierden. (M. Brenes, comunicación personal, 11 de marzo de 2023)

Que ellos no entienden, el vocabulario, el léxico. Hay muchas palabras desconocidas para ellos, tengo que empezar a explicar las palabras. Es tedioso porque a veces todas las palabras no las entienden. Entonces es difícil, pero sí, la comprensión para ellos es muy difícil. (S. Campos, comunicación personal, 10 de marzo de 2023)

Cuando se consultó a los exalumnos sobre las principales dificultades que enfrentaban al momento de leer un texto, los seis coincidieron en que lo más complicado es la comprensión del vocabulario, pues hay muchas palabras que no comprenden, por tal

razón deben buscarlas en el diccionario o preguntar a los profesores. La versión de los alumnos ratifica la apreciación de los docentes acerca de la principal dificultad en la comprensión lectora: «Sí, entender si me entendía más o menos bien, lo que pasa es que, como en las novelas hay palabras que vienen que uno no entiende, hay palabras difíciles, y si de esa forma tal vez uno no comprende muy bien». (Y. Camacho, comunicación personal, 15 de abril de 2023)

Otra limitante en cuanto a la comprensión lectora es el estudio de la poesía, porque, como se explicó en párrafos anteriores, comprender las figuras literarias se vuelve muy complejo para los estudiantes. A ellos les cuesta mucho establecer relaciones de significado como ocurre con las metáforas, símiles, hipérboles y demás elementos característicos de la poesía, la razón se debe a que culturalmente los cabécares son muy literales y directos en su ideas y expresiones, las construcciones que requieren de un cierto nivel de abstracción no son parte de su forma de comunicarse, por lo tanto, se complica la comprensión de los versos y del poema en general. Esa capacidad de deducir relaciones entre elementos no es parte de su concepción de mundo: «por el vocabulario tan pobre que tienen, y es por eso es que la poesía se les dificulta, por el uso de las metáforas y las comparaciones, ellos no hacen esa relación, sino que todo lo toman muy literal y no ven más allá». (M. Brenes, comunicación personal, 11 de marzo de 2023)

Esta explicación dada por los docentes la confirman cuatro de los exalumnos entrevistados, pues apuntan que uno de los temas que les generó mayor dificultad en la materia de Español fue precisamente la poesía, porque debían analizar las figuras literarias y estas eran difíciles de comprender, no solo por las palabras cuyo significado no entendía, sino también por la idea que estaban transmitiendo en el contexto del poema:

Hay algunas poesías que sí las recuerdo. No recuerdo los nombres, pero sí eran difíciles porque era una idea como turbia diferente, aunque era clara, a la vez como que generaba diferentes formas de entender, no era exactamente sólo uno, sino que, lo que yo podía entender a la vez, yo mismo me podía volver a criticar y decir que no, que no era así o tal vez será así o tal vez allá, es como difícil de entender sus ideas forman varias situaciones diferentes en el lector. (V. Salazar, comunicación personal, 15 de abril de 2023)

Uno de los docentes apuntó un aspecto que considera una gran dificultad, y es precisamente la descontextualización de los textos literarios, los cuales se vuelven ajenos y eso provoca que la comprensión sea más compleja, pues el problema no radica en la palabra como tal, sino en el contexto y la idea que se quiere transmitir:

El desconocimiento que ellos tienen del contexto en donde se desarrolla la obra. Por ejemplo, si hablamos de Edgar Allan Poe, en el pasado yo trabajé algunos cuentos del autor y a ellos no les llamaba la atención, en parte por la temática, pero también porque no entendían el contexto, cómo era el lugar. (D. Chaves, comunicación personal, 8 de marzo de 2023)

Todos los docentes enfatizaron en que la mayor problemática está ligada con el vocabulario, el poco léxico que manejan los estudiantes y la poca comprensión de muchas de las palabras en los textos. Ante esta realidad, se les consultó cómo hacen para enfrentar dicha dificultad. Los docentes apuntan que tratan de explicar las palabras que los alumnos no comprenden dando ejemplos, estableciendo comparaciones y explicando con otras palabras el significado. Algunos emplean imágenes porque es la manera más sencilla para que los estudiantes puedan crear una imagen mental del significado de la palabra. Otra estrategia es pedirles realizar la respectiva traducción al cabécar, de esta manera asocian la

palabra en español con la palabra en su lengua materna, así lo menciona uno de los docentes:

Explicándoles en español, si ellos no entienden una palabra yo les digo es que esta palabra es como tal cosa. ¿Cómo se dice tal cosa en cabécar? entonces ya ellos me lo dicen. Recorro al cabécar para tratar de explicarles y que entiendan... usted básicamente lo que utiliza es el tratar de explicarles con otras palabras en español para que ellos lo asocien con alguna palabra en cabécar y lo puedan entender. (C. Calderón, comunicación personal, 27 de febrero de 2023)

En relación con esta realidad a la que se enfrentan los docentes al momento de leer los textos con los estudiantes, se debe agregar otro aspecto como parte de la diferencia existente entre las dos lenguas, y son las muchas palabras en español que no tienen una correspondiente en cabécar para poder llevar a cabo la traducción. Esta situación complica aún más la comprensión de lectura y el aprendizaje de vocabulario en sí mismo, pues no existe una traducción que les ayude a los estudiantes a comprender plenamente el significado de las palabras que van surgiendo a lo largo de la lectura del texto; detenerse a explicar el significado de una palabra que no tiene traducción implica para el docente invertir mucho más tiempo en tratar de lograr que los alumnos comprendan el significado no solo de la palabra como tal, sino también de la idea en su contexto. Dos de los docentes afirman:

Sí, me he topado con muchas palabras que no tienen una traducción literal o clara al cabécar, por lo que eso dificulta aún más, porque lo que entienden es a medias, lo asocian, pero no lo entienden a cabalidad. (C. Calderón, comunicación personal, 27 de febrero de 2023)

Sí, sí me he topado con eso. Lo que hago es que tomo otra cosa y ya ellos lo entienden. Las palabras no tienen una traducción, que en español se dice así, pero

en Cabécar esa palabra no existe, no se puede traducir, pero hay que explicarlo de alguna manera. (S. Campos, comunicación personal, 10 de marzo de 2023)

Los mismos exalumnos comentan que muchas veces el problema va más allá de conocer el significado de la palabra, porque pueden buscarla en el diccionario o preguntarle al profesor para que se las explique; el detalle está en que no comprenden la idea en su conjunto, porque al momento de leer pueden aparecer otras palabras desconocidas, las cuales dificultan la comprensión de la oración, así lo afirman dos de las exalumnas entrevistadas:

El problema es, por ejemplo, en una palabra, yo entiendo [sic], de aquí, de aquí, pero lo que sigue de aquí, ahí se metió una palabra que no conozco, entonces aquí si me entiende, pero al finalizar, tal vez se metió otra palabra que no conozco entonces, tal vez no pudo también inventar que así es o se metió en palabras en medio de lo que le entendía, en medio de lo que estaba entendiendo, entonces ya no entiende cuál es la idea. (V. Salazar, comunicación personal, 15 de abril de 2023)

Yo entiendo las palabras, pero no me explico de qué está hablando. A pesar de que las palabras si puede algunas entenderlas exacto, sí, eso es entiendo sí, pero no, no me explico exactamente de qué se trata la palabra. (S. García, comunicación personal, 15 de abril de 2023)

Es así como la comprensión lectora, en el caso de los estudiantes indígenas, implica no solo comprender las palabras y su significado; también se debe tomar en consideración el contexto en el cual se encuentra la palabra para interpretarla de forma adecuada, lo anterior indica que entran en juego elementos de carácter pragmático: la situación, dónde se dan los hechos, quiénes intervienen, entre otros.

9.3. El nivel de español que poseen los estudiantes cabécares de Chirripó

Otro aspecto importante para conocer y comprender la realidad de los docentes de Español en los colegios indígenas cabécares de Chirripó es el nivel de español con el cual llegan los estudiantes a secundaria. La experiencia con la que cuentan los docentes, todos con más de diez años de impartir lecciones en los liceos rurales de Chirripó, sumado a las pruebas diagnósticas que realizan al iniciar cada curso lectivo, les ha permitido constatar que los alumnos llegan al colegio con niveles de español muy distintos, pero con el común denominador de que ninguno llega a un nivel alto. De hecho, los docentes catalogan el nivel de español de sus estudiantes de sétimo como bajo y muy bajo, donde la gran mayoría no lo habla bien. El mal manejo del español se ve reflejado no solo en la parte oral, sino también en la parte escrita: «Yo califico el nivel de español de los estudiantes como pésimo, en una gran mayoría es muy bajo tanto oral como escrito, y a veces por la misma timidez, hasta por preguntarles el nombre, hace que no usen el idioma o su lengua cabécar y eso les resta vocabulario, desenvolvimiento». (M. Brenes, comunicación personal, 11 de marzo de 2023)

Las razones por las cuales se da el bajo nivel en el uso del español pueden ser muchas y muy variadas. Los mismos docentes afirman que los estudiantes suelen ser muy tímidos y eso lo ven como parte de su identidad cultural, lo cual provoca así una dificultad para expresarse en español e interactuar tanto con el docente como con sus compañeros. Otra razón se debe a que, en la gran mayoría de los casos, los alumnos provienen de contextos familiares donde solo se habla cabécar, lo mismos padres de familia no emplean el español como lengua de comunicación, motivo por el cual los estudiantes lo practican muy poco. En muchas ocasiones, el único momento cuando lo emplean es en el colegio.

Los docentes sostienen que otro aspecto que influye en el nivel tan bajo del uso del español por parte de los alumnos, se debe a que en primaria muchos de los docentes son indígenas hablantes nativos del cabécar; evidentemente es muy positivo porque en el sistema educativo están recibiendo lecciones en su lengua materna, lo cual contribuye con la no pérdida del cabécar; pero tiene su afectación cuando llegan a secundaria, pues deben enfrentarse a un sistema donde el español es muy necesario no solo por ser la lengua con la que se enseñan las asignaturas, sino también porque los docentes son hablantes del español, no del cabécar. Así lo afirma uno de los docentes entrevistados:

Ellos en la escuela tienen docentes de primer y segundo ciclo que usualmente son cabécar, son hablantes, son indígenas, en la escuela básicamente no hay maestros de primer y segundo ciclo que no sean indígenas, entonces todos hablan cabécar. Tienen un maestro de lengua y cultura quién les enseña la lengua y la cultura que yo siempre he pensado que también debería existir en secundaria. Entonces a partir de ahí, estamos en pañales con la educación, los padres de muchos no hablan bien español, entonces en la casa: cabécar, en la escuela: maestros cabécares, el maestro de lengua y cultura, entonces casi no se usa el español. (D. Chaves, comunicación personal, 8 de marzo de 2023)

En relación con este mismo tema, se consultó a los exalumnos para conocer mejor su realidad acerca del uso del español, cómo lo aprendieron y si el colegio les ha servido para implementarlo como forma de comunicación. Se pudo constatar la respuesta dada por los docentes pues de los seis exalumnos entrevistados, solo uno indicó que sus papás sí hablan español, pero la razón se debe a que desde muy pequeño su familia se trasladó a vivir a la comunidad de Siquirres, debido al trabajo de su papá en las bananeras, lo anterior los llevó a la necesidad de aprender español para comunicarse con las personas. Los otros

cinco afirmaron que en sus respectivos hogares solamente se habla cabécar. Dos de los exalumnos comentaron que el español sus papás lo utilizan cuando deben hablar con alguna persona no indígena, pero en casa solo se habla cabécar, es decir, emplean el español por una necesidad comunicativa con personas no hablantes del cabécar, pero no es una lengua que empleen constantemente: «Mi papá y mi familia no hablan español» (N. Paz, comunicación personal, 15 de abril de 2023), «Normalmente hablamos en cabécar, pero ellos si viene alguien blanco le hablan español» (M. García, comunicación personal, 15 de abril de 2023)

Los exalumnos manifestaron que su contacto con el español fue básicamente cuando ingresaron a la escuela, pues en su hogar están acostumbrados a hablar cabécar, pero cuando tuvieron que aprenderlo mejor y utilizarlo de manera más constante fue en el colegio:

A mí [sic] inicié de hablar español en la escuela, ahí poco a poco tal vez llegamos a aprender las palabras, que significa y hablar, es que somos dos, soy gemelo, entonces somos dos y aprendemos los dos, entonces hablamos tal vez en español ahí chiquitillos, entonces resulta que ya llegamos a la escuela y aprendemos y ellos ahí están viendo nada más, pero no dicen nada porque estaba hablando, aprendiendo solos y conforme a eso fuimos bien llegamos el colegio he hablado poco a poco y después, ya después del colegio, ya cuarto y quinto años podemos hablar más o menos, o sea, no tan correcto, pero ahí más o menos que uno entiende. (Y. Camacho, comunicación personal, 15 de abril de 2023)

De los seis exalumnos entrevistados, dos consideran que poseen un nivel de español muy bajo, mientras tanto los otros cuatro opinan que su nivel es regular, pues pueden leer y comunicarse, entienden la mayor parte de las palabras cuando les hablan en español. Ese

aprendizaje obtenido se debió a las clases de Español que recibieron en secundaria. Los seis exalumnos coinciden en que lo estudiado en el colegio y el hecho de emplear el español constantemente sí los benefició en el aprendizaje de la lengua. Consideran que el colegio ha sido de gran ayuda para aprender y mejorar su español:

Yo considero que mi español es regular, no muy bueno, pero las clases de español del colegio me ayudaron a mejorar español, mucho, eso me ayudó, la escuela y el colegio también, porque el colegio mejoré más lo que me hacía falta, por ejemplo yo mejoré como desarrollar, como hablar bien, entendí majomenos [sic] algo más (N. Paz, comunicación personal, 15 de abril de 2023)

En mi caso yo estimo que yo lo llevo como normal, regular, antes me costaba mucho no podía como pronunciar para decir las cosas más rápido, como para entenderse... si el colegio, el colegio digamos que cuando salí del colegio me dio ese conocer de como hablar y después de aquí esta universidad, entonces eso me dio también la jortaleza [sic] de llevarme bien con el habla. (M. Morales, comunicación personal, 15 de abril de 2023)

Este es el panorama al que se enfrentan los docentes de Español cuando reciben a sus estudiantes al ingresar a secundaria. De ahí que se les consultó si al finalizar el curso lectivo consideraban que la asignatura les sirvió a los alumnos para mejorar en cuanto al uso del español y la comprensión lectora. Los cuatro docentes entrevistados coinciden en que sí se nota una mejora sustancial en los estudiantes: ya no manejan tanta timidez y eso les ayuda a desenvolverse mejor y más fácilmente al momento de exponer o de hablar en español: «Cuando los chicos van finalizando sétimo, siento que el nivel de español mejora cuando el chico vence esa timidez, cuando los paso a la pizarra, que participen más, que venzan ese miedo a los compañeros y a mí, siento que avanzan mucho». (M. Brenes, comunicación personal, 11 de marzo de 2023)

Por un lado, los estudiantes van adquiriendo un mayor vocabulario que les ayuda a mejorar su nivel de español; por otro lado, se ven expuestos a más situaciones comunicativas donde deben hablar en español, por tanto, se ven mejoras en su aprendizaje y desenvolvimiento. Los docentes enfatizan en que no son avances abismales, pues se van dando poco a poco y de manera paulatina. Donde se nota más el cambio en cuanto al uso del español tanto oral como escrito es en los alumnos de undécimo, precisamente porque ya han pasado por todo un proceso de cinco años, es en ese momento donde se logran apreciar mejor los avances. Para los docentes el proceso se da más rápido en la parte de habilidad oral que en la escrita, en esta última sí se notan mejoras, aunque se van dando de manera más lenta: «Sí se ve el cambio, no solo hablan más, ya no es tanta la vergüenza entre ellos mismos... Igual eso lleva su proceso, sétimo, octavo, noveno, ahí más o menos para que vayan desarrollando un poco bien las oraciones y textos, pero ya, por ejemplo, la fluidez, hablar un poquito sí, pero en la producción textual es un poco más lento». (D. Chaves, comunicación personal, 8 de marzo de 2023)

Los mismos exalumnos opinaron al respecto:

Para escribir mejor, para hablar y conocer diferentes palabras que tal vez no conozco, a mí me sirvió el colegio un montón. (Y. Camacho comunicación personal, 15 de abril de 2023)

Sí he mejora mucho, de hecho, cuando tenía en quinto sí aprendí más o menos a hablar un poquillo porque antes si era como muy tímida hablando español, me trababa la lengua y todo, entonces sí, pero ya cuando salí en quinto ya sí un poquito hablaba. (M. García comunicación personal, 15 de abril de 2023)

Para lograr una mayor claridad del tema, se les consultó a los educadores sobre las capacidades de los estudiantes para leer y comprender por ellos mismos los textos literarios

a partir del nivel de español que poseen. Ante esta interrogante, los docentes coinciden en que se involucran varios factores, uno de ellos es que los alumnos poseen, en su gran mayoría, un nivel de español muy bajo, con un vocabulario muy reducido; por tanto, les cuesta mucho la comprensión lectora porque hay muchas palabras desconocidas; otro factor es producido por la poca comprensión y el escaso vocabulario, a ello atribuyen los docentes que la lectura de los estudiantes sea muy lenta y, por tanto, se debe invertir mucho más tiempo en la lectura de un texto literario. Por tales razones, los docentes han optado por llevar a cabo lecturas guiadas, donde quien lee y marca la pauta es el docente, los alumnos van siguiendo la lectura en voz baja y tienen la posibilidad de interrumpir y preguntar por todas aquellas palabras que no comprendan. Todos los profesores coinciden en que asignarles la lectura de forma individual en el hogar es para que no lean o no comprendan lo leído; por tal motivo prefieren leer en el aula y así ir comentando y explicando el texto:

Yo no puedo pensar en que ellos me lean afuera y que después vengan y analicemos, eso no existe. Entonces si pensáramos que con el nivel de español que ellos tienen decirles: tomen léanse esto solos. Ellos lo leen pero que entiendan es otra cosa. (S. Campos, comunicación personal, 10 de marzo de 2023)

Dejar lecturas para leer en casa no funciona, lo he hecho varias veces con diferentes estudiantes de diferentes años porque usualmente todos sí siguen una misma línea, son muy similares todos, y no, me llegan y no lo han leído y quien lo leyó no lo entendió o pudo haber entendido algo, pero lo leyó un miércoles y lo ocupamos para el siguiente lunes y ya lo olvidó. (D. Chaves, comunicación personal, 8 de marzo de 2023)

Todos los exalumnos entrevistados coinciden en que la metodología de lectura guiada en clase fue la forma empleada por el docente para que ellos pudieran conocer los textos literarios; además, ratifican que fue una técnica muy efectiva porque les permitía

comprender mejor las historias y evacuar al momento cualquier duda que tuvieran al respecto de una palabra o idea; la lectura por ellos mismos en el hogar era sumamente complicada para entender:

En primer lugar, el profesor siempre leía como para enseñarle de lo que se trata y después dejaba una tarea para leer en la casa y después venirse explicar de lo que uno entiende, lo que uno ve necesario o lo que ella pide. Leer solos era muy difícil comprender porque cuando uno no tiene una confianza en algo uno no se entiende, pero ya cuando uno sabe poquito de algo con eso se desarrolla más. (N. Paz, comunicación personal, 15 de abril de 2023)

Es necesario mencionar que, de los seis exalumnos entrevistados, cuatro resaltan el apoyo de la persona docente, el cual fue muy importante para comprender mejor los textos, no solo por las explicaciones durante el tiempo de clase, sino también por la motivación proporcionada y el tiempo extra que dedicaron para explicar el vocabulario y las historias:

Sí, la profe sacara un ratito y explicara o la forma en que ella lo lee es que, yo siento que a como yo aprendí yo veía la profe como que, cuando ella leía era más entendible lo que lo que [sic] yo necesitaba entender, más comprensible. (V. Salazar, comunicación personal, 15 de abril de 2023)

Fueron como tres veces que me corrigió, entonces ahí, como que el apoyo del docente es mucho porque ella me decía, es que usted tiene que saber leer bien eso cuando usted va a leer sepa dónde es eso... y entonces yo duré como una semana en repaso con ella y ya me iba diciendo es que hay que corregir esto... (M. Morales, comunicación personal, 15 de abril de 2023)

La dificultad de comprensión, sumada al difícil acceso a los textos literarios, han hecho que los docentes opten por trabajar las obras literarias más cortas, inclinándose básicamente por el cuento y la poesía, dejando de lado la novela y el teatro, principalmente

porque son textos muy extensos y reproducir en fotocopias un ejemplar para cada estudiante se vuelve sumamente complicado, además que no les alcanzaría el tiempo para leerlos: «En otros niveles como séptimo año, trabajo obras pequeñas, entonces casi que en la totalidad me da chance de poderlas abarcar en el aula. La lectura la realizo yo debido a que en su gran mayoría traen un nivel bajo en cuanto a lectura, entonces leen pausado, lo cual afecta en la comprensión de los demás, entonces por la experiencia le puedo decir que mejor la hago yo». (D. Chaves, comunicación personal, 8 de marzo de 2023)

En el contexto de las comunidades indígenas cabécares de Chirripó, no se puede dejar de lado que poseen no solo una lengua propia, sino también una determinada construcción cultural con una cosmovisión particular, así como una escala de valores, costumbres y tradiciones que los identifica. Ante esta realidad, resulta necesario conocer cómo asumen los alumnos los textos literarios que leen en la clase de Español, al tratarse, en la mayoría de los casos, de ficciones y contextos culturalmente distintos.

Los docentes manifiestan que los estudiantes, por su forma de ser, suelen mostrarse muy reservados, pocas veces manifiestan admiración o interés por las historias que escuchan; al ser tan poco expresivos, los profesores indican que es muy difícil determinar cómo toman los textos. Sí indican que lo ven como historias muy extrañas. Culturalmente los cabécares son muy directos en su forma de hablar, por tal motivo cuando se dan muchas descripciones o exceso de detalles pierden el hilo conductor de los textos; al ser tan concretos también les cuesta mucho la comprensión de las figuras literarias, precisamente por el grado de abstracción; todo lo anterior lleva a que muchas veces pierdan el interés.

Los docentes afirman que se han enfrentado a situaciones donde muchas veces no han sabido manejarlas, porque algunos textos literarios llevan al análisis de temas que no

calzan con la realidad vivida en los territorios indígenas o que se dan de manera muy distinta. Un ejemplo muy puntual es cuando han tenido que explicar, en el contexto de la obra literaria, la pobreza como una consecuencia de la crisis social, donde los personajes de la historia viven en condiciones sin acceso a recursos como electricidad, agua potable y otra serie de indicadores que culturalmente para las personas no indígenas son marcadores de índices de pobreza. Esa es la condición real en la que vive la gran mayoría de los estudiantes. Ahora bien, viven así no porque no quieran contar con esos recursos, la razón se debe a que simplemente no existen, no es parte de su realidad, de su mundo: no hay electricidad, y por consiguiente tampoco artefactos eléctricos; no hay agua potable ni internet. En esta encrucijada se encuentran los docentes pues no saben cómo explicar la pobreza en un contexto que cumple con todos los parámetros para ser vista como tal, pero desde una visión de mundo no indígena; para los cabécares eso no es ser pobre, es simplemente la manera en la que viven. Los indicadores para determinar la pobreza son elementos que no tienen y nunca han tenido.

Otro ejemplo de cómo explicar una realidad cultural distinta se da con el consumo de bebidas alcohólicas. Los profesores manifiestan que para los cabécares la chicha, bebida fermentada a base de maíz, la emplean como bebida sagrada para ciertos rituales, pero también para fiestas y otras actividades, donde es normal que desde temprana edad los niños y jóvenes participen de las ceremonias y fiestas, es decir, consumen la chicha. Ante esta realidad, cómo decirles que en el contexto de una historia eso está mal, que el consumo de bebidas alcohólicas es indebido, sobre todo en personas menores de edad. Son aspectos culturales que deben manejarse con mucho cuidado y tienen relación directa con la comprensión lectora. En otras palabras, temas que en otro contexto podrían servir para un

gran análisis y discusión, con los estudiantes indígenas no aplica porque no lo ven como un problema, es simplemente su forma normal de vivir.

Como último aspecto por considerar, se les consultó tanto a los docentes como a los exalumnos acerca de los requerimientos que debería tener un material didáctico pensado para la enseñanza del español como segunda lengua, específicamente para mejorar la comprensión lectora de textos literarios en séptimo año. Ante tal cuestionamiento, los educadores indicaron que el material debe contemplar lo siguiente:

- Incluir elementos, imágenes y aspectos relacionados con la cultura y creencias cabécares.
- Incorporar fotografías, imágenes, dibujos y colores llamativos.
- Incorporar un glosario de las palabras más complejas en cada uno de los textos literarios, con definiciones tanto en español como en cabécar.
- Incorporar un apartado donde se expliquen los géneros literarios y sus características, tanto en cabécar como en español.
- Incluir ilustraciones de los personajes y espacios físicos de las historias.
- Incluir elementos propios de su contexto geográfico tales como montañas, ríos, ranchos, animales, naturaleza en general.
- Agregar sugerencias de videos, audiolibros, material audiovisual en general que sirva de apoyo para los docentes.
- Incorporar actividades y ejercicios para trabajar tanto dentro como fuera del aula.
- Incluir la traducción en cabécar de los títulos de las historias.

En relación con el mismo tema, estas fueron algunas de las opiniones de los exalumnos dieron al respecto:

Debería tener colores, dibujos, unas letras grandes, la portada tiene que ser muy llamativo así, los estudiantes creo que va desear de leer el libro y estudiar... con dibujos, explicado en cabécar o en español. Sí. Es muy importante que lindo ya estoy imaginando ese libro, que hermosa. (S. García, comunicación personal, 15 de abril de 2023)

Yo creo que para entender debería tener un glosario, un diccionario, para que cuando lean le entiendan algo y ese glosario digamos en cabécar, en español o ambos puede ser ambos, si fuese como temas principales, o pequeñitos para que se entienda los dos dibujos imágenes, fotografías, dibujos. Eso ayuda muchas veces, es que hay partes que uno le cuesta analizar solo leyendo entonces con el dibujo, yo creo en mi caso que me ayuda. (M. Morales, comunicación personal, 15 de abril de 2023)

Claro, una imagen, si viene el nombre de un animal o de una planta, veo la foto ¡ah, esta palabra es ese animal o esa planta! Exactamente son esas cosas que yo creo que hay que enfocarse más, es como en el significado de muchas palabras, porque yo en lo personal yo veo algo y si yo lo busco en el libro y si lo encuentro mucho mejor. (V. Salazar, comunicación personal, 15 de abril de 2023)

Los datos presentados a lo largo de este capítulo permiten elaborar un panorama general de la realidad que se presenta en los liceos rurales de Chirripó. Aspectos como la aplicabilidad de los programas de estudio de Español del MEP, los textos, el material didáctico y las estrategias de aprendizaje empleadas por los docentes de Español, así como el nivel de español que poseen los estudiantes cabécares de Chirripó son elementos que deben ser vistos y analizados con detalle para evidenciar que la realidad de la enseñanza en estas poblaciones es muy distinta al resto del país, no solo por las diferencias idiomáticas, pues para ellos el español es en realidad una segunda lengua, sino también por las diferencias geográficas y culturales de la población cabécar.

Las entrevistas realizadas, tanto a docentes de los liceos rurales de Chirripó como a los exalumnos de dichos liceos, permiten constatar que existe una coincidencia en las respuestas proporcionadas. Docentes como exalumnos ofrecen opiniones muy similares en cuanto a las principales dificultades para comprender los textos literarios, la importancia de las estrategias de lectura y actividades didácticas desarrolladas por los docentes para abordar los textos literarios y mejorar la comprensión lectora, la posibilidad de acceder a los textos, así como la necesidad de disponer de un material didáctico que se ajuste a los requerimientos de los alumnos. Cabe destacar que en las entrevistas se refirieron a un aspecto que muestra un contraste particular entre la visión de los docentes y la de los exalumnos: por un lado, los primeros muestran una cierta desconformidad o negatividad ante los resultados obtenidos en la materia de Español, pues consideran que los estudiantes no aprenden lo suficiente y es tanto el tiempo dedicado a cada uno de los temas que les impide terminar el programa; además, manifiestan que el aprendizaje es muy poco, pues la retención de contenidos es muy escasa. Todo lo anterior ha generado una cierta frustración en los docentes, pues consideran que los avances en el aprendizaje no son tan significativos. Por otro lado, los exalumnos manifiestan una percepción totalmente opuesta, pues consideran que su español ha mejorado enormemente en cuanto a la lectura, escucha y expresión oral, han adquirido mucho conocimiento e incluso las bases para poder estudiar una carrera universitaria. Lo más relevante en este punto es que esos resultados pueden constatarse como el fruto de un proceso que implica cursar toda la secundaria y donde sétimo año es apenas el inicio; por tanto, pretender que los estudiantes en el primer año de secundaria desarrollen una lectura y comprensión lectora, así como habilidades de escucha y

expresión oral de manera perfecta, resulta irreal, más aún si se toma en cuenta que los programas de estudio no contemplan una verdadera educación intercultural bilingüe.

Otro aspecto que se concluye de estas entrevistas tiene relación con los textos literarios que el programa de estudio del MEP establece como lecturas obligatorias. Los testimonios de docentes y exalumnos coinciden en que los textos literarios de mayor interés por las temáticas desarrolladas son aquellos que presentan un mayor acercamiento a su contexto geográfico y sociocultural; por el contrario, aquellos textos que están más alejados de su realidad requieren de un abordaje didáctico muy distinto, el cual implica una adecuada contextualización que les permita a los alumnos comprender aspectos que van más allá del texto. Este abordaje debe ser adecuado a cada uno de los contextos culturales donde se está trabajando el texto literario. La contextualización se vuelve, para los estudiantes indígenas, un elemento imprescindible en el proceso de comprensión lectora, precisamente por tratarse de una realidad muchas veces ajena a su contexto; con un adecuado trabajo de contextualización el lector se enfrentaría al texto con un respaldo a su lectura, pues contaría con el desarrollo de un conocimiento previo, el cual le permitiría acceder a los niveles superiores de comprensión como: inferir, interpretar, reflexionar y analizar el texto.

**CAPÍTULO X. PROPUESTA DE MATERIAL DIDÁCTICO PARA EL
DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA DEL ESPAÑOL COMO
SEGUNDA LENGUA Y SU APLICACIÓN EN ESTUDIANTES INDÍGENAS
CABÉCARES DE SÉTIMO AÑO DE LOS LICEOS RURALES JAK KSARI Y
KJAKUO SULO**

En el siguiente capítulo, se describirán los requerimientos técnicos y pedagógicos que se tomaron en cuenta para la elaboración de la propuesta didáctica, la cual busca contribuir a mejorar la comprensión lectora de textos literarios en el nivel de sétimo año desde un enfoque intercultural bilingüe. La propuesta está diseñada para implementarse en los liceos rurales cabécares de Chirripó. Se presentarán los criterios y parámetros de selección de los textos literarios, las categorías empleadas en la traducción de la lengua cabécar, así como la estructura de las diferentes actividades y situaciones de aprendizaje diseñadas para trabajar cada uno de los textos literarios. Además, se mostrarán los resultados obtenidos de la implementación de dicho material didáctico en los liceos rurales Jak Ksari y Kjakuo Sulo.

10.1 Criterios de selección de los textos literarios

Para la elaboración de este material didáctico se tomó como punto de partida la lista de textos literarios que el Ministerio de Educación Pública (MEP) de Costa Rica establece como lecturas recomendadas para sétimo año. Cabe destacar que, tomando en consideración las sugerencias dadas por los docentes de Español de los liceos rurales de Chirripó, se trabajó con dos géneros literarios: cuento y poesía. Entre las razones que justifican esta escogencia están: de los géneros literarios que se deben leer en sétimo año: novela, teatro, ensayo, cuento y poesía; los dos últimos son los que presentan una menor extensión y, por consiguiente, conllevan un menor tiempo de lectura; este criterio es importante porque, como lo manifestaron los docentes de Español, la lectura con los estudiantes debe ser muy pausada y lenta para que puedan comprender el vocabulario nuevo que aparece en los textos, así como una adecuada comprensión de los mismos: lo anterior implica que se debe dedicar un número considerable de lecciones para la lectura y

análisis de las obras literarias. Los géneros como la novela, el ensayo y el teatro, no fueron incorporados en este material por ser textos sumamente extensos y porque el objetivo primordial es desarrollar estrategias para mejorar la comprensión lectora; por lo tanto, los resultados no radican en la extensión del texto, sino en el abordaje que se haga de ellos.

El MEP establece la siguiente lista de textos para sétimo año:

Tabla. 6. Lista sugerida de cuentos para sétimo año según MEP

Título	Autor
<i>Cuentos tradicionales afrolimonenses</i>	Chang, Guiselle (compiladora)
<i>Cuentos de Magón</i>	González Zeledón, Manuel
<i>Narraciones extraordinarias</i>	Poe, Edgar Allan
<i>Cuentos de amor, de locura y de muerte</i>	Quiroga, Horacio
<i>Cuentos de la selva</i>	Quiroga, Horacio
<i>Narrativa de Carmen</i>	Lyra Lyra, Carmen
<i>El huésped de Drácula</i>	Stoker, Bram

Fuente: Lista de lecturas recomendadas 2018, MEP. p.21

De esta lista de cuentos recomendados, el MEP establece que se deben elegir tres para que sean leídos en sétimo año. Para efectos de la propuesta de material didáctico se eligieron siete cuentos: *A la deriva* y *La abeja haragana* de Horacio Quiroga, *¿Por qué tío Conejo tiene las orejas tan largas?* de Carmen Lyra, *El retrato oval* de Edgar Allan Poe, *El Tequendama* de Manuel González Zeledón, *¿Por qué Anancy vive en las alturas?* y *¿Por qué el hermano tigre vive en la montaña?* de Guiselle Chang.

Tabla. 7. Lista sugerida de poemas para sétimo año según MEP

Título	Autor
<i>Inventarios I y II</i>	Benedetti, Mario
<i>Rotundamente negra y otros poemas</i>	Campbell, Shirley
<i>Concherías</i>	Echeverría, Aquileo
<i>Casa Guanacaste</i>	Fajardo Korea, Miguel
<i>Alas en fuga</i>	Marchena, Julián
<i>Poemas y antipoemas</i>	Parra, Nicanor

Fuente: Lista de lecturas recomendadas 2018, MEP. p.21

De esta lista de textos poéticos, el programa de estudio del MEP solicita que se lean dos poemas en sétimo. Para efectos de la propuesta de material didáctico se eligieron seis poemas: *El árbol viejo* de Julián Marchena, *Este arroyo no vuelve* y *Gallos sueños* de Mario Benedetti, *Rotundamente negra* de Shirley Campbell, *Defensa del árbol* de Nicanor Parra, *Tierra investida de misterio* de Miguel Fajardo y *Mercado leña* de Julián Marchena.

Los criterios por los cuales se seleccionaron dichos textos responden a las experiencias y necesidades expresadas por los exalumnos cabécares cuando fueron entrevistados, así como lo manifestado en la opinión y recomendaciones por parte de los docentes; estas razones fueron las de mayor relevancia, más allá de tratarse de textos con una extensión relativamente corta.

En primer lugar, se le dio gran importancia a la necesidad de trabajar textos con los cuales los estudiantes puedan sentirse identificados, sea por las temáticas que plantean, por los espacios donde ocurren los acontecimientos o por los mismos personajes que aparecen en las historias. Un aspecto en el que tanto docentes como exalumnos cabécares

coincidieron es en que aquellos textos literarios ambientados en la naturaleza (presentan bosque, ríos, montañas) o cuyos personajes son animales se vuelven sumamente atractivos, interesantes y motivadores para la lectura; la razón está en que reflejan la realidad del entorno donde los estudiantes cabécares viven, lo anterior permite que la comprensión del texto sea mayor porque hay un criterio de referencia que les ayuda a imaginarse mejor los acontecimientos, los personajes o los sentimientos líricos presentes en los poemas. Bajo esa premisa fue que se le eligieron los cuentos: *A la deriva* y *La abeja haragana* de Horacio Quiroga, *¿Por qué tío Conejo tiene las orejas tan largas?* de Carmen Lyra, *¿Por qué Anancy vive en las alturas?* y *¿Por qué el hermano tigre vive en la montaña?* de Guiselle Chang; y los poemas *El árbol viejo* de Julián Marchena, *Este arroyo no vuelve* y *Gallos sueños* de Mario Benedetti, *Defensa del árbol* de Nicanor Parra

Todos los textos literarios mencionados anteriormente presentan un elemento común y es que están referidos a la naturaleza, sea por los espacios geográficos donde ocurren las narraciones, por los personajes o por las temáticas de fondo; todos y cada uno de ellos resalta la presencia de elementos tales como montañas, selvas, ríos, animales, entre otros. Dichos aspectos son importantes pues se está trabajando en nivel inicial de sétimo año, conforme se vaya desarrollando la comprensión lectora y se avance en otros niveles educativos se puede profundizar en otro tipo de espacios narrativos. Elegir textos literarios que sean significativos para los estudiantes es de gran importancia porque remiten a elementos que son trascendentales en la vida del pueblo cabécar, los cuales están ligados no solo al entorno geográfico del lugar donde viven, sino también porque remite a sus costumbres, tradiciones, creencias y deidades que los acompañan. Más que una simple lista de textos elegidos al azar, se tomó un criterio unificador que permite establecer elementos

comunes a partir de los cuales se pueden poner a dialogar los mismos textos, compararlos y retomarlos constantemente cada vez que se trabaje un nuevo texto literario, pues hay un punto de referencia común que le ayudará a los docentes al momento de trabajarlos. Se podría decir que el criterio de contextualizar mejor los textos fue un aporte importante dado por los docentes, en el sentido de trabajar con textos que se vuelvan significativos y de mejor comprensión, precisamente por referirse a realidades cercanas a su entorno.

En segundo lugar, se tomó otro criterio que resulta de gran significancia para efectos de retomar aspectos culturales que tienen que ver con las creencias e historias tradicionales cabécares. Todo con el fin de integrar ese aspecto tan importante de la interculturalidad como es el conocimiento y respeto por la lengua y cultura ajena. Se integraron algunos cuentos y poemas cuya temática es utilizarla como punto de partida para conocer más y que los estudiantes puedan compartir parte de sus historias cabécares, las cuales en la mayoría de los casos son de tradición oral. Para tales efectos, el material didáctico incluye los cuentos: *¿Por qué tío Conejo tiene las orejas tan largas?* de Carmen Lyra, *El Tequendama* de Manuel González Zeledón, *¿Por qué Anancy vive en las alturas?* y *¿Por qué el hermano tigre vive en la montaña?* de Guiselle Chang; así como el poema *Tierra investida de misterio* de Miguel Fajardo.

Estos textos literarios también fueron elegidos bajo un criterio de unidad temática, cada uno de ellos hace referencia a elementos, personajes y acontecimientos que presentan alguna relación con las historias cabécares referidas a deidades. En el caso de los cuentos donde aparecen el conejo, la araña y el tigre, esos animales también están presentes en varias historias cabécares. Para el caso de *El Tequendama*, se presenta una historia indígena de Colombia; este elemento común permite no solo trazar un hilo conductor en el análisis

de las historias, sino también establecer diferentes estrategias didácticas donde los estudiantes puedan relacionar una historia de otra comunidad indígena con las historias de su cultura cabécar; este es un aspecto de gran relevancia en el diálogo intercultural que debe existir más allá de solo compartir aspectos referentes a la lengua (cabécar y español). El poema *Tierra investida de misterio*, por su parte, permite conocer la riqueza de la herencia indígena de la zona de Guanacaste, de donde los estudiantes cabécares no solo pueden ampliar sus conocimientos, sino también entrar en diálogo con las historias y cultura de otros pueblos indígenas costarricenses, y establecer así semejanzas y diferencias, así como resaltar aspectos de su propia identidad cultural.

Cabe resaltar que el poema *Rotundamente negra*, fue elegido precisamente porque en él se busca exaltar las características y valores de la cultura afrocostarricense, representadas por una mujer negra; este texto no solo servirá para que los estudiantes cabécares conozcan acerca de otra cultura perteneciente a Costa Rica, sino también para que descubran el sentir de una hablante lírico que se siente orgullosa de su identidad; ese elemento servirá para que los estudiantes puedan reflexionar acerca de su propia identidad como indígenas, la valoren y la evidencien.

En tercer lugar, se busca que el material didáctico pueda ser utilizado por los docentes más de una vez; por tal razón es que se incluyeron seis cuentos y siete poemas, a pesar de que el programa de estudio pide que se lean tres cuentos y dos poemas. El material está diseñado para que los profesores puedan trabajar con tres cuentos un año y los otros tres cuentos en otro año, de igual manera podría hacer combinaciones con diferentes cuentos cada año, permitiéndole así emplear dicho material didáctico durante un tiempo bastante prolongado. Lo mismo sucede con los poemas, al ser siete poemas los que

aparecen en la propuesta didáctica, el docente podría trabajar dos poemas distintos por año, de tal forma que el material lo aplicaría durante tres años con distintos textos poéticos; y si realiza combinaciones entre todos los poemas le alcanzaría para utilizar el material por varios años más.

Cabe destacar que se agregaron los textos: *El retrato oval* y *Mercando leña*, con el fin de presentar temáticas muy distintas a las propuestas mencionadas en párrafos anteriores. El abordaje de obras literarias como *El retrato oval* y *Mercando leña* permitirá a los estudiantes acercarse a realidades muy distintas a su cultura; objetivo que está presente en el modelo intercultural, donde se busca que los individuos aprendan de otras culturas sin presentar alguna como superior, se busca un intercambio de saberes, experiencias, valores, entre otros; todo a un mismo nivel.

10.2. Tipología empleada en la traducción del español a la lengua cabécar

Un aspecto de gran relevancia en la elaboración de esta propuesta de material didáctico son las estrategias empleadas en la traducción de palabras en español a la lengua cabécar, las cuales eran de difícil comprensión para los estudiantes. Para la ejecución de esta etapa, el investigador presentó el corpus de textos literarios a ciento diez estudiantes indígenas de sétimo año de tres liceos rurales, a saber: Roca Quemada, Jak Ksari y Kjakuo Sulo; quienes procedieron a identificar las palabras u oraciones que no comprendían, fuera por el desconocimiento de vocabulario o por el contexto gramatical en el cual se encontraban. Con base en esa información, se sistematizaron todas las palabras seleccionadas, las cuales fueron traducidas a la lengua cabécar por medio de distintas estrategias, todo con el fin de lograr una mejor comprensión lectora.

Para este apartado de la investigación, se tomó como punto de referencia la propuesta de Hurtado (2001, p.41), quien define la traducción como «un proceso interpretativo y comunicativo consistente en la reformulación de un texto con los medios de otra lengua que se desarrolla en un contexto social y con una finalidad determinada». Por tal razón, para esta propuesta de material didáctico se tomó muy en cuenta, por un lado, el contexto sociocultural a la hora de considerar la traducción que se realizó de las diferentes palabras y oraciones. Por otro lado, se partió del método interpretativo comunicativo o traducción comunicativa, que según Hurtado (2001) es aquella donde el traductor se centra en la finalidad del texto original y se conserva su sentido y su función textual, siempre adecuándolo a la lengua y cultura de llegada. Además, se empleó la traducción pedagógica, que según Hernández (1998, pp. 249-250): «La traducción pedagógica es una actividad didáctica cuyo objetivo es el perfeccionamiento de la lengua terminal a través de la manipulación de textos, análisis contrastivo y reflexión consciente». En esa misma línea de pensamiento, Pintado Gutiérrez (2012, p. 321) asocia el uso de la traducción con la dimensión comunicativa que rige la enseñanza de lenguas: «La traducción pedagógica encuentra su razón de ser dentro de un currículo de lenguas bajo un paradigma comunicativo y dinámico en el que la enseñanza retoma aspectos teórico-pragmático esenciales». El hecho de tomar en consideración la traducción pedagógica con la dimensión comunicativo-pragmática se debe básicamente a que se considera la traducción un acto comunicativo entre dos culturas y no una simple traducción de palabras.

Ante esta realidad, en la enseñanza de una segunda lengua, el docente no se sitúa únicamente entre dos sistemas lingüísticos diferentes, sino también entre dos culturas distintas. Por esta razón es que se debe considerar las necesidades del alumno, quien no

llega al aula de la L2 con la mente en blanco, sino que lleva consigo su propia cultura y su lengua materna. Ante esta realidad surge la necesidad de tomar en consideración el aspecto lingüístico inicial del alumno y adaptarlo a la nueva situación lingüística donde está integrado. Bajo este criterio es que la traducción resulta importante en el aprendizaje de una segunda lengua.

El uso de la traducción como herramienta resulta útil y necesario en las clases donde se quiere enseñar el español como segunda lengua. Para sustentar esta afirmación, Caballero (2009, p. 341) presenta las siguientes razones por las cuales se debe integrar la traducción en la enseñanza de ELE:

- a) La traducción a la lengua materna es una estrategia de aprendizaje frecuentemente utilizada por el alumnado, es un fenómeno conocido como “silent translation” o traducción interiorizada (Titfor y Hieke, 1985, p. 87; Hurtado, 1999, p. 13).
- b) La traducción es una actividad cada vez más práctica y útil en el mundo crecientemente globalizado en el que vivimos.
- c) Al embarcarse el estudiante en la búsqueda de soluciones satisfactorias a los retos que surgen en la traducción, esta fomenta un entendimiento más profundo del significado, estructura y uso de la lengua tanto de la materna como de la que se está aprendiendo.
- d) La traducción sensibiliza al estudiante a las diferencias semánticas, sintácticas, de estilo y culturales que existen entre las dos lenguas.

e) El uso de la traducción en las clases de ELE está condicionado por factores lingüísticos y culturales. Se puede considerar como soporte y herramienta eficaz en la enseñanza y aprendizaje de ELE (Boumediane, 2015, p 91).

Para efectos de esta investigación, se partirá de la propuesta teórica de Molina (2001) en cuanto a traductología se refiere. De tal manera que se tomaron en cuenta las siguientes tipologías a la hora de analizar los elementos culturales específicos en la traducción de este material didáctico. Se presentará la categoría utilizada junto con el ejemplo empleado en el material didáctico (anexo 3 de esta investigación).

1) **Traducción literal:** se traduce palabra por palabra un sintagma o expresión.

Ejemplo 1:

-¡Abrite el portón, Jacinta!

¡Ñāla kjáyōsa s' iā, Jacinta! ⇨ Ábrame el camino, Jacinta

-¡Está con llave, ña Chepa!

Jé rä kjátélēwa, sá nūléi Chepa. ⇨ Está cerrado, señora Chepa.

-Espérese, voy' abrile.

S' kísōpa, s' mā i kjáyä. ⇨ Espérese, voy a abrir.

Ejemplo 2:

Este arroyo no vuelve,

Jé díklā ká dāni,

no se detiene nunca,

ká jé wákolor yéwa,

2) **Traducción no literal o ampliación lingüística:** consiste en añadir o eliminar elementos lingüísticos para lograr la adaptación a la lengua de llegada, se produce una adaptación.

-¡Ave María gracia plena!

S' tsátkópa, Sibö. $\Rightarrow$ Ayúdame, Sibú

¡Los tres dulcísimos nombres!

Däréré síwä i rä. $\Rightarrow$ Es muy caro.

-Deje la jesuseadera;

Ké mā jǐéwä i kú. $\Rightarrow$ Que eso no la haga llorar a usted.

3) **Descripción o explicación:** se reemplaza un término o expresión por su descripción con fines aclaratorios.

Ejemplo:

¡Por qué te entregas a esa piedra

como a un puñal envenenado = Jéska i shé ják dā tebélí bata rä patélé pápālí wa súta

Ahí dice que la piedra es como la punta de un cuchillo
embarrada de veneno.

Y me niego rotundamente

a dejar de ser yo = yís dā jékái, ká yís kiar sēnā kjóā kái

Yo soy así, yo no quiero ser de otra manera

4) **Definición:** se da la definición de la palabra o concepto para comprender mejor su significado.

Ejemplo:

Esperanza: jé shá bikókjé jilé báí tká. Se dice cuando algo bueno viene.

Prójimo: jé rä pé kjóawá. Es la gente otra/diferente.

Delirio: jé shá i tsákú rä yakéi nǐ. Se dice cuando la cabeza está mal.

5) **Glosa:** la glosa puede consistir en una definición, una explicación, una interpretación o incluso la traducción de un término difícil o especializado a la lengua común.

Ejemplo:

arpón = sǔlé (flecha cabécar para cazar peces)

melancólico = jériáléwä (desanimado)

perverso = yakéi (malo)

impuro pensamiento = i bikétsé yakéi (se piensa mal) es un verbo

6) **Compensación:** se introduce un elemento de información o un efecto estilístico en el mismo lugar que ocupa en el texto original. Para efectos del material didáctico lo que se emplea es una ilustración que compense el significado de la palabra.

Ejemplo:

Figura 2. Ejemplos de ilustraciones utilizadas en el material didáctico

13- Bejuquillos:



10- cuervo



Nota: Los dibujos muestran el significado de las palabras que aparecen en el texto.

Es importante aclarar que el cabécar es considerada una lengua de economía léxica; por lo tanto, una misma palabra puede ser empleada en diferentes contextos lingüísticos y poseer distintos significados. Caso contrario sucede con el español, considerada una lengua más lexicalizante, la cual emplea muchas palabras distintas dependiendo del contexto y significado. Un ejemplo es la palabra cabécar “ñāla”, cuya traducción al español puede ser: camino, sendero, carretera, vereda, senda, trocha, trillo, autopista, vía, ruta, pista, calle, entre otros. Lo mismo sucede con la palabra “yakéi”, la cual se traduce como malo, pero dependiendo del contexto puede poseer múltiples significados, ejemplo: jodido = yakéi, vaina = jilé yakéi (cosa mala), perverso = yakéi (malo), impuro pensamiento = i bikétsé yakéi.

10.3. Estructura del material didáctico, actividades y situaciones de aprendizaje

En este apartado se presentará una descripción de la forma en que está estructurado el material didáctico, con el fin de ser utilizado por los docentes al momento de trabajar cada uno de los textos literarios propuestos. Dicho material didáctico se encuentra dividido en dos grandes apartados: en el primero se ubican los cuentos y en el segundo se presentan los poemas. Para todos y cada uno de los textos literarios se presenta la misma estructura planteada por de Galdames y Walki (2008), de tal manera que se puedan implementar los tres momentos de lectura: el antes, el durante y el después de leer.

El material didáctico está organizado de la siguiente forma:

- 1) Cada uno de los cuentos y poemas presenta una página de portada con una ilustración alusiva a la temática del texto; además, el título en español y su correspondiente traducción al cabécar, junto con el nombre del autor o autora de dicho texto.

Figura 3. Ejemplo de portada de uno de los poemas



Nota: Portada del poema *Defensa del árbol* de Nicanor Parra

- 2) **Actividades previas a la lectura del texto literario:** Esta sección se titula: **¡Preparémonos para leer!** (Ver anexo 5). En ella aparecen una serie de actividades didácticas que buscan propiciar un espacio de motivación a la lectura del texto, además de preparar al lector con la lectura que enfrentará y de generar ideas en

torno al texto literario. De igual manera se plantean actividades generadoras de inquietudes o distintas interrogantes, las cuales se irán respondiendo conforme el lector vaya descubriendo el texto. El material dispone del espacio necesario para que los estudiantes puedan responder las diferentes preguntas planteadas. Esta sección ofrece varias actividades didácticas con el objetivo de que el docente pueda determinar si las utiliza todas o solamente algunas de ellas, dependiendo del tiempo que disponga para trabajar el texto literario.

En este momento previo a la lectura, se busca tomar en cuenta los conocimientos previos del estudiante, con el fin de propiciar un espacio para reflexionar sobre su realidad, entorno y cultura; lo anterior servirá para enfrentarse al texto literario y entrar en diálogo con él, de tal manera que la lectura se vuelva más significativa.

- 3) En segunda instancia, y después de haber desarrollado las diferentes actividades previas a la lectura, el estudiante encontrará el texto literario (cuento o poema). Cada uno aparece con una ilustración de gran tamaño y colores llamativos, alusiva a la temática general de la obra literaria, de tal manera que sirva para ilustrar y motivar al estudiante a leer. El texto se presenta de manera íntegra, de tal forma que pueda ser leído de manera continua.

Figura 4. Ejemplo de ilustración y texto



Nota: En la imagen se observa una página del cuento *La abeja aragana*: aparece el texto de la historia con una ilustración de la misma.

Al interior del texto, y para identificar las palabras u oraciones de difícil comprensión, se optó por resaltarlas con dos colores distintos: rojo para las traducciones directas del español al cabécar y verde para las palabras u oraciones

que no poseen una correspondiente traducción, sino una explicación de su significado; además, se les colocó un número de referencia, dicho número le permitirá al estudiante revisar la correspondiente traducción que aparece en la parte inferior del texto. Como se explicó con anterioridad, otro recurso empleado, además de la traducción, fue el empleo de ilustraciones que ayuden a mostrar el significado de las palabras; para dicho recurso se empleó el color azul en el texto y un número de referencia. Estas ilustraciones aparecen en los márgenes del texto, con el mismo fin de no interrumpir la escritura y consiguiente lectura, el objetivo es que sea un complemento para comprender mejor las temáticas de las historias o los poemas.

Las palabras marcadas en el texto aparecen empleando tres simbologías como recurso pedagógico, con el objetivo de facilitar la comprensión del tipo de traducciones que aparecen: azul para aquellas palabras cuya traducción se muestra con una ilustración (en la parte inferior de la página se muestra con una “D” que significa dibujo); el color rojo se utiliza para las palabras que aparecen a modo de traducciones directas del español al cabécar (en la parte inferior de la página se muestra con una “T” que significa traducción) y el verde para aquellos casos donde se presenta una explicación de la palabra en cabécar debido a que no existe una correspondiente traducción o cuando las palabras por su contexto presentan un significado distinto a la traducción literal de la palabra (en la parte inferior de la página se muestra con una “E” explicación). A continuación, se muestran algunos ejemplos de las páginas de los textos literarios con dicha simbología:

Figura 5. Ejemplo de simbología empleada en los textos



Nota: Simbología empleada en las traducciones de los textos literarios: T= Traducción, E= Explicación, D= Dibujo.

- 4) Después de leer el texto literario, el estudiante encontrará una serie de actividades didácticas para desarrollar como parte de la lectura. Esta sección se titula **¡Recordemos lo que acabamos de leer!** (Ver anexo 5)

El principal objetivo de este apartado del material didáctico es ofrecer al docente una serie de actividades que le ayuden al estudiante a retomar la lectura para resaltar aquellos elementos más importantes que le servirán para repasar y comprender mejor, y de manera literal, el texto que acaba de leer. Al igual que con las actividades previas a la lectura, en la sección ¡Recordemos lo que acabamos de leer!, el docente encontrará diferentes actividades didácticas, con el fin de que pueda elegir cuáles aplicar; mucho dependerá del número de lecciones de las cuales disponga para trabajar el texto literario. Las actividades van desde aquellas orientadas a que el estudiante pueda repasar las partes más relevantes del texto, obtener ideas principales y repasar el vocabulario aprendido, hasta identificar personajes, acontecimientos y temáticas que se desprenden de la lectura. Dichas

actividades son muy importantes para repasar y reafirmar conocimientos, los cuales le servirán para la siguiente sección donde se medirán aprendizajes obtenidos.

- 5) Como cuarta y última sección, aparecen las actividades diseñadas para ser desarrolladas posterior a la lectura del texto literario. Este apartado se titula **¡Revisemos lo que aprendimos!** (ver anexo 5) y tiene como fin último revisar y evaluar los aprendizajes obtenidos, medir la comprensión lectora y determinar qué tanto comprendió el estudiante el texto literario leído. Al igual que con las secciones ¡Preparémonos para leer! y ¡Recordemos lo que acabamos de leer!, en esta sección se presentan distintas actividades de aprendizaje para que el docente elija si desea aplicarlas todas o solamente algunas; están diseñadas para que los alumnos puedan trabajarlas directamente en el material didáctico, de igual manera incluye actividades tanto individuales como grupales. Para todos los textos literarios se manejó una estructura muy similar: incluye una sección de preguntas básicamente de comprensión lectora, las cuales buscan medir qué tanto comprendieron el texto; de igual manera aparecen otros ejercicios que buscan trabajar específicamente el nivel literal de comprensión lectora, pero que incluyen también actividades para otros niveles de lectura, con el objetivo de ofrecerle al docente mayores recursos; entre ellos aparecen: asocie, selección única, complete, reconocimiento y uso del vocabulario aprendido, elaboración de dibujos, identificación de personajes y sus características, así como espacios y acontecimientos, creación de nuevos textos a partir de los leídos, entre otros. En este momento posterior a la lectura, las actividades propuestas pretenden que el estudiante entre en un diálogo con el texto,

de tal manera que pueda establecer relaciones con su entorno, realidad, cultura, valores y creencias.

Cabe destacar que estas actividades didácticas pueden ser utilizadas por el docente para aplicarlas durante el tiempo de clase o puede asignarlas para trabajo en casa; además, le permitirá evaluar los conocimientos aprendidos y utilizarlos como evaluación sumativa o formativa; presentan ambas posibilidades.

10.4. Aplicación del material didáctico: receptividad por parte de los estudiantes indígenas de séptimo año y docentes de Español de los liceos rurales Jak Ksari y Kjakuo Sulo

En el siguiente apartado se presentarán los datos obtenidos de la aplicación del material didáctico. El investigador visitó los liceos rurales de Jak Ksari y Kjakuo Sulo, donde desarrolló diez lecciones para trabajar dos cuentos, respectivamente: *La abeja haragana* de Horacio Quiroga y *¿Por qué Tío Conejo tiene las orejas tan largas?* de Carmen Lyra; además, le facilitó a los docentes de Español de ambos liceos, el material didáctico correspondiente a dos poemas: *Rotundamente negra* de Shirley Campbell y *Defensa del árbol* de Nicanor Parra; el objetivo era que tanto el investigador como los docentes tuvieran la oportunidad de desarrollar el material didáctico en el aula y así determinar impresiones no solo de los estudiantes, sino también de los docentes; vivir las experiencias didácticas en la aplicación de las distintas situaciones de aprendizaje propuestas y evaluar el material didáctico en todas sus aspectos: diseño, tipografía, ilustraciones, pertinencia de los ejercicios, instrucciones, entre otros. Además, se aplicó un instrumento de evaluación a cuarenta y seis estudiantes de los liceos donde se desarrolló el material didáctico y otro instrumento a cuatro de los siete docentes de secundaria que

imparten lecciones de Español en Chirripó, a saber, los profesores de los liceos rurales: Jak Ksari, Kjakuo Sulo, Tsurururi y Roca Quemada

Toda la información obtenida es la que se presentará a continuación, con el fin de demostrar la receptividad por parte de docentes y estudiantes, así como efectuar una revisión total del material didáctico, con el fin de realizarle mejoras a partir de las experiencias de aprendizaje vividas por los sujetos de la investigación.

10.4.1. Resultados obtenidos de la aplicación del material didáctico

En relación con el diseño del material didáctico: ilustraciones, colores y tipografía; cabe destacar que el 100% de los estudiantes que utilizó el material en la clase de Español manifestó su agrado, pues consideran que los colores empleados son muy llamativos y tienen relación con los textos; además, las ilustraciones les parecieron muy bonitas y totalmente acordes con las historias y los poemas. En relación con las imágenes empleadas para enriquecer el vocabulario, el 100% de los estudiantes manifestó que los dibujos les ayudaron enormemente a comprender las palabras desconocidas en español, pues podían asociarlas no solo con una imagen que les remitía al significado de dicha palabra en la realidad, sino también para comprenderla en el contexto de la historia, pues las diferentes ilustraciones que muestran parte de los acontecimientos presentes en la narración y en los versos les ayuda a no perder el hilo conductor y les da mayor claridad en la lectura. Además, manifestaron que presentar el dibujo del personaje que habla en las partes donde aparecen diálogos, les ayuda a no perderse en la historia y a saber con claridad a cuál personaje se refiere.

La opinión por parte de los docentes de Español en relación con el diseño del material didáctico, los cuatro educadores coincidieron en que la forma en la cual está

diseñado y diagramado el material es el óptimo. Además, manifestaron que está muy adaptado al entorno cabécar, por tanto, se vuelve más significativo para los estudiantes; les parece muy bien elaborado el diseño, bastante artístico y con imágenes muy representativas de cada una de las lecturas, con colores muy vivos que invitan a leer y a despertar la imaginación; lo consideran una motivación que ayudará a una mejor comprensión del texto literario. En cuanto a las ilustraciones, todos los docentes opinaron que están muy bien elaboradas y son totalmente acordes con cada una de las historias, por tal razón se vuelve un recurso bastante apropiado para ayudar a los estudiantes a comprender mejor la lectura del cuento; se convierte en una guía que les facilita no perderse en la lectura de los acontecimientos, identificación de personajes, reconocimiento de espacios y comprensión de los versos.

Los resultados obtenidos de la implementación del material didáctico, según la opinión de docentes y estudiantes cabécares, coinciden con los planteamientos de Tomlinson (1998), quien afirma que los materiales didácticos producen un gran impacto cuando son novedosos, con variedad de actividades y recursos, con presentación atractiva que incluya colores, tipos de letra, imágenes e ilustraciones. Otro aspecto fundamental, según Tomlinson (1998), está en procurar que los alumnos se sientan a gusto con las actividades, textos e ilustraciones propuestas, los cuales deben estar relacionados con su propia cultura; las opiniones tanto de docentes como de estudiantes muestran que ese objetivo se alcanzó.

En vista de que este es el primer material didáctico implementado en los liceos rurales de Chirripó para mejorar la comprensión lectora desde una perspectiva intercultural, donde el español es abordado como una segunda lengua, se puede afirmar que las ventajas

que aporta lo convierten en un instrumento importante para el aprendizaje, según lo planteado por Ogalde C. y Bardavid N., 2007, ya que proporciona información y guía en el trabajo del estudiante, aporta una base concreta para el pensamiento conceptual y contribuye con el aumento de los significados; además, sirve para desarrollar y estimular el pensamiento de los alumnos; proporciona experiencias que ofrecen un alto grado de interés; evalúan conocimientos y habilidades, así como proveen entornos para la expresión y la creación.

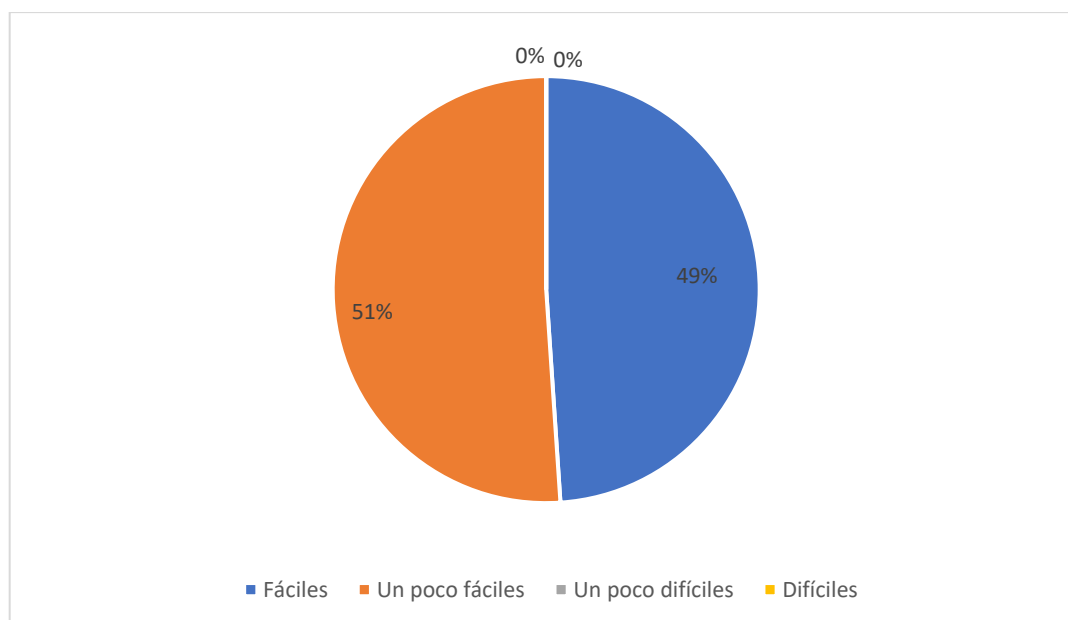
La realidad educativa de los liceos rurales de Chirripó indica que es urgente diseñar materiales didácticos para la enseñanza del español como segunda lengua en contextos de habla cabécar, los cuales deben responder a la realidad cultural, social y educativa de dichas poblaciones. Cabe agregar, la necesidad de crear y diseñar estrategias pedagógicas de enseñanza como alternativas de solución en el fortalecimiento de la educación intercultural, a partir del desarrollo de una didáctica que pueda implementarse para el desarrollo de la comprensión lectora del español como segunda lengua en los estudiantes indígenas de los liceos rurales de Chirripó.

Otro aspecto que se tomó en consideración, además del diseño del material didáctico, fue el relacionado directamente con los ejercicios propuestos. Como se explicó en párrafos anteriores, se diseñaron tres momentos didácticos en el abordaje del texto literario: antes de la lectura (titulado ¡Preparémonos para leer!), durante la lectura (titulado ¡Recordemos lo que acabamos de leer!) y después de la lectura (titulado ¡Revisemos lo que aprendimos!). Para cada uno de los apartados se diseñaron diferentes ejercicios; por lo tanto, se les consultó tanto a los estudiantes como a los docentes para conocer su pertinencia.

Un aspecto fundamental en la aplicación de los ejercicios fue si las instrucciones se comprendían con claridad, ante esta interrogante el 100% de los estudiantes manifestó que todas las instrucciones eran perfectamente comprensibles y, por lo tanto, sabían con claridad qué debían realizar en cada uno de los apartados. Lo anterior demuestra que el lenguaje que se empleó fue lo suficientemente sencillo y preciso para que los estudiantes no se confundieran y tuvieran claridad al momento de responder.

No solo es necesario saber si los ejercicios son de fácil comprensión para poder resolverlos, sino también, el grado de dificultad que pueden presentar. En la figura 6 se presenta el gráfico con las respuestas proporcionadas por los estudiantes.

Figura 6. Grado de dificultad de los ejercicios



Nota: En el gráfico se muestra la percepción de los estudiantes en relación con el grado de dificultad de los ejercicios del material didáctico.

Como se puede apreciar en la figura número 6, de 46 estudiantes entrevistados, 21 consideran que los ejercicios presentan un grado de dificultad “fácil”, mientras que 23 estudiantes los consideran “un poco fácil”. Este dato se vuelve muy revelador, pues no se

debe olvidar que el material didáctico está pensado para ayudar a mejorar la comprensión de lectura; si se toma en cuenta que los ejercicios buscan medir la comprensión de lectura de los estudiantes a partir del texto literario, quiere decir que al considerar los ejercicios como fáciles para poder resolverlos es porque hay una comprensión no solo de la instrucción, sino también del trabajo que se solicita. Si la comprensión lectora del cuento no fuese la apropiada, podrían considerar los ejercicios difíciles pues no entenderían las instrucciones de los ejercicios o la resolución de los mismos.

Otro aspecto que se debe considerar es la opinión por parte de los docentes de Español en relación con los ejercicios, por un lado todos los profesores consideran que las instrucciones para poder resolverlos son lo suficientemente claras y comprensibles, se encuentran en un nivel que cualquier estudiante cabécar, indistintamente de su nivel de uso del español puede comprenderlas; por otro lado, todos los docentes afirman que el tipo de ejercicios propuestos en cada uno de los momentos de lectura ayuda a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, pues remiten a personajes, acontecimientos y lugares donde se desarrollan las historias; afirman que las preguntas están formuladas para repasar el texto y así una adecuada comprensión. Además, manifiestan que incluir apoyo visual por medio de ilustraciones tanto en el texto literario como en los ejercicios ayuda a que el estudiantado comprenda mejor lo leído, a imaginar mejor a los personajes, espacios, ideas de los versos entre otros.

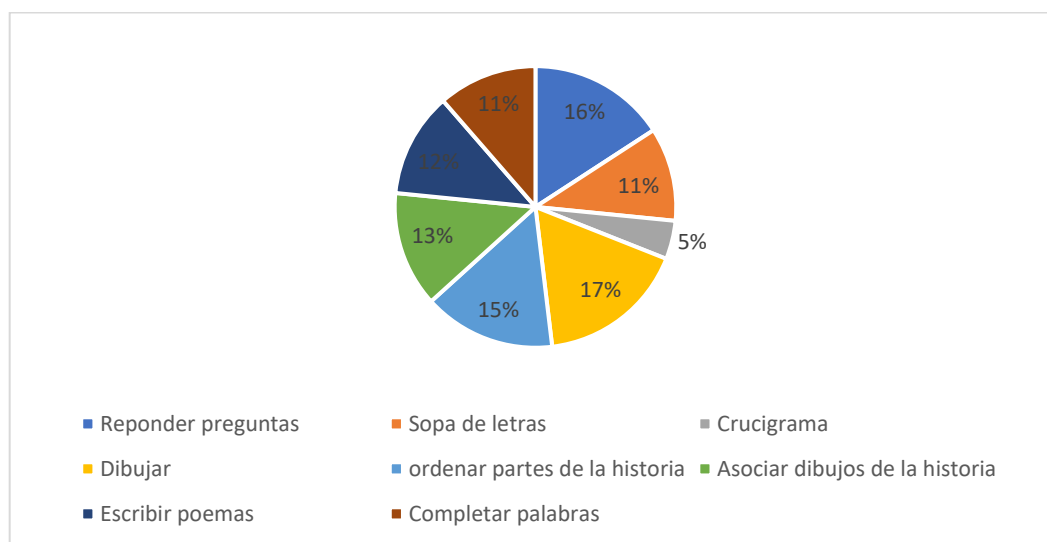
En relación con el grado de dificultad de los ejercicios, los cuatro docentes coinciden en que se ubica en un nivel medio, pues no son tan sencillos como para resolverlos sin haber leído, pero tampoco tan difíciles como para que los estudiantes no los puedan responder. Si se toma en consideración la experiencia de trabajo que poseen los

docentes en el territorio indígena, resulta un buen indicador la calificación del nivel de dificultad de los ejercicios, pues el fin último es que el material didáctico sea un apoyo para mejorar la comprensión lectora.

Como parte de la evaluación del material didáctico y su pertinencia para mejorar la comprensión lectora, se les consultó a los profesores si consideraban oportuno agregar algún otro tipo de ejercicios o actividades a cada uno de los momentos de lectura; los cuatro opinaron que existe variedad en los diferentes ejercicios que aparecen en el material didáctico, aparecen diferentes estrategias de trabajo individual y grupal las cuales motivan a los estudiantes a leer los textos; incluso funcionan como punto de partida para generar otras actividades dirigidas a trabajar otros niveles de lectura, no solo el literal.

Además de la comprensión de los ejercicios en cada uno de los apartados, interesa saber con cuáles ejercicios se identificaron más los estudiantes y, por consiguiente, aquellos que fueron de mayor agrado. Los datos se presentan en la figura número 7.

Figura 7. Preferencia de los ejercicios por parte de los estudiantes



Nota: En el gráfico se muestran los diferentes ejercicios empleados en el material didáctico y el grado de preferencia por parte de los estudiantes de séptimo año.

En cuanto a la escogencia de los ejercicios de mayor preferencia, los estudiantes podían elegir varias opciones. En el gráfico de la figura número 7 se puede notar, en primer lugar, que una de las actividades preferidas es dibujar, lo anterior responde a la información obtenida del diagnóstico, donde tanto profesores como estudiantes manifestaron el gusto por dicha actividad; queda demostrado pues fue de las actividades de mayor preferencia con un 17%. El otro ejercicio, con un 16% de preferencia, fue responder preguntas; este tipo de estrategia se incorporó en el material didáctico porque era necesario que los estudiantes demostraran su comprensión lectora a partir de preguntas directas referidas a personajes, acontecimientos, lugares, momentos de la narración, ideas de los versos, entre otros; a pesar de ser el ejercicio más tradicional, se nota que fue el segundo de mayor preferencia por parte de los estudiantes.

Con porcentajes muy similares están “Asociar dibujos” con un 13%, “Escribir poemas” con un 12%, “Sopa de letras” y “Completar palabras” con un 11%, y ordenar las partes de la historia con un 15 %. Se puede apreciar que esas cuatro actividades se ubican en un rango muy parecido, con una diferencia de 4% entre ellas, y con un porcentaje muy similar a las dos actividades preferidas; por consiguiente, se puede afirmar que la gran mayoría de los ejercicios propuestos en el material didáctico fueron de agrado para los estudiantes. Durante el trabajo en clase se pudo observar el entusiasmo con que realizaban las actividades y respondían los ejercicios. Constantemente comentaban entre ellos en cabécar y se reían viendo los dibujos. De igual manera algunos manifestaron que era mucho más bonito y divertido estudiar las historias de esa manera, pues tanto los dibujos como los ejercicios les ayudaron a comprender mejor.

El estudio ha permitido determinar que los estudiantes indígenas cabécares de séptimo año demuestran interés y capacidades intelectuales para la adquisición de conocimientos; por lo tanto, es importante motivar su aprendizaje por medio de prácticas pedagógicas interculturales acordes con la realidad de su contexto sociocultural, las cuales permitan fortalecer la comprensión lectora del español como segunda lengua. Es necesario que en las diferentes actividades y situaciones de aprendizaje que se implementen para mejorar la comprensión lectora deben introducir elementos propios de la cultura cabécar, pues garantiza una contextualización de los contenidos; sin dejar de lado la importancia de que los estudiantes posean espacios para el desarrollo de las prácticas culturales propias, de tal manera que el puedan relacionarlas con los nuevos aprendizajes.

Otro elemento que se tomó en consideración y sobre el cual se les consultó a los docentes es el abordaje del texto literario reputando tres momentos fundamentales de lectura: (antes, durante y después), los cuatro educadores coinciden en que dichos momentos permiten abordar las obras literarias, implica una lectura más cuidadosa y ayuda a mejorar la comprensión lectora, pues se debe responder a una serie de ejercicios que permiten revisar con detenimiento lo acontecido en la historia, así como la caracterización de los personajes y el papel que cumplen en la historia, los lugares y acontecimientos ocurridos, así como las ideas presentes en los versos. De igual manera, los profesores afirman que todos y cada uno de los ejercicios responden a los objetivos establecidos en el programa de estudio de Español que propone el MEP; entre las razones que citaron están: por utilizar la lengua materna de los estudiantes (cabécar) en la aplicación de los ejercicios; las actividades están orientadas a realizar una lectura cuidadosa del texto por medio de los tres momentos que se requieren para un análisis literario; y por último, se logra que los

estudiantes puedan realizar aportes al análisis literario en su fase literal, pero también permite ampliar las actividades a otros niveles superiores de análisis literario.

En estos tres momentos didácticos se busca que el lector tenga un rol en la comprensión de los textos a los que se enfrenta, lo anterior a partir del texto mismo, los contenidos que aborda, sus propios conocimientos y de los propósitos para leerlo, permitiendo una interacción entre lector, texto y contexto (Condemarín y Medina, 1998). Es así como cada momento didáctico propone un propósito específico para trabajar la comprensión lectora, y cada propósito perseguido se aborda con distintas actividades que posibilitan al lector abordar el texto.

Los resultados obtenidos coinciden con lo planteado por Solé (1994), quien se refiere a la importancia de desarrollar tres subprocesos para lograr una adecuada lectura: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. El material didáctico propuesto plantea una serie de interrogantes antes de que los estudiantes inicien con la lectura del texto literario, las cuales coinciden con lo planteado por Ausubel, Novak y Hanesian, 1983 al afirmar que dichas preguntas buscan activar el conocimiento previo, plantear hipótesis y realizar predicciones sobre el texto al cual se enfrentarán; durante la lectura se aclaran dudas de lo leído, se aclaran significados de las palabras y se relee para una mejor comprensión del texto; posterior a la lectura se plantean diferentes ejercicios y situaciones de aprendizaje para revisar la comprensión del texto, se proponen actividades que apuntan a profundizar lo que los estudiantes han comprendido, desarrollando su capacidad de lectura crítica y su creatividad (Galdames, 2009).

La implementación del material didáctico, los diferentes ejercicios y situaciones de aprendizaje propuestos, también coinciden con los planteamientos de Galdames y Walqui

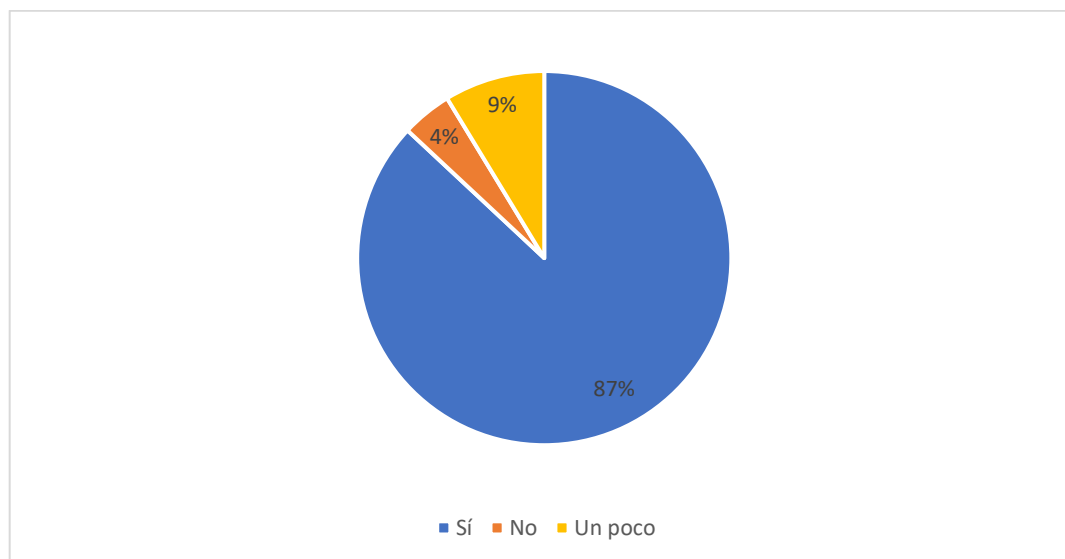
(2008), quienes proponen, al igual que Solé, que los tres momentos didácticos que se deben desarrollar para trabajar un texto: prepararse para leer, leer activamente, ampliar la comprensión; garantizarán una adecuada comprensión de lectura.

Todo lo mencionado en los párrafos anteriores indica que el material didáctico es una herramienta importante que contribuye con el trabajo de los docentes en el aula para mejorar la comprensión lectora de textos literarios.

Además de conocer la percepción de los estudiantes sobre el diseño del material didáctico y los ejercicios sugeridos para mejorar la comprensión lectora, fue de suma relevancia saber si comprendieron adecuadamente las traducciones al cabécar del vocabulario, las cuales se llevaron a cabo como un apoyo didáctico para comprender mejor las historias y los poemas.

Se les consultó de forma directa a los estudiantes si comprendieron las traducciones al cabécar de las palabras que, en la fase de diagnóstico, ellos mismos marcaron como palabras cuyo significado desconocían o aquellas que no comprendieron por el contexto de la oración o frase donde se encontraban en el texto; los resultados obtenidos se aprecian en la figura 8:

Figura 8. Comprensión de las traducciones en cabécar



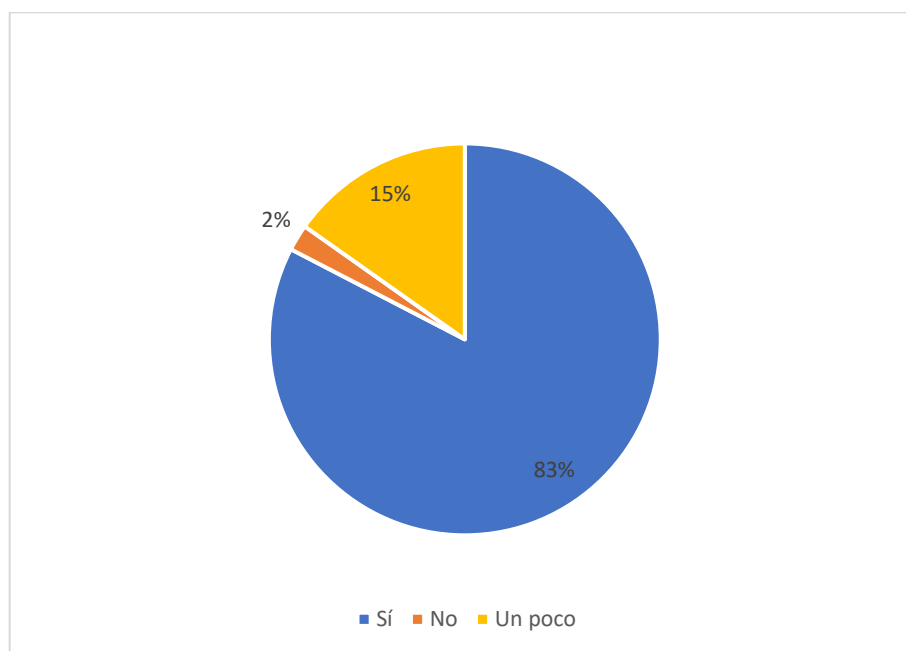
Nota: En el gráfico se muestra la opinión de los estudiantes cabécares de séptimo año en cuanto a su comprensión de las palabras traducidas del español a su lengua.

En el gráfico de la figura 8 se puede apreciar que de un total de 46 estudiantes que desarrollaron el material didáctico tanto en cuento como en poesía, un 87% (40 estudiantes) manifestó comprender muy bien las palabras y oraciones en español que presentan su correspondiente traducción al cabécar, incluyendo los títulos de todos y cada uno de los cuentos; en contraposición a la minoría 9% (4 estudiantes) y 4% (2 estudiantes) quienes opinaron que se comprendía un poco o del todo no se comprendía, respectivamente. Estos datos permiten interpretar que la selección de palabras en español, el análisis del contexto lingüístico en el cual se presentan y la correspondiente traducción o explicación en cabécar para que los estudiantes comprendan mejor la historia que están leyendo fueron las apropiadas. Si bien es cierto la opinión de los estudiantes no fue de un 100%, pero no se debe olvidar que no todos presentan un mismo nivel de lectura y escritura, no solo en español, sino también en su lengua materna; de ahí que a algunos estudiantes les resulte

más difícil que a otros una correcta comprensión; lo más relevante es que ese porcentaje es muy bajo, pues suma un 13% en comparación con un 87% que manifestó comprender las traducciones.

Sumado a la comprensión del significado de las palabras en cabécar, está la comprensión de dichas palabras en el cuento para saber si ayudan o no en la comprensión lectora. Dicha información se presenta en la figura 9:

Figura 9. Comprensión del cuento a partir de las traducciones en cabécar



Nota: En el gráfico se muestra la opinión de los estudiantes cabécares de séptimo año acerca de su comprensión del cuento a partir de las palabras traducidas del español a su lengua materna.

El gráfico de la figura 9 muestra cómo una gran mayoría de los estudiantes que trabajó con el material didáctico consideran que las traducciones en cabécar les ayudaron a comprender mejor el cuento en español. De los 46 estudiantes participantes el 83% (38 estudiantes) manifestó que sí lograron comprender mejor la historia con las traducciones y

explicaciones de las palabras en español que no tienen una correspondiente traducción al cabécar; este recurso lingüístico resultó efectivo si se toma en consideración que el tiempo de aplicación del material fue menor en comparación con el tiempo del cual dispone el docente de Español para impartir sus clases, pues la aplicación por parte del investigador dependía de un periodo limitado de lecciones (cuatro), las cuales dependían de la disposición de la dirección del centro educativo y de la disposición del docente de Español. Lo anterior quiere decir que, si se trabaja el material de forma más pausada y con un mayor tiempo de lecciones, ese porcentaje de 83 podría ser mayor e inclusive llegar a un 100%. Cabe destacar que este 83% de estudiantes, los cuales afirman que su comprensión del cuento y el poema mejoró a partir de las traducciones, está en concordancia con el 87% de los estudiantes que indicó en la figura 14 haber comprendido las traducciones en cabécar.

Además, cabe resaltar que del total de estudiantes consultados (46) solamente uno afirmó que las traducciones en cabécar no le ayudaron a comprender mejor el cuento; fue un 15%, equivalente a siete estudiantes, quienes indicaron que las traducciones les ayudaron un poco a comprender la historia. Este último es un porcentaje que está en concordancia con el 13% de estudiantes que sostuvo en el gráfico de la figura 14 no haber comprendido o comprender poco las traducciones. Si se dice que hubo un poco o nula comprensión de las traducciones equivale a que el recurso no le es funcional para comprender la historia; lo importante es que fueron cuatro estudiantes de los 46 que emplearon el material didáctico quienes opinan de esa manera. Como se mencionó anteriormente, se debe considerar que no todos los estudiantes manejan un mismo nivel de uso del español como L2, además la lectura y escritura de su lengua materna tampoco está en el mismo nivel, estas son variables que pueden incidir en estos resultados, aunado a que

solo se dispuso de cuatro lecciones para trabajar el material didáctico; si se invierte más tiempo los resultados podría ayudar a que ese 15% sea menor o incluso desaparezca, pues el objetivo del material es que todos los estudiantes aprovechen al máximo el recurso pedagógico y lo vean como un instrumento para mejorar su comprensión lectora.

En el caso de los docentes, todos consideran que emplear traducciones y explicaciones en lengua cabécar de aquellas palabras que los estudiantes no comprenden en español constituye un recurso sumamente efectivo para mejorar la comprensión lectora, entre las razones que aportaron están: les ayuda a comprender mucho mejor las historias, emplear su propia lengua les permite un acercamiento a sus raíces y su vida cotidiana, la traducción en cabécar es un gran apoyo para los estudiantes a quienes se les dificulta la comprensión de ciertas palabras en español, comprender el significado en su propia lengua hace que el cuento adquiera más sentido desde su contexto. Además, uno de los docentes comentó que al estudiantado le gusta que le pregunten por palabras en cabécar, pues genera en ellos un sentimiento de importancia por su lengua.

En relación con las traducciones realizadas del español al cabécar, se debe enfatizar que el educador no se ubica únicamente entre dos lenguas distintas, donde no basta con pasar las palabras de una a otra; sino que se debe considerar también que está en medio de dos culturas muy concretas, de tal forma que el estudiante no llega a estudiar español con la mente en blanco, sino que lleva consigo su propia lengua y cultura. Es así como surge la necesidad de tomar en consideración el aspecto lingüístico inicial del alumno y adaptarlo a la nueva situación lingüística donde está integrado. Bajo este criterio es que la traducción resulta importante en el aprendizaje de una segunda lengua.

El empleo de traducciones al cabécar en el material didáctico permitió a los alumnos constatar que no siempre existe una equivalencia exacta al pasar de una lengua a otra, así como darse cuenta de las múltiples diferencias culturales, semánticas y sintácticas (Caballero 2010). Es así como lo plantea Carreras (2006) al afirmar que en el proceso de aprendizaje se produce una asociación mental con la lengua materna que ayuda al proceso de adquisición de la segunda lengua; de ahí nace la necesidad de emplear este mecanismo. El uso de traducciones al momento de enfrentarse a los textos literarios responde a lo planteado por Pegenaute (1996), cuando propone que leer requiere un ejercicio de contraste, el cual puede ser de gran ayuda para comprender mejor el funcionamiento no solo de L2, sino también de la L1. En palabras de Zabalbeascoa (1990), con los recursos empleados como traducciones e imágenes para comprender mejor el vocabulario desconocido se busca, además de adquirir un vocabulario nuevo, ayudar a una mejor comprensión de la naturaleza de la lengua materna y la cultura propia. Emplear un material didáctico que incorpore la lengua cabécar en el texto literario permite valorar aspectos esenciales del ser indígena y contribuye con una mejor comprensión del mundo que se les presenta por medio del español como segunda lengua. Emplear la lengua cabécar en el proceso de enseñanza-aprendizaje es reconocer que tanto el cabécar como el español son lenguas por medio de las cuales se aprende, se transmite el conocimiento, se interactúa con el entorno, se interpreta el mundo y se comunican mensajes

Por último, se les consultó a los estudiantes si el material didáctico en general, incluyendo colores y diseño, ilustraciones, ejercicios y traducciones al cabécar, les sirvió para comprender mejor la historia del cuento, los resultados se muestran en el gráfico de la figura 10:

Figura 10. Comprensión del cuento a partir del uso del material didáctico



Nota: En el gráfico se muestra la opinión de los estudiantes cabécares de séptimo año en cuanto a su comprensión de del cuento a partir del uso del material didáctico.

La figura 10 muestra claramente como de los 46 estudiantes consultados, un 87% (equivalente a 40 personas) afirman que el material didáctico les ayudó a mejorar su comprensión lectora del cuento o poema trabajado en clase, en contraposición al 13% (equivalente a 6 estudiantes) quienes sostienen que dicho material les ayudó, pero en menor grado. De estos resultados llama la atención que para ningún estudiante el material didáctico no le ayudó en nada a comprender el texto; quiere decir que en su totalidad o en alguna medida el material contribuyó a mejorar la comprensión lectora, ya fuese por las traducciones, por los ejercicios, por las ilustraciones o por todos en conjunto. Tanto en el instrumento de evaluación como de forma oral, los estudiantes le manifestaron al investigador que la lectura de los cuentos *La abeja haragana* y *¿Por qué Tío Conejo tiene las orejas tan largas?* fue mucho más entretenida, lo anterior debido a que los recursos empleados como dibujos, colores y ejercicios les ayudaron a disfrutar y comprender mejor la historia.

Al igual como sucedió con los gráficos de las figuras 14 y 15, los porcentajes de la figura 16 coinciden en sus resultados, esto permite afirmar que aquellos estudiantes que presentan un nivel menor en el uso del español como segunda lengua o bien en la lectura y escritura de su lengua materna (un promedio del 13% equivalente a 6 estudiantes) son a quienes aún se les dificulta la comprensión lectora de los cuentos. Como se mencionó anteriormente, es un porcentaje mucho menor en comparación con el 87% que afirma haber comprendido mejor las historias gracias al material didáctico: ejercicios, ilustraciones y traducciones al cabécar. La aplicación de dicho material en un tiempo más prolongado y realizando un trabajo más individualizado con cada uno de los estudiantes, donde se tome como punto de partida su nivel de uso de la lengua, permitirá adecuar el recurso a la situación lingüística de cada alumno, y así ayudarlo a mejorar su comprensión lectora, de tal forma que ese 13% sea cada vez menor.

Al igual que los estudiantes, los profesores opinan que el material didáctico en su totalidad constituye un excelente recurso didáctico para trabajar la comprensión lectora de textos literarios. Consideran que el hecho de emplear traducciones a la lengua cabécar es un enorme aporte porque se busca enseñar desde el respeto por su lengua; además, ayuda en gran manera porque se puede realizar un análisis muy completo de cada una de las obras literarias; por último, los docentes consideran que el material didáctico está sumamente contextualizado y las ilustraciones mejoran la comprensión del estudiantado.

Como último aspecto por considerar, y no de menor importancia, está la reacción de los estudiantes al momento de interactuar con el material didáctico: leer los cuentos y poemas, resolver los diferentes ejercicios, realizar los trabajos grupales e individuales, leer traducciones en su lengua materna, compartir historias propias de su cultura, entre otros.

Este elemento cualitativo adquiere una gran relevancia si se toma en cuenta que el objetivo primordial es crear un material didáctico que, desde una perspectiva intercultural bilingüe, ayude a los estudiantes a mejorar su comprensión lectora del español (L2). La aplicación del material didáctico se llevó a cabo por parte del investigador y también de los cuatro docentes de Español que participaron de forma directa en la investigación.

Como se mencionó al inicio de este capítulo, el investigador tuvo la oportunidad de desarrollar el material didáctico durante cuatro lecciones con dos grupos de séptimo año respectivamente, de los liceos rurales de Jak Ksari y Kjakuo Sulo. La respuesta de los alumnos fue muy positiva al momento de interactuar con el material, tanto con los cuentos como con los poemas. Les llamó enormemente la atención al ver las historias llenas de color, con distintos diseños y dibujos que presentaban una relación directa con los poemas e historias que estaban leyendo. Además, se mostraron muy participativos en las diferentes actividades que debían desarrollarse, tanto en las escritas como en aquellas que implicaban su participación oral. Varios estudiantes manifestaron su asombro de ver que la historia tenía palabras y oraciones en cabécar, a tal punto que cuando el investigador solicitaba la participación de algún o alguna estudiante, varios levantaban la mano porque querían leer en su propia lengua. Se realizó una lectura individual de los textos, tanto poemas como cuentos, y posteriormente actividades orales de participación grupal, otras de carácter individual; así como la resolución de ejercicios donde cada estudiante trabajó con su material didáctico. Al finalizar las cuatro lecciones, varios estudiantes se acercaron al investigador para manifestarle que de esa forma comprendieron mucho mejor las historias, que era más divertido estudiar los cuentos y poemas por medio de dibujos y que las palabras en cabécar fueron una gran ayuda para comprender lo que estaban leyendo.

Resulta necesario enfatizar que durante la aplicación del material didáctico se pudo notar en los estudiantes un elemento que resulta fundamental en el proceso de aprendizaje y es precisamente el aspecto emocional. A lo largo de las lecciones, el investigador pudo notar durante la experiencia didáctica cómo los alumnos se mostraron interesados, participativos, comentaban entre ellos acerca del material, se reían, manifestaron admiración al leer palabras y oraciones en cabécar, además de encontrar ilustraciones acerca de los personajes y acontecimientos. Todo lo anterior se convirtió en alegría, la cual se notaba en sus rostros, así como un gusto por la lectura, la cual realizaron de manera atenta. Esta motivación para leer y desarrollar las diferentes actividades resulta clave, pues permite que los estudiantes se interesen y comprometan con el aprendizaje. Durante la aplicación del material didáctico se pudo observar cómo los estudiantes se mostraron más motivados al percibir un cierto grado de control sobre su aprendizaje, pues los textos ahora presentan traducciones en su lengua materna, las imágenes les ayudan a comprender mejor y además son capaces de resolver los ejercicios. Cabe agregar que cuando los estudiantes descubren el éxito en una tarea asignada y cuando consideran que dicha tarea tiene algún valor o relevancia para ellos, les genera una motivación por aprender.

Por su parte, los docentes de Español manifestaron que la reacción de los estudiantes al ver los dibujos fue muy positiva; lograron percibir que el material provocó un enorme interés por parte de los alumnos al punto de no querer dejar de trabajarlo; los jóvenes mostraron mucha atención en todas las distintas actividades, las cuales realizaron de manera satisfactoria. Además, resaltaron lo significativo que fueron los dibujos y las traducciones en cabécar, ambos recursos resultaron ser muy efectivos para que los estudiantes pudieran comprender mejor lo leído, los dibujos fueron muy importantes y

llamativos para lograr la comprensión. En el caso de algunos estudiantes que normalmente se les dificultaba más recordar las historias, con solo observar las ilustraciones podían referirse con propiedad tanto al cuento como al poema; otros que frecuentemente son más tímidos, poco participativos y que se niegan a responder, con el material didáctico se mostraron con deseos de participar, levantaban su mano y cada vez que se les daba la palabra aportaban ideas.

Otro aspecto que es digno de mencionar por parte de los docentes fue su admiración al ver el interés de los estudiantes. Los cuatro profesores manifestaron que no siempre habían visto a los alumnos trabajando con tanto entusiasmo y leyendo con atención los cuentos y poemas; argumentaban que normalmente trabajan con un material que es solo texto, el cual, al compararlo con el material didáctico proporcionado, resulta sumamente aburrido. Los docentes se mostraron muy contentos al ver el grado de interés y atención que presentaron los alumnos. Después de aplicar el material, sus comentarios de la experiencia vivida fueron positivos, pues se les facilitó enormemente el desarrollo del trabajo de aula, disfrutaron mucho de las actividades realizadas y enfatizaron en la sensación de que las lecciones pasaron muy rápido.

Tanto investigador como docentes coinciden en que después de revisar las respuestas dadas por los estudiantes, sean de forma oral o escrita al momento de trabajar el material didáctico, en su gran mayoría fueron correctas, en algunos casos no respondieron o quedaron incompletas, pero sobre todo por falta de tiempo, pues hay varios estudiantes que son más lentos para escribir.

En términos generales, y después de haber implementado el material didáctico con estudiantes indígenas cabécares de Chirripó, se puede afirmar que la propuesta didáctica es

consecuente con lo planteado por Madrid (2001), al afirmar que los materiales didácticos facilitan el aprendizaje de una lengua, pues cumplen un papel muy importante al facilitar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, también les permite a los estudiantes conocer mejor la realidad aprendida, sin dejar de lado que se convierte en una motivación para el aprendizaje. Las respuestas proporcionadas tanto por estudiantes como docentes coinciden con lo argumentado por Tomlinson, citado por Harsono (2007), al proponer que los materiales didácticos pueden ayudar en gran manera a los estudiantes a desarrollar una mayor confianza y un mejor aprendizaje si se relacionan con su cultura e intereses, sin dejar de lado que el nivel de dificultad no fue superior a sus capacidades, para propiciar la comprensión y el aprendizaje de nuevos.

Estudiantes y docentes manifestaron un agrado y satisfacción al momento de emplear el material didáctico, este hecho va en consonancia con lo planteado por Tomlinson (1998), quien sostiene que los materiales didácticos deben procurarle a los alumnos sentirse a gusto con las actividades, textos e ilustraciones propuestas, y al mismo tiempo deben estar relacionados con su propia cultura; estos fueron elementos que se tomaron muy en cuenta al momento de diseñar el material didáctico, además de procurar el desarrollo de habilidades lingüísticas, la creatividad, la imaginación y el análisis por parte de los estudiantes. Siguiendo los planteamientos de Tomlinson (1998), el material didáctico diseñado y aplicado en esta investigación procuró proporcionar espacios y oportunidades para emplear la lengua que se desea aprender: el español; sin dejar de lado su lengua materna: el cabécar.

CAPÍTULO XI. CONCLUSIONES

La presente investigación es el resultado de un proceso académico que se planteó como objetivo desarrollar una propuesta de material didáctico para trabajar la competencia lectora en el contexto de los estudiantes indígenas cabécares de sétimo año de Chirripó, tomando como punto de partida el uso del español como segunda lengua. Dicho objetivo se cumplió, pues la investigación permitió conocer la realidad educativa de los liceos rurales cabécares de Chirripó y, a partir de la información obtenida y el análisis del programa de estudio de Español, se elaboró una propuesta de material didáctico que contribuyera con el mejoramiento de la comprensión lectora de textos literarios, dicho material fue aplicado tanto a estudiantes como a docentes; de ahí se obtuvo las siguientes conclusiones:

Después de llevar a cabo una lectura detallada del programa de estudios de Español de sétimo año, específicamente en el apartado correspondiente a las situaciones de aprendizaje propuestas como estrategias para desarrollar la competencia lectora; se pudo determinar que dicho programa no está diseñado ni responde a una verdadera educación intercultural bilingüe, ya que se pretende que estudiantes indígenas cuya L1 es el cabécar desarrollen una comprensión lectora bajo los mismos criterios pedagógicos de un estudiante cuya L1 es el español. Las propuestas de aprendizaje del programa de estudio de Español en secundaria para mejorar la competencia lectora están totalmente descontextualizadas y no responden a la realidad cultural ni idiomática de los estudiantes cabécares de Chirripó.

La entrevista a profundidad realizada a los docentes y exalumnos de los liceos rurales de Chirripó permitió determinar que en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje del español se presentan una serie de particularidades: un programa de estudio descontextualizado que no responde a una verdadera educación intercultural bilingüe, la

escasez de recursos como libros de texto y material didáctico, así como los distintos niveles que presentan los estudiantes cabécares en el manejo del español como segunda lengua, entre otros; han llevado a los docentes de Español a enfrentar desafíos como: adecuar los objetivos, contenidos, actividades y evaluaciones a la realidad de sus alumnos indígenas cabécares, diseñar sus propias estrategias de aprendizaje en vista de que el programa de estudio carece de un enfoque intercultural; la falta de textos y material didáctico hacen que deban invertir mucho tiempo de clase en realizar lecturas guiadas, ya que no pueden asignar lecturas para el hogar, pues los estudiantes no poseen los textos literarios.

Los docentes de Español de los liceos rurales de Chirripó han adquirido una gran experiencia en su práctica pedagógica, pero consideran que es necesario recibir capacitaciones en aspectos culturales y lingüísticos del pueblo cabécar, así como en la elaboración de planeamientos y materiales didácticos que respondan a una enseñanza intercultural bilingüe. A pesar de los esfuerzos que realizan los docentes de Español por mejorar la comprensión lectora de textos literarios, la falta de un material didáctico contextualizado ha hecho que el proceso aprendizaje sea muy lento.

El análisis de las situaciones de aprendizaje del programa de estudio de Español para séptimo año y el diagnóstico de la realidad educativa de los liceos rurales de Chirripó permitió sentar la bases para la elaboración e implementación de un material didáctico contextualizado a la realidad de los estudiantes cabécares, el cual responde a las necesidades de aprendizaje relacionadas con la comprensión lectora de textos literarios. Este material didáctico fue elaborado con base en los requerimientos de las necesidades planteadas tanto por docentes como por estudiantes: un material didáctico contextualizado,

ilustrado con imágenes que ayuden con la comprensión de los textos literarios, con ejercicios y situaciones aprendizaje y con traducciones al cabécar del vocabulario de difícil comprensión. Dicho material didáctico permitió establecer la necesidad de la creación y diseño de estrategias pedagógicas de enseñanza como alternativas de solución en el fortalecimiento de la educación intercultural, a partir del desarrollo de una didáctica que pueda implementarse para el desarrollo de la comprensión lectora del español como segunda lengua. Es urgente diseñar materiales didácticos y desarrollar situaciones de aprendizaje que respondan a las necesidades de los contextos de habla cabécar, los cuales deben partir de la realidad cultural, social y educativa de dichas poblaciones.

La implementación del material didáctico se llevó a cabo en dos de los liceos rurales de Chirripó: Liceo Kjakuo Sulo y Liceo Jak-Sari, en ambos se implementaron distintas situaciones de aprendizaje para trabajar los cuentos: *La abeja haragana* de Horacio Quiroga y *¿Por qué tío conejo tiene las orejas tan grandes?* de Carmen Lyra, así como los poemas: *Rotundamente negra* de Shirley Campbell y *En defensa del árbol*, de Nicanor Parra. Además, se aplicó un instrumento de evaluación tanto a docentes como a los estudiantes que trabajaron con dicho material didáctico. En las diferentes actividades y estrategias didácticas que se implementaron para la comprensión lectora, se introdujeron elementos propios de la cultura cabécar, con el fin de ayudarles en la adquisición de los nuevos aprendizajes. Tanto docentes como estudiantes manifestaron que el material didáctico fue de gran ayuda para mejorar la comprensión lectora, el diseño fue sumamente atractivo y las ilustraciones ayudaron a comprender mejor las historias y los poemas. Además, implementar diferentes situaciones de aprendizaje para los tres momentos de la lectura; antes de leer, durante la lectura y después de la lectura, permitieron una mejor y

mayor comprensión lectora, con la que tanto docentes como estudiantes se sintieron muy a gusto. La incorporación de traducciones en cabécar de los títulos de los textos literarios y un vocabulario de las palabras de difícil comprensión, les permitió a los estudiantes valorar aspectos esenciales del ser indígena, los cuales ayudan a comprender mejor el mundo que se les presenta por medio de la literatura

Partiendo de los resultados obtenidos en la presente investigación, es preciso indicar que se deben plantear nuevas investigaciones que profundicen el tema en cuestión: la comprensión lectora del español como segunda lengua, pues el material didáctico implementado está en función de trabajar el nivel literal. Resulta necesario ampliar el estudio a otros niveles de lectura como el inferencial, el crítico, el apreciativo y el creativo; en los cuales se pueda trabajar los mismos textos literarios u otros que están contemplados en el programa de estudios de Español. De igual manera resulta necesario desarrollar esta misma propuesta para mejorar la comprensión lectora del español como segunda lengua con otros niveles de secundaria como octavo, noveno, décimo y undécimo, pues no se debe olvidar que hasta la fecha no sean desarrollado estudios similares al que se plantea en la presente investigación.

Así como quedó comprobado en esta investigación, es necesario elaborar materiales didácticos desde un enfoque intercultural donde se aborde el español como una segunda lengua, se contextualicen todos aquellos recursos pedagógicos requeridos para el abordaje de los contenidos temáticos y se trabaje en la creación de más y mejores recursos didácticos. Se requiere de otras investigaciones que aborden no solo la comprensión lectora, pues se le debe prestar atención a temas como la gramática, la sintaxis, la ortografía, entre otros. Lo anterior resulta necesario si se busca desarrollar de forma integral

el proceso de enseñanza-aprendizaje, en un contexto donde los estudiantes son hablantes nativos del cabécar. Para futuras investigaciones, el abordaje que se desarrolle en la materia de Español debe partir de un acercamiento respetuoso a la lengua y la cultura cabécar.

Se recomienda al Ministerio de Educación Pública una intervención pronta en la que se implementen programas de estudio basados en una perspectiva intercultural; además, se deben implementar capacitaciones para todo el personal que labora en los liceos rurales de Chirripó, en las cuales se enseñe y profundice en aspectos relacionados con la lengua y cultura cabécar, pues resulta necesario conocer mejor a los estudiantes con quienes llevan a cabo la labor educativa. A las autoridades encargadas de la supervisión de estos centros educativos, se les sugiere propiciar espacios de interacción entre los docentes de Español de los diferentes liceos rurales, de tal manera que puedan compartir experiencias del trabajo que realizan en el aula, compartir ideas en la elaboración de materiales didácticos y apoyarse mutuamente en el planeamiento de clases y en el intercambio de experiencias didácticas exitosas en la enseñanza de la materia de Español.

A los docentes de Español se les recomienda interesarse cada vez más en conocer y aprender acerca de la lengua y cultura cabécar, pues solo esto permitirá una adecuada contextualización de los planeamientos, evaluaciones, material didáctico y todas aquellas experiencias de aprendizaje que se vayan a desarrollar con estudiantes indígenas. Además, deben diseñar situaciones de aprendizaje donde se parta del conocimiento previo de los estudiantes para proyectar los alcances en el aprendizaje de un determinado contenido. Se les recomienda, también, diseñar situaciones de aprendizaje que contemplen el antes, durante y después de la lectura de un texto literario, pues esa estrategia permitirá un mayor abordaje, así como una mejor comprensión lectora. Todo lo antes mencionado, sin perder

de perspectiva que el español se debe trabajar y enseñar como una segunda lengua y no como lengua materna.

REFERENCIAS

- Aguado, T. (1995). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid. Catarata.
- Alvarado, M. (2017). *Sexual Education Among Indigenous Ngöbe Costa Ricans: A Tale of Two Schools*. [Tesis de Maestría]. Georgia State University
- Álvarez, A. (2007). *Aprender y enseñar español como segunda lengua elementos para la formación del profesor indígena colombiano*. [Tesis de Maestría]. Universidad Internacional Menéndez Pelayo.
- Anguera, M. (1986). La investigación cualitativa. *Revista Educar* (10).
<http://www.raco.cat/index.php/Educar/article/download/42171/94904>.
- Arango, E., Puerta, I., Montoya, P., y Sánchez, J. (2013). Predictores psicolingüísticos de la adquisición y el aprendizaje del inglés como segunda lengua. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(3), 546-555.
- Arroyo, M y Parejo, J. (2012). *Estrategias de aprendizaje de segundas lenguas en el alumnado inmigrante: un estudio de caso en Castilla y León*. [Tesis] Universidad de Valladolid.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México D.F.: Trillas
- Banks, J. (1991). Teaching Multicultural Literacy to Teachers. *Teaching Education* 4(1) 133-144.

- Benavides, S. (1994). *Castellano como segunda lengua. Curso de capacitación a distancia en Educación Intercultural Bilingüe*. C.E.E- P.E.I.B
- Bisquerra, R. (2012). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Blanco, A. (2010). Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos de español como lengua extranjera/ segunda lengua para niños y jóvenes. *RESLA*, (23), 71-91.
- Bruzual, R. (2007). Fundamentos teóricos y metodológicos para la enseñanza de la lengua materna (L1) y segundas lenguas (L2) en contextos bilingües. *Argos* 24 (46) 46-65.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-16372007000100006&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Boumediane, R. (2015). La traducción, un reto en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Actas del I Congreso de español como lengua extranjera del Magreb*. Instituto Cervantes de Rabat, pp. 90-95.
- Caballero Rodríguez, B. (s.f). El papel de la traducción en la enseñanza del español. *Actas del I Congreso de español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico*, pp. 339-352.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/22_aplicaciones_09.pdf
- Cabrera, C. (1999), *Aplicación del derecho agrario en Guatemala. Estrategia y Propuesta*. MAGA.
- Camelo, S. (2010). *Diseño de material para el fortalecimiento de la comprensión lectora en niños indígenas tikuna que aprenden español como segunda lengua*. [Tesis de Maestría] Universidad de Jaén.

- Canale, M y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1-47.
- Canale, M. (1983). *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje*.
EDELSA.https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale01.htm
- CEPAL (2014). *Los pueblos indígenas en América Latina*. Naciones Unidas.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37222/S1420521_es.pdf
- Condemarín, M. y Medina, A. (1998). *Lenguaje Integrado II*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Cordero, T. (2018). *Universidad y educación indígena: perspectivas, investigaciones y discusiones*. INIE.
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Consejo de Europa. <https://rm.coe.int/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizaje-ensenan/1680a52d53>
- Cuetos, F. (1989). Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica. *Infancia y Aprendizaje*, 45, 71-84.
- De Tezanos, A. (2002). *Una Etnografía de la etnografía*. Colección pedagógica S XXI.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Ediciones UNESCO.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). El campo de la investigación cualitativa. *Manual de investigación cualitativa*. (1) pp. 43-101. Gedisa.

- Díaz, A. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 105 -117.
- Díaz, F. y Hernández, A. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Diez, A. (2017). Nuevos retos de la comunicación y la formación de los hablantes: leer en el siglo XXI. *[Con] textos*, 5(20), 45-53.
- Duque, D. (2021). *Implementación de estrategias pedagógicas para el aprendizaje del castellano como lengua extranjera a estudiantes Wounaan de primero de primaria, de la I.E educativa David Gregorio, resguardo Docordó Balsalito, Litoral del San Juan, Chocó*. [Tesis de Maestría]. Universidad UNAD.
- Estaire, S. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Edinumen.
- Fernández, M., Magro, M, y Meza, M. (2005). ¿Se atiende la interculturalidad y la diversidad en la formación del docente indígena? *Investigación y Postgrado*. 20 (1) 50-65.
- Fernández, P. (2009). La influencia de las teorías psicolingüísticas en la didáctica de lenguas extranjeras: reflexiones en torno a la enseñanza del español L2 marco ELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera* (9) 1-33.
- Ferreiro, R. y Calderón, E. (2005). *ABC del Aprendizaje Cooperativo. Trabajo en Equipo para Enseñar y Aprender*. Trillas
- Francis, N. (1991). Educación bilingüe: la tradición oral en la adquisición de la lectoescritura. *Revista latinoamericana de Estudios Educativos*. 3(3) 49-84

- Galdames, V. (2009). Desarrollo de la comprensión lectora: ¿un desafío pendiente o un concepto en permanente evolución? *Cuaderno de Educación*. Facultad de Educación Universidad Alberto Hurtado. Santiago de Chile.
http://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/6552/p_3.pdf?sequence=1
- Galdames, V. y Walqui, A. (2008). *Enseñanza del castellano como segunda lengua*. Editorial Cholsamaj.
- Galeano, Y., y García, M. (2014). *La enseñanza del Castellano como segunda lengua: Una forma de inclusión social para la comunidad indígena Jebalá*.
[http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2229/Art%C3%ADculo%20corregido%20%20Junio%209%20\(1\).pdf?sequence=1](http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2229/Art%C3%ADculo%20corregido%20%20Junio%209%20(1).pdf?sequence=1)
- Gallardo, I. (2006). La lectura de textos literarios en el colegio ¿por qué no leen los estudiantes? *Revista Educación*. 30(1), 157–172.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v30i1.1801>
- García, R; Fortunato, E; Yuvabe, M; Sánchez, E y Melgarejo, W. (2017). *Estrategias de enseñanza para desarrollar la comprensión lectora del castellano como segunda lengua en la población indígena de cuatro instituciones educativas de Guainía*. [Tesis de Maestría]. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Guevara, F., Nercis, I. y Ovarés, S. (Mayo-agosto, 2015). Los docentes de lengua y cultura: Una mirada reflexiva y crítica de la educación indígena costarricense. *Revista Electrónica Educare*, 19(2) 317-332. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.18>
- Gutiérrez, F. y Prieto, D. (1999). *La mediación pedagógica: Apuntes para una educación a distancia alternativa* (6ª ed.). CICCUS.

- Hamel, R; Brumm, M; Carrillo, A; Loncon, E; Nieto, R y Silva, E. (enero-marzo 2004) ¿qué hacemos con la Castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (20), 83-107.
- Harsono, Y. (2007). Developing learning materials for specific purposes. *TEFLIN Journal*, 18(2), 169-179.
- Harwood, N. (s.f.). *English Language Teaching Materials: Theory and Practice*. Cambridge Language Education. <http://www.amazon.com/English-Language-TeachingMaterialsCambridge/dp/0521121582>.
- Higinio, N; Montoya, N; Saldaña, S; Vargas, M y González, J. (2018) *Comprensión lectora del castellano como segunda lengua en jóvenes indígenas de la IE ENOSIMAR del Vaupés: Propuesta pedagógica*. [Tesis de Maestría]. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Huertas, O; Esmeral, S; Sánchez, I. (enero-junio, 2014). La Educación en Comunidades Indígenas, Frente a su proyecto de vida en un mundo globalizado. *Revista Logos, Ciencia y Tecnología*. 5 (2) 232-243.
- Hurtado, A. (1999). *Enseñar a traducir*. Edelsa.
- Hurtado, A. (2001). *Traducción y Traductología. Introducción a la traductología*. 3ª ed. Ediciones Cátedra
- Hymes, D. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-46). Edelsa.

- Ibáñez, C. (2007). Un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico. Una propuesta alternativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32) pp. 435-456.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003220>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). (2013). *X Censo Nacional de Población y VI de Vivienda: Territorios Indígenas*. INEC.
- Ipiña, E. (1997). Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación*. (13). Organización de Estados Iberoamericanos.
- Jiménez, J. E. (2009). *Manual para la evaluación inicial de la lectura en niños de educación primaria*. USAID.
- Jung, I. y López, L., (2003). *Abriendo la escuela: Lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas*. Morata.
- Kaluf, C. (2005). *Diversidad cultural. Materiales para la formación docente y el trabajo de aula*. OREALC/UNESCO.
- Llobera (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edelsa.
- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós.
- López, B. (1999). *Educación indígena intercultural para los niños de Xochistlahuaca, Guerrero*. UPN.
- López, L. (1999). Interculturalidad y educación en América Latina. *Seminario internacional*

Educación primaria al final de la década: políticas curriculares en el Perú y los países andinos.

<http://www.bvcooperacion.pe/biblioteca/bitstream/123456789/4751/1/BVCI0004040>.

López, L. (1997). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. *Revista Iberoamericana de Educación*. (13) pp. 47- 98.

Liberato, L y Pulido, F. (2017). *Enseñanza de segunda lengua en una comunidad indígena del departamento del Casanare, a través de la estrategia de aprendizaje cooperativo*. Universidad de La Salle.

López, L. E. (1997). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. *Revista Iberoamericana de Educación*. (13). Organización de Estados Iberoamericanos.

Madrid, D. (2001). Materiales didácticos para la enseñanza del inglés en Ciencias de la Educación. *Revista de Enseñanza Universitaria*. 1, 213-232.

Martínez, L. (2006). *Comunicación y Lenguaje, competencia comunicativa*. Universidad de Rosario.

Martínez, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en centros docentes*. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

Mayor, J. (1994). *Adquisición de una segunda lengua*. En Centro Virtual Cervantes. 4, 1-59

McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Ediciones MORATA.

- Mejía, J. (2002). *Problemas Metodológicos de las Ciencias Sociales en el Perú*. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Mayor de San Marcos.
- Mejía, N; Montoya, N; Saldaña, S; Vargas, M y González, J. (2018). *Comprensión lectora del castellano como segunda lengua en jóvenes indígenas de la IE ENOSIMAR del Vaupés: Propuesta pedagógica*. [Tesis de Maestría]. Pontificia Universidad Bolivariana
- Méndez, I. (2006). La enseñanza de la lectura y la lectoescritura. *Lengua y Literatura*. 15, 7–22.
<https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/infancia/files/2013/01/Lectoescritura.pdf>
- Méndez, S. (2006). Comprensión lectora y textos literarios: una propuesta psicopedagógica. *Revista Educación*, 30 (1), 141-155. Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
- Mendia, R. (1989). ¿Cómo Definir una Situación de Aprendizaje? *Eskola*, 22, 1 – 12.
- Mendoza, A. (1998). El proceso de recepción lectora. *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. 169-189. Horsori.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Ediciones Aljibe.
- Mendoza, A. (2008). *La renovación del canon escolar: la integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc1r771>
- Ministerio de Educación Pública (MEP). (2010). *Programa de Estudio de Español*. MEP

- Ministerio de Educación Pública (MEP). (2017). *Programa de Español, comunicación y comprensión lectora. Tercer ciclo y educación diversificada*. MEP.
- Ministerio de Educación Pública (MEP). (2014). *Organización administrativa de las oficinas centrales del Ministerio de Educación Pública. Decreto N ° 38170-MEP*. MEP.
- Molina, L. (2001). *Análisis descriptivo de la traducción de los culturemas árabe-español*. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Monereo, C. (2001). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. Formación del profesorado y Aplicación en la Escuela*. Editorial Grao.
- Montero, M. (1993). Corrientes, enfoques e influencias de la investigación cualitativa para latinoamerica. *Portal educativo de las Américas Colección: La Educación*, (116). http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca_116/articulo1/index.aspx
- Mosonyi, E. (2006). *Aspectos de la génesis de la Educación Intercultural Bilingüe para los Pueblos Indígenas de Venezuela*. Ministerio de Educación.
- Muñoz, A. (2016). *Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural*. [Tesis de Maestría]. Universidad Complutense de Madrid.
- Muñoz, Y., y Melenge, J. (2017). La conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura convencional en un grupo de niños de 5 a 8 años. *Revista de Investigaciones UCM*, 17(29), 16-31.
- Navarro, B. (2009). *Adquisición de la Primera y Segunda Lengua en aprendientes en edad infantil y adulta*. <http://www.ual.es/revistas/PhilUr/pdf/PhilUr2.2010.Navarro.pdf>

- Ogalde, I y Bardavid E. (1997). *Los materiales didácticos. Medios y recursos de apoyo a la docencia*. Trillas.
- Oquendo, L. (enero-diciembre 2014). Estrategias de desarrollo del español como segunda lengua para estudiantes indígenas universitarios. *Lengua y Habla* 18, 107-117.
<https://www.redalyc.org/pdf/5119/511951374008.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2009). *Pisa 2009 Assessment Framework - Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. OCDE. www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf.
- Oxman, C. (1998). *La entrevista de investigación en Ciencias Sociales*. Eudeba.
- Penzo, W. (2010). *Guía para la elaboración de las actividades de aprendizaje*. ICE y Ediciones OCTAEDRO.
- Pegenaute, L. (1996). La traducción como herramienta didáctica. *Contextos* XIV, 2728. 107-126. <https://n9.cl/5uc0a>
- Pintado Gutiérrez, L. (2012). Fundamentos de la traducción pedagógica. Traducción, pedagogía y comunicación. *SENDEBAR. Revista de Traducción e Interpretación*. Universidad de Granada (23) pp. 321-353.
- PISA (2009). *La lectura en PISA 2009*. Ministerio de España
- Prieto, D. (2017). Construirse para educar. Caminos de la educomunicación. Chasqui. *Revista Latinoamericana de Comunicación*, (135) pp. 17-32.
<https://revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/3328>
- Pulido Moncada, F. y Liberato Chaparro, L. (2017). *Enseñanza de segunda lengua en una comunidad indígena del departamento del Casanare, a través de la estrategia de*

aprendizaje cooperativo. Ciencia Unisalle.

https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/239

Ramos Rivas, K. (2015). Proceso de creación de un material didáctico para la enseñanza del malecu a niños en edad preescolar. *Estudios de Lingüística Chibcha*, (34) 121.

Ramírez, C. (2007). *Estrategias metodológicas utilizadas por las docentes de séptimo año en la enseñanza del análisis de textos literarios en el Liceo de Heredia*. [Tesis de Maestría]. Universidad de Costa Rica.

Ramírez, C. (2016). *Metodología del análisis textual y literario*. Universidad Nacional.

Rincón, G. (2012). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.

Rodríguez, J y Argüello, J. (Enero-junio 2016). Enseñanza del español, como segunda lengua en estudiantes indígenas, modalidad regular, URACCAN, Siuna. *Ciencia e Interculturalidad*. 18(1), 7-21.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6462011.pdf>

Romo, P. (2019). La comprensión y la competencia lectora. *Anales de la universidad central de Ecuador*. 1(377) 163-179.

<https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/anales/article/view/2552/2859>

Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica

Sabariego, M. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Desclée de Broker.

- Sánchez, C. (2007). Los objetivos de la instrucción gramatical en la enseñanza del Español como lengua materna. *Filología y lingüística*, 33(1), 167-190. Universidad de Costa Rica.
- Sánchez, K y Velásquez, N. (2018). Reflexiones sobre la enseñanza de la redacción española en un contexto intercultural: El caso de los colegios del territorio cabécar de Chirripó en *Universidad y educación indígena: perspectivas, investigaciones y discusiones*. (pp. 181-201). INIE.
- Sánchez, S. (2014). Estado del arte sobre el español como segunda lengua en Colombia. *Lenguas en contacto y bilingüismo* (6), 1-48.
- Sastre, L., Celis, N., Roa, J., y Luengas, C. (2017). La conciencia fonológica en contextos educativos y terapéuticos: efectos sobre el aprendizaje de la lectura. *Educación y Educadores*, 20 (2), 175-190. doi: 10.5294/edu.2017.20.2.1
- SEP. (2014). *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*. Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.
- Serrato, L. (2017). *Propuesta didáctica para el tratamiento de fenómenos gramaticales propios de la variedad del español de estudiantes universitarios bribris y cabécares en la escritura* [Tesis de maestría Universidad de Costa Rica]. Repositorio Kerwá.
- SINAC (2016). *Caracterización de los territorios indígenas Chirripó, Bajo Chirripó y Nairi Awari. Diagnóstico del Área Silvestre Protegida Parque Nacional Barbilla. Área de Conservación La Amistad Caribe (ACLAC)*. SINAC.

- Solé, I. (2004). *Proyectos y programas de innovación en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura*, en A. Badía, T. Mauri y C. Monereo. *La práctica psicopedagógica en educación formal*. Barcelona: uoc.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. MORATA.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Editorial Universidad de Antioquía.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Titford, C. y Hieke, A. (eds.). (1985). *Translation in Foreign Language Teaching and Testing*. Tubinga
- Toainga, M. (2004). *Enseñanza del castellano como segunda lengua: una experiencia del programa piloto del PROEIB-ANDES en Pocona*. [Tesis de Maestría] Universidad Mayor de San Simón.
- Tomlinson, B. (1998). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. UNESCO.
- Varguillas, C. y Ribot, S. (2007). Implicaciones conceptuales y metodológicas en la aplicación de la entrevista en profundidad. *Revista de Educación Laurus*, 13(23), 249-262. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102313>
- Vásquez, A., y Torres, R. (2017). Texto de matemática Kulkuok I Cha: Una propuesta de textos escolares desde las etnomatemáticas. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 10(2), 39-52.

- Vásquez, A. (2008). Caracterización de la situación idiomática de los pueblos indígenas de Costa Rica y su influencia en su educación. *Revista Educare* 12, 42-58.
- Vigil, N. (2004). *El uso sistemático de las lenguas en las mal llamadas escuelas EBI del Perú*. Foro Educativo.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamiento y lenguaje*. Visor.
- Williams, J. (2012). The potential role(s) of writing in second language development. *Journal of Second Language Writing*, 21, 321-331.
- Yáñez, C. (1988). *Estado del arte de la educación indígena en el área andina*. OEA.
- Zabalbeascoa, P. (1990). Aplicaciones de la traducción a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Sintagma: Revista de lingüística*, 2. 75-86. <https://n9.cl/v6p74>
- Zúñiga, M. y Ansión, J. (1997). *Interculturalidad y educación en el Perú*. Foro Educativo.

ANEXOS

Anexo 1. Entrevista aplicada a docentes de los liceos rurales de Chirripó

Universidad de Costa Rica

Sede del Atlántico

Maestría en Enseñanza del Castellano y Literatura

Entrevista a docentes de Español de los liceos rurales de Chirripó

Nombre del (la) docente: _____

Colegio donde imparte lecciones: _____

Cantidad de tiempo de impartir lecciones en el territorio indígena de Chirripó: _____

I Parte. Programas de estudio

- 1) ¿Cuál es su opinión acerca de los programas de estudio del MEP?
- 2) ¿Usted considera que los programas de estudio se pueden adaptar al contexto indígena?, ¿se necesita uno nuevo o basta con hacerle modificaciones?
- 3) ¿Considera que el español es una segunda lengua en el territorio? ¿Por qué?
- 4) ¿Cómo se ve afectado el currículo de la asignatura de Español por ser segunda lengua?, ¿cómo es el aprendizaje del idioma?
- 5) Desde su experiencia ¿se puede abarcar todo el programa de estudio o solo algunos temas? ¿a qué se debe?
- 6) En el nivel de séptimo año, ¿cuáles considera que son los textos literarios que le han generado mayor dificultad a los estudiantes para trabajar la comprensión de lectura y por qué?

II. Parte. Selección de textos y material didáctico

7) ¿Cuáles textos literarios son los que usted lee con sus estudiantes en 7º?, ¿cuáles textos literarios no ha trabajado del todo y por qué razón?

8) ¿Cuáles textos se adaptan mejor a la realidad de los estudiantes y por qué?

9) ¿Cuáles géneros son los que captan el mayor interés por parte de los estudiantes?

10) ¿De qué manera tienen acceso a los textos literarios (libros, fotocopias, digital)?

11) ¿Cuáles considera que son los textos literarios de más fácil comprensión por parte de los estudiantes y por qué?

12) ¿Cuáles estrategias pedagógicas utiliza para trabajar los textos literarios? Explique cuál ha sido la metodología que ha aplicado para trabajar la comprensión lectora de textos literarios: actividades, estrategias didácticas, material de apoyo, entre otros.

13) ¿Cómo evalúa la comprensión lectora de textos literarios en 7º?

14) ¿Utilizan algún libro de texto o antología de trabajo para la comprensión lectora de textos literarios?

15) ¿Cuáles son las principales dificultades a las que se ha enfrentado cuando ha trabajado la comprensión lectora de textos literarios?

16) A nivel de palabras, ¿se ha encontrado con términos que no se pueden traducir al cabécar?

III. Parte. Nivel de español de los estudiantes

17) A partir de su experiencia como docente, ¿Cómo calificaría el nivel de español que poseen los estudiantes en las competencias comunicativas?

18) ¿Qué nivel de español logran los estudiantes en las competencias comunicativas al terminar sétimo año?

19) Desde su experiencia como docente ¿cuáles considera usted que son los principales problemas a nivel de comprensión de lectura?

20) Para el caso de séptimo años ¿leen las obras literarias?, ¿tienen las capacidades suficientes para comprender los textos?, ¿su nivel de español se los permite?

21) ¿Cómo reaccionan los estudiantes de séptimo año ante los textos literarios como realidades culturales distintas a su mundo?

IV. Parte. Material didáctico

22) Si pudiera elaborar un material de lectura para trabajar con los estudiantes sin limitaciones económicas, ¿qué elementos o aspectos debería contener ese material para que sea atractivo para los estudiantes y le generen buenos resultados?

Anexo 2. Entrevista aplicada a estudiantes egresados de los liceos rurales de Chirripó

Universidad de Costa Rica

Sede del Atlántico

Maestría en Enseñanza del Castellano y Literatura

Entrevista a estudiantes egresados de los liceos rurales de Chirripó

Nombre: _____

Colegio donde estudió: _____

- 1) ¿Qué textos literarios recuerda que haya leído en el colegio, específicamente en la materia de Español?
- 2) Cuando usted leyó en el colegio textos como novelas, cuentos, poemas... ¿algunos fueron más difíciles que otros?
- 3) ¿Qué fue lo que más se le dificultó cuando usted empezaba a leer? ¿Comprendía lo que leía?
- 4) ¿Qué fue lo más difícil de la materia de Español en el colegio? ¿Qué fue lo que más se le dificultó estudiar o aprender?
- 5) ¿Cómo hizo para poder redactar bien, leer mejor y entender?, ¿qué estrategias utilizó?
- 6) En el colegio leyeron varios géneros literarios: poesía, cuento, novela, teatro, ensayo ¿Cuál fue el más difícil de entender y por qué?
- 7) ¿Cómo se preparaba cuando debía estudiar para los exámenes de Español?
- 8) En español los profesores ¿cómo le daban a usted la novela, el cuento, los poemas, ustedes tenían un libro, o les daban fotocopias?
- 9) ¿Usted tiene libros en su casa? ¿De qué tipo?
- 10) En las clases de español ¿Cómo hacían para leer?, ¿la profesora le proporcionaba fotocopias o algún material? ¿Debía leer en su casa o leían en el aula?

- 11) ¿Cuándo aprendió usted a hablar más el español? ¿En su casa a sus papás hablan español sólo cabécar?
- 12) ¿Cuándo comenzó a hablar español?, ¿en su casa o cuando llegó ingresó a la escuela o más bien en el colegio?, ¿cuándo fue que empezó a tener contacto y a usar el español?
- 13) ¿Cómo considera usted su nivel de español?
- 14) ¿Las clases de Español en el colegio le sirvieron para mejorar su español, para hablar y escribir mejor?
- 15) ¿Qué actividades recuerda que realizaba el profesor Español en sus clases para ayudarle a aprender mejor?
- 16) Si pudiera tener un libro que le ayude a comprender mejor los textos que se deben leer en la clase de Español ¿Cómo se imagina usted ese libro? ¿Cómo debería ser para que les llame la atención a los estudiantes? ¿Qué tipo de actividades les gustaría que posea?

Anexo 3. Evaluación del material didáctico por parte de los estudiantes de sétimo año de los liceos rurales de Chirripó

Universidad de Costa Rica

Sede del Atlántico

Maestría en Enseñanza del Castellano y Literatura

Evaluación del material didáctico por parte de los estudiantes de sétimo año de los liceos rurales de Chirripó

Instrucciones:

Después de haber trabajado con el material didáctico en la clase de Español, se le solicita responder a las siguientes preguntas con el objetivo de que Ud. pueda evaluarlo. Todas sus sugerencias serán de gran ayuda para poder mejorar el material y que otros estudiantes puedan utilizarlo en el futuro. Sus respuestas serán totalmente confidenciales.

Nombre del colegio: _____

Nombre completo: _____

Título del material didáctico empleado: _____

Instrucciones: Marque con una equis “X” la opción u opciones que considere responden a la pregunta.

1. ¿Se comprenden bien las instrucciones de los ejercicios?

Sí _____ No _____ Deben ser más sencillas _____

2. ¿Cómo considera que fueron los ejercicios?

_____ fáciles

_____ un poco fáciles

_____ un poco difíciles

_____ difíciles

3. ¿Cuál o cuáles ejercicios le gustaron más?

_____ responder preguntas

_____ sopa de letras

_____ crucigrama

_____ dibujar

_____ ordenar partes de la historia

_____ asociar dibujos con la historia

_____ escribir poemas

_____ completar con palabras

4. ¿Qué le parecieron los dibujos?

Bonitos _____ Feos _____

5. ¿Los dibujos le sirvieron para comprender mejor la historia o el poema?

Sí _____ No _____

6. ¿Los dibujos le sirvieron para comprender mejor las palabras nuevas en español?

Sí _____ No _____

7. ¿Le gustaron los colores que se usaron en las historias y poemas?

Sí _____ No _____

8. Si su respuesta fue NO, qué colores le gustaría que se usaran
_____. Si su respuesta fue sí, pase a la pregunta
número 9.

9. ¿Se comprenden las traducciones en cabécar?

Sí _____ No _____ Un poco _____

10. ¿Las traducciones en cabécar le ayudaron a comprender mejor el cuento o el poema?

Sí _____ No _____ Un poco _____

11. ¿Considera que todo el material le ayudó a comprender mejor el cuento o poema?

Sí _____ No _____ Un poco _____

12. Si pudiera cambiar algo del material con el que usted trabajó ¿qué le cambiaría para mejorarlo?

Anexo 4. Evaluación del material didáctico por parte de los docentes de Español de los liceos rurales de Chirripó

Universidad de Costa Rica

Maestría en la Enseñanza del Castellano y la Literatura

Evaluación del material didáctico por parte de los docentes de Español de los liceos rurales de Chirripó

Después de haber revisado el material didáctico para mejorar la comprensión lectora (en el nivel literal) de textos literarios para séptimo año, se le solicita responder a las siguientes preguntas. El objetivo es que usted como docente de Español pueda dar sus valoraciones y recomendaciones para mejorar dicho material, lo anterior con el fin de que otros estudiantes cabécares puedan utilizarlo a futuro. Todas sus respuestas serán de gran ayuda y utilizadas con total confidencialidad.

Nombre completo: _____

Nombre del colegio donde imparte lecciones: _____

1. ¿Considera que aplicar los tres momentos de lectura (antes, durante y después) ayudan a una mejor comprensión de los textos literarios?

___ Sí

___ No

___ Un poco

2. ¿Considera que los ejercicios del material didáctico se adaptan al nivel de los estudiantes? ¿Por qué?

3. ¿Considera que los ejercicios están acordes con los objetivos del programa de estudio de Español? ¿Por qué?

4. ¿Considera que los ejercicios del material didáctico ayudan a mejorar la comprensión lectora de los cuentos y poemas?

___ Sí

___ No

___ Deben ser más sencillas

¿Por qué?

5. ¿Considera que se comprenden claramente las instrucciones de los ejercicios?

___ Sí

___ No

6. ¿Considera adecuado el espacio dado para que los estudiantes respondan los ejercicios?

7. Si considera que se podrían mejorar o agregar otros ejercicios diferentes en la sección ¡Preparémonos para leer!, anótelos a continuación:

8. Si considera que se podrían mejorar o agregar otros ejercicios diferentes en la sección ¡Recordemos lo que acabamos de leer!, anótelos a continuación:

9. Si considera que se podrían mejorar o agregar otros ejercicios diferentes en la sección ¡Revisemos lo que aprendimos!, anótelos a continuación:

10. ¿Cuál considera que es el nivel de dificultad de los ejercicios?

☐ Muy alto

☐ Alto

☐ Medio

☐ Bajo

☐ Muy bajo

11. ¿Considera que el diseño gráfico del material didáctico es el apropiado?

☐ Sí

☐ No

12. ¿Qué opinión le merecen los dibujos del material?

13. ¿Considera que los dibujos que aparecen en cada texto pueden servir para comprender mejor el cuento o el poema?

☐ Sí

☐ No

14. ¿Considera que las traducciones en cabécar son apropiadas para ayudarles a los estudiantes a comprender mejor el texto literario? ¿Por qué?

15. ¿Considera que este material didáctico puede ayudar a comprender mejor los textos literarios (cuentos y poemas)? ¿Por qué?

16. Si pudiera cambiar algo de este material didáctico ¿qué le cambiaría para mejorarlo?

17. Si tuvo la oportunidad de aplicar el material didáctico en clase ¿cuál fue la reacción de los estudiantes?, ¿cómo se sintieron con el material?, ¿cómo se sintió usted como docente aplicándolo?

Anexo 5. Propuesta de material didáctico para mejorar la comprensión lectora de textos literarios



**¿POR QUÉ TÍO CONEJO
TIENE LAS OREJAS
TAN LARGAS?**

¿Jíyě Suí Nua rä kuká ta shorróó?

Autora: Carmen Lyra

A) ¡Preparémonos para leer!

1) El(la) docente asignará como tarea que los estudiantes entrevisten a sus papás o abuelos acerca de alguna historia tradicional cabécar donde aparezca el conejo. Deben memorizarla para compartirla en clase. (Si los estudiantes no traen ninguna historia entonces el docente puede leerles la historia cabécar que aparece en el anexo 1, titulada: **¿Por qué el conejo tiene las orejas largas?**)

2) Por medio de una lluvia de ideas, se les solicita a los estudiantes que respondan de forma oral las siguientes preguntas (Se recomienda anotar en la pizarra las respuestas que surjan):

a) ¿Han visto conejos?

b) ¿Cómo son?

c) ¿Qué cualidades tienen los conejos?

d) ¿Dónde viven?

e) ¿Qué observan en el dibujo que aparece en la historia?

f) ¿Cuál creen que es la relación del título del cuento con el dibujo?

3) Leamos nuevamente el título del cuento: **¿Por qué tío Conejo tiene las orejas tan largas?**

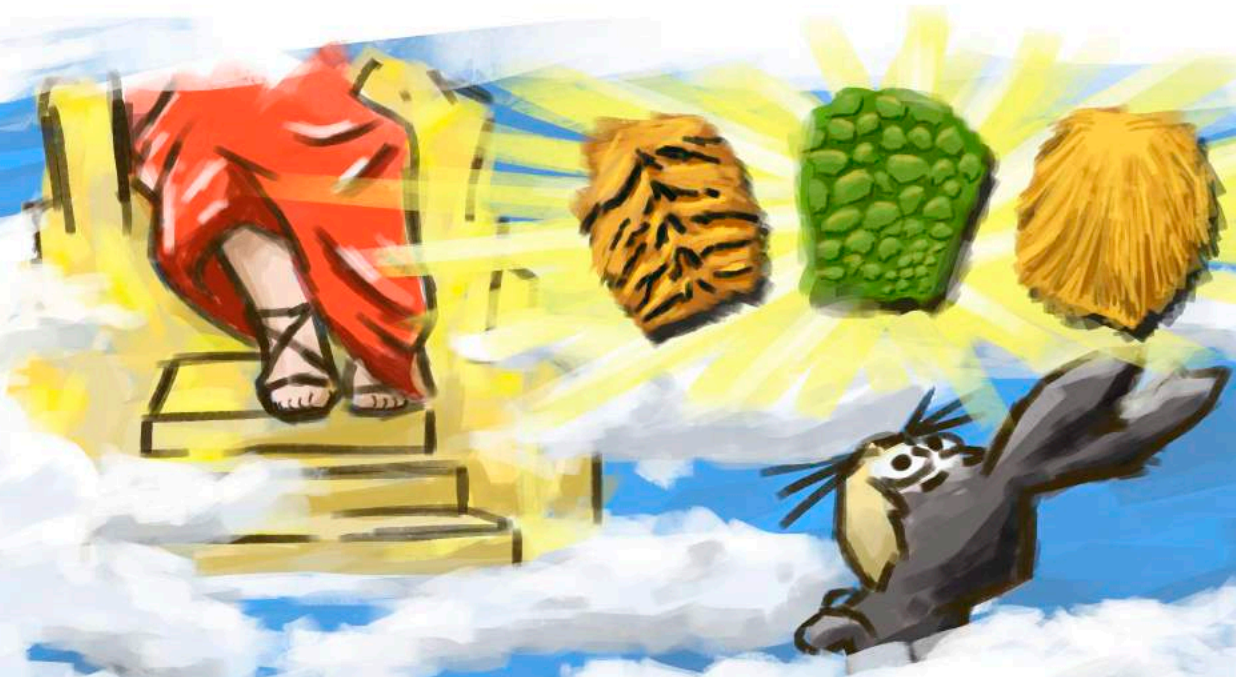
a) ¿Qué respuesta le darían a esa pregunta?



¿POR QUÉ TÍO CONEJO TIENE LAS OREJAS TAN LARGAS?

Pues señor, un día se le va **antojando**¹ a tío Conejo tener **una estatura mayor**², y le habló a un zopilote para que lo llevara a las nubes adonde **Tatica**³ Dios.

Tío Conejo llegó a la presencia de Nuestro Señor⁴, que por dicha ese día estaba de buenas, y le dijo que él deseaba ser más grande, que era una gran **vaina**⁵ ser tan chiquillo porque todos se lo querían comer, y que por aquí y por allá. Tatica Dios le contestó: —Bueno, hombre, pero eso sí, traeme un pellejo de león, otro de tigre y otro de lagarto, y **con la condición**⁶ de que vos mismo los has de matar.



Tío Conejo no esperó segundas razones⁷ y sin decir adiós a Nuestro Señor, **se encajó en el zopilote**⁸ y volvió a la Tierra. Lo primero que hizo fue **atisbar**⁹ a tío Tigre y en un mediodía que **estaba echando una siesta**¹⁰, llegó quebrándose y gritando como loco: —¡La Santísima Trinidad! ¡Ave María, Gracia Plena! ¡Los Tres Dulcísimos Nombres!¹¹

1- antojar = jérkiěwáká

2- estatura mayor = kásháá

3- tatica = ká riká

4- Tío Conejo llegó a la presencia de Nuestro Señor = Suí nua děju Sä Kéklä ska

5- vaina = jilé yakéi

6- con la condición = jí káwěi wa

7- Tío Conejo no esperó segundas

razones: Suí nua ká kíséné i paktä jia

8- se encajó en el zopilote: I júnáká oló bataki

9- atisbar = i kīsä

10- echar una siesta = kápä ká ñer wa

11- ¡La Santísima Trinidad! ¡Ave María, Gracia Plena! ¡Los Tres Dulcísimos Nombres!: Bikókjě yökósaba suár káte, jéra i te jékái i shéké rä ká riká.



A la bulla se recordó tío Tigre y lleno de miedo, le gritó:
—¿Qué es la cosa, hombre?

—¡Tío Tigre de Dios, ni me pregunte! ¿Qué le parece que **ai no masito**¹² viene un huracán? Por vida suya, amárreme con estos **bejuquitos**¹³ para que no me lleve —y daba vueltas de aquí y corría de allá.



A tío Tigre se le fue el cuajo a los talones.¹⁴

—¡No diga eso, tío Conejo! ¿Y ahora qué hago yo? ¿No habrá por **ai**¹⁵ con qué amarrarme a mí también?

Tío Conejo tenía ya unos bejucos muy resistentes listos debajo de las hojas, **y dijo haciéndose de las nuevas:**¹⁶

—Pues aquí hay unos bejuquillos, si quiere... La cosa es que quién sabe para qué pueda amarrarlo, porque tengo las manos en un temblor.



Tío Tigre le dijo: —Tantee, tío Conejo, **tantee.**¹⁷

2

Y tío Conejo que era nonis para hacer nudos,¹⁸ lo dejó bien **reatado**¹⁹ a un palo y cuando lo tuvo así, comenzó a **tirarle pedradas;**²⁰ luego que lo vio más del otro lado que de este, se acercó con un palo y acabó de salir de él. Ya muerto lo desamarró y con su cuchillo le quitó la piel, que dejó al sol para que se **oreara.**²¹

Luego se puso a **cavilar**²² cómo conseguir la piel del león.

Él sabía que había un pumita que estaba haciendo tonterías en una hacienda de ganado.

12- ai no masito: *jéska alémana*

13- Bejuquillos:



14- A tío Tigre se le fue el cuajo a los talones: *Namá nua suánawa tái.*

15- ai = ahí = *jíska*

16- dijo haciéndose de las nuevas: *I te i shá i jék iáwa kshána*

17- tantee = *i mábló*

18- tío Conejo que era nonis para hacer nudos: *Suí nua ébā né rá báisí ksá mụa*

19- reatado = *móléwa*

20- tirar pedradas = *ják jua*

21- orear = *sína*

22- cavilar = *i bikétsä*





Entonces se fue adonde el dueño y le dijo:

—Mire, **ñor**²³ hombre, ¿quiere que hagamos un trato?



—Vamos a ver, ¿qué es la cosa? —le contestó el otro.



—Vea, ¿quiere que salgamos de **mano**²⁴ leoncito?



El hombre se rió y dijo:

—Idiay, ¿y cómo vas a hacer, vos tan chiquitillo?



—Ai verá. Deme su palabra de que me ayudará así que esté muerto en lo que yo le pida, y le prometo que de aquí a diez días no tendrá ese **tequio**²⁵ encima.

Tío Conejo se lo llevó a un sitio donde había un hoyo en forma de embudo, bastante hondo, arenoso y con las paredes lisas. El que caía allí tenía que perder las esperanzas de salir si no había quién le ayudara. Tío Conejo hizo al hombre cortar **ramazones**²⁶ y tapar **la abertura del hueco**²⁷ y darle la apariencia del suelo cubierto de hojas. Después le aconsejó que en la pura orilla atara un ternero bien gordo y él corrió en busca del león.

Cuando dio con él, le gritó: —Mano León de Dios, andaba en busca suya. ¡Viera qué almuercillo más **ñeque**²⁸ le tengo! **Póngaseme atrás y verá.**²⁹

3

Mano León de veras lo siguió y tío Conejo hizo que llegaran al lugar de modo que el otro tuviera que pasar por el hueco. Por supuesto que poner los pies sobre las ramazones y salir rodando, fue uno. A los ocho días el pobre mano León murió de hambre. Tío Conejo corrió en busca de ñor hombre para que le ayudara a sacarlo, y cuando lo tuvo fuera, le arrancó la piel con su cuchillo, la extendió al sol y la dejó oreándose al lado de la del tigre.

23- ñor = señor = **kéképa**

24- mano = hermano = **i él**

25- tequio = **jilé yakéi**

26- ramazones = **kal jula táj älwíí**

27- la abertura del hueco = **ísháká jár kjá**

28- ñeque = **báásí**

29- Bö kóté yís tá kí mā wā i suaklä.



T

E



Le faltaba la del lagarto.

Sabía que este era muy **parrandero**³⁰ y en una noche de luna cogió su guitarra y se fue a cantar a la orilla del río y a echar **güipipías**³¹.



Mano Lagarto fue saliendo y le preguntó:

—Hombré, ¿por qué estás tan alegre?

Tío Conejo le contestó: —¡Cómo quiere que no esté alegre, si voy a un baile donde hay cuatro muchachas!... (Tío Conejo se llevó la mano a la boca y se besó la punta de los dedos).



—**No digás**³², hombré, no digás.

¿Y eso dónde es?

Por ai, por ai...

—y tío Conejo hizo que seguía adelante.



Mano Lagarto le dijo:

—**¿Por qué no me llevás, compadrito?**³³

—**A mí no me gusta andar con aretes**³⁴

—le respondió tío Conejo.



—Sí, hombré, llevame, no te hagás de rogar.

—Bueno, ¡qué caray! ¡Pero, eso sí, **cuidado con la cuenta**!³⁵
¡Cuidado con ir a hacer una que no sirve!



30-parrandero = wábätsä mīṇā dí yä
maítjā

31- güipipía: jé rä yökösaba ár

32- No digás = i yíṇasí

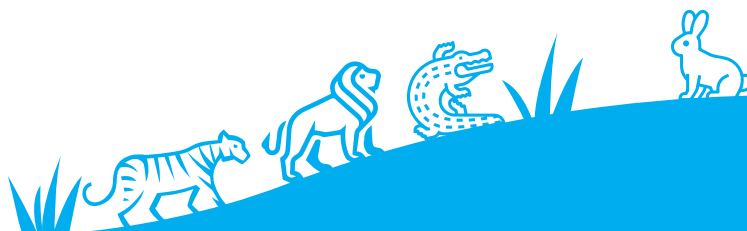
33- ¿Por qué no me llevás, compadrito?:

Bá kú s' tsómi, ñariékäklä riká.

34- A mí no me gusta andar con aretes:

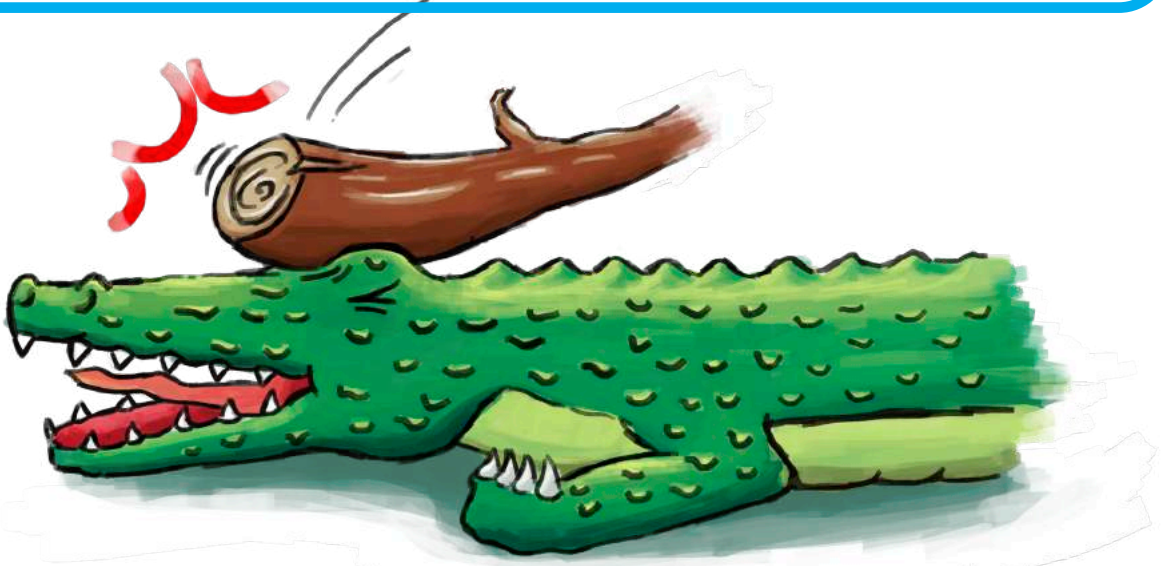
Ká yís wábätsä mīṇā yilé ra.

35- cuidado con la cuenta: Tsánasí tá bā
shirírwa.



4

El otro le hizo mil juramentos y se pusieron en camino. Pero tío Conejo se hizo el renco y mano Lagarto le propuso que se le subiera encima. Tío Conejo se encaramó sobre mano Lagarto, y a poco andar le dio con toda alma un garrotazo **con un guayacancito**³⁶ que traía escondido. Pero no tuvo buena puntería y apenas lo dejó **atarantado**³⁷. Tío Conejo se las mandó cambiar y mano Lagarto pasó varios días sin poder ver el sol claro.



Tío Conejo no hacía más que tratarse mal él mismo: —¡Ah, gran **chambón**!³⁸ ¡**Achará**!³⁹ ¡lo que es otra como esta no se te presenta!

Pero no se dio por vencido y se fue a buscar una lora que vivía cerca del río donde habitaba mano Lagarto. Se aconsejó con ella para que a la tardecita, cuando él pasara, le hiciera ciertas preguntas. De veras, a la tarde pasó tío Conejo por allí y **la lora le gritó a todo galillo**:⁴⁰



—Hombré, tío Conejo, ¿para dónde camina?

—Pues para el matrimonio de la hija del rey.
¡Viera que **festarrín**!⁴¹ **Haga el ánimo y nos vamos**.⁴²



36- con un guayacancito = kachál klá
bata wa

37- atarantado, -a = wáshkiriléwa

38- Chambón: jé rä jäyí ká jé wä i
óné tsána.

39- achará = säli

40- la lora le gritó a todo galillo:
pá áná i ia tákíí

41- festarrín = dí yár káte táí

42- Haga el ánimo y nos vamos:
I bikétsó sá shkä

Al oírlos se asomó mano Lagarto y al ver a tío Conejo, se puso muy caliente.

—¿Conque ai andás, gran tal por cual? Ahorita te contaré...



El otro se puso fuera de su alcance y preguntó a la lora:

—¿Quién es ese joven tan elegante? Yo no lo conozco. Si es la primera vez que lo veo y no sé por qué está tan bravo conmigo.

—¡Venime a mí con esas! ¿Crees que fue poco el garrotazo que me **zampaste**⁴³ el otro día?



—Ajá, ya caigo —dijo tío Conejo—. Este me confunde con mi hermano, que **es un sinvergüenzón de siete suelas**.⁴⁴

Cabalmente⁴⁵ ahora lo tienen en la cárcel por una que hizo. ¡Vieran los **chascos**⁴⁶ que yo me he llevado por ese! ¡Es que somos igualitos!

—¡Ah! ¿Conque no eres vos? ¡Ve! Pues ai **dispensame**.⁴⁷ ¿Y para dónde la llevás?



—Pues al matrimonio de la hija del rey. Es que voy a ser **padrino**.⁴⁸ **Aquello va a estar de vuelta y media. ¡Un parrandón! Bueno, me las caiteo. Hasta luegoito.**⁴⁹

Mano Lagarto estaba que se las pelaba de ganas de ir.⁵⁰



—Hombrré, ¿por qué no me llevás?



—Con mucho gusto. Véngase.

43- zampar = i kpä

44- es un sinvergüenzón de siete suelas: ká jé rä är ta yéwasi

45- cabalmente = jé né kika

46- chasco = jilé yakéi

47- dispensame: S' nuí jówopa

48- padrino: jé rä jayí te tsátké i jula kuké ska

49- Aquello va a estar de vuelta y media. ¡Un parrandón! Bueno, me las caiteo. Hasta luegoito: Jé órmí rä báárama. ¡Dí yárké ska! Báí rä, yís kianá mīna. S' mépa.

50- Mano Lagarto estaba que se las pelaba de ganas de ir: Tolók étäwä jérséná táj mīna



Y se fueron.

Allá al mucho andar, tío Conejo hizo como que se daba un tropezón y cayó dando quejidos:



—¡Ay! ¡Ay! ¡Ay! Yo creo que me **lisié**⁵¹ un pie. **Ahora sí que estoy galán**⁵². Mejor será que se devuelva, mano Lagarto, y me deje aquí. Yo no puedo dar un paso.

—¿Cómo va a ser eso? ¡Adió! **Encájateme encima**⁵³ y vamos al matrimonio. Allí no faltará quien te **sobe**⁵⁴. ¿Qué diría el rey si no llegaras?



—No me atrevo. Es mucha **grosería**⁵⁵. ¿Qué parecía, que tras que me ha hecho usted el favor de acompañarme, también vaya a tener que cargar conmigo?

—¡Adió! ¿Y eso qué tiene? Montate y dejate de ruidos.



“Lo que el sapo quería”, pensó tío Conejo. Y con mil y tantos trabajos se puso sobre mano Lagarto. Tío Conejo iba en un quejido y el otro por **distraerle**⁵⁶, le metió conversación:

5

—Hombré, tu hermano sí que fue tonto. En vez de darme por la nariz, me dio por la nuca.



No había acabado de decirlo, cuando tío Conejo le dejó ir un garrotazo por la nariz que **lo dejó tieso**⁵⁷ allí no más.

51- lisiar = shkána

52- ahora sí que estoy galán: jírda s' yáúnáwa.

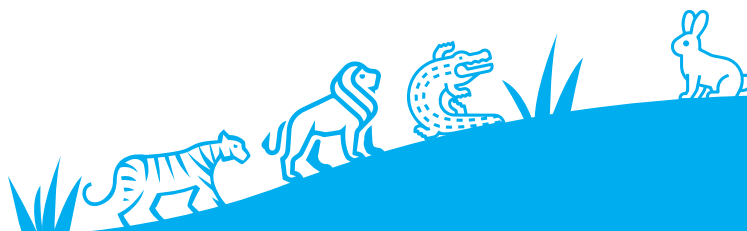
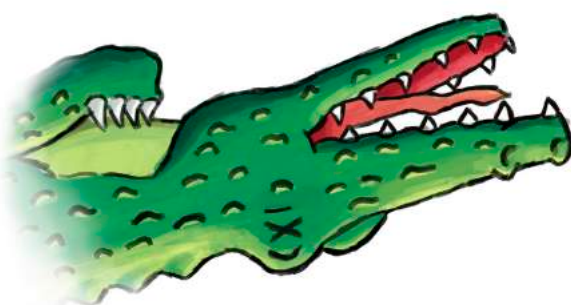
53- encájateme encima: Ma jék kóká yís bata kí.

54- sobar = pasikä

55- grosería = jilé yakéi

56- distraer = jérshéwa bérbéna

57 - lo dejó tieso: i ktáwatana



Sacó su cuchillo, y le cortó la piel y lo dejó que se oreara. Cuando lo estuvo, llamó al zopilote y le habló para que lo llevara con todo y pieles adonde Tatica Dios. Así que llegaron ante **Su Divina Majestad⁵⁸**, tío Conejo, sin andarse con muchas aquellas, le tiró a los pies los pellejos:

—¡Aquí tiene...!



Ese día Nuestro Señor no estaba de muy buenas pulgas



—Bueno, ¿y qué hay con eso? —le preguntó de mal modo.

—Nada, pues que usted me dijo que le trajera una piel de tigre, otra de león y otra de lagarto, muertos por mí, y aquí están. Y que si se las traía me haría más grande.



Nuestro Señor exclamó:

—¡Ah, gran **indino⁵⁹**! ¡Se me puso que te ibas a salir con las tuyas! ¡Ya me parece las que has hecho en la Tierra!

6

Entonces lo cogió de las orejas y les dio tan gran **jalonazo⁶⁰** que se las estiró tamaño poco. (Ha de saberse que antes, antes, tío Conejo tenía las orejas **chirrisquitillas⁶¹**). Después le dijo:



—¡Y te me quitás de aquí, **zángano⁶²**!

Tío Conejo salió a pito y caja⁶³, sobándose las orejas y Tatica Dios al verlo por detrás, no pudo dejar de echarse una **carcajada⁶⁴** y con esto se le fue el mal humor.

58- Su Divina Majestad = Dios

59- indino = indigno = yakéi

60- jalar = jáyä

61- chirrisquitillo = tsínesí

62- zángano = kanílbí

63- Tío Conejo salió a pito y caja:

Suí nua dēsa bétjǐ.

64- carcajada



B) ¡Recordemos lo que acabamos de leer!

1) En los siguientes ocho espacios, elabore una caricatura (dibujos) donde muestre lo sucedido en la historia. Debe seguir el mismo orden de los acontecimientos.

2) Subraye las ideas más importantes de los párrafos de la historia que aparecen marcados con los números 1, 2 y 3.

C) ¡Revisemos lo que aprendimos!

1) Responda las siguientes preguntas de acuerdo con lo ocurrido en la historia:

a) ¿Quién llevó a tío Conejo donde Dios?

b) ¿Qué le pidió tío Conejo a Dios?



c) ¿Qué le pidió Dios a tío Conejo para cumplirle su deseo?

d) ¿Cómo engañó tío Conejo a tío Tigre?

e) ¿Cómo termina la historia?

2) Complete los espacios en blanco con las palabras correctas y luego búsquelas en la sopa de letras:

a) Nombre del personaje principal:

b) Nombre del primer personaje a quien tío Conejo engañó:

c) Lugar a donde fue tío Conejo a hablar con Dios:

d) Lugar donde cayó el León para que lo atrapara tío Conejo:

e) Tío Conejo dice que iba para el matrimonio de la hija del:

f) Lo que termina jalándole Dios a tío conejo:



Sopa de letras

a	b	g	h	t	u	t	d	c	l	s	g	y	l	a
y	l	d	n	e	g	o	a	x	b	t	n	q	a	u
f	l	y	c	i	e	l	o	v	l	u	i	p	n	d
x	i	u	l	o	t	r	x	i	p	t	d	o	g	i
m	k	s	u	h	j	i	i	b	x	t	e	b	u	o
m	s	i	t	u	a	r	o	n	y	e	e	n	a	r
g	l	m	i	e	b	m	k	c	g	r	f	g	g	e
x	a	r	o	c	c	u	l	a	o	i	o	n	e	j
i	i	s	t	o	l	l	o	w	i	n	g	a	e	a
y	c	a	i	e	t	i	l	f	f	g	e	a	c	s
d	o	h	g	r	d	e	j	z	y	r	p	j	i	t
p	s	p	r	e	c	h	u	a	a	x	t	r	o	i
s	p	s	e	j	f	s	d	x	q	j	v	j	v	n
s	l	a	g	a	r	t	o	a	c	x	d	n	t	s
t	l	m	k	a	w	a	r	e	y	e	s	s	e	q

3) Construya oraciones con las palabras que se le dan a continuación.
Cuenta lo que ocurre en la historia.

Garrotazo:

Bejuco:

Cuchillo:

Tatica:

Ramazones:



4) Ordene los siguientes párrafos según el orden de la historia. Coloque los números del 1 al 5 en el espacio correspondiente.



Entonces lo cogió de las orejas y les dio tan gran jalonazo que se las estiró tamaño poco. (Ha de saberse que antes, antes, tío Conejo tenía las orejas chirrisquitillas)

—¡Tío Tigre de Dios, ni me pregunte! ¿Qué le parece que ai no masito viene un huracán? Por vida suya, amárreme con estos bejuquitos para que no me lleve —y daba vueltas de aquí y corría de allá.



Tío Conejo llegó a la presencia de Nuestro Señor, que por dicha ese día estaba de buenas, y le dijo que él deseaba ser más grande, que era una gran vaina ser tan chiquillo porque todos se lo querían comer, y que por aquí y por allá.

Pero tío Conejo se hizo el renco y mano Lagarto le propuso que se le subiera encima. Tío Conejo se encaramó sobre mano Lagarto, y a poco andar le dio con toda alma un garrotazo.



Mano León de veras lo siguió y tío Conejo hizo que llegaran al lugar de modo que el otro tuviera que pasar por el hueco. Por supuesto que poner los pies sobre las ramazones y salir rodando, fue uno



5) – Volvamos a ver el dibujo de la página 3. Por medio de una lluvia de ideas compartimos lo sucedido en la historia.

– Ahora, respondamos a la pregunta ¿Por qué tío Conejo tiene las orejas tan largas?



LA ABEJA HARAGANA

Kukúliwák kanílbí

Autora: Carmen Lyra



A) ¡Preparémonos para leer!

1) - Sentarse en círculo o en la posición más apropiada para que los estudiantes puedan verse mutuamente.

- El(la) docente les pide a los estudiantes que lean con atención el título del cuento.

- Luego, se les solicita a los estudiantes que respondan de forma oral o escrita las siguientes preguntas:

a) ¿Cómo son las abejas?

b) ¿Dónde viven las abejas?

c) ¿A qué se dedican las abejas?

d) ¿Qué significa ser haragán? Demos algunos ejemplos.

e) Si el título dice **La abeja haragana**, ¿qué creen que le pasará a la abeja por ser haragana?

f) Observen el dibujo de la página 18 que ilustra la historia: ¿Qué ven en el dibujo? ¿Quiénes aparecen?



LA ABEJA HARAGANA

Había una vez en una colmena una abeja que no quería trabajar, es decir, recorría los árboles uno por uno para tomar el jugo de las flores; pero en vez de conservarlo para convertirlo en miel, se lo tomaba del todo.

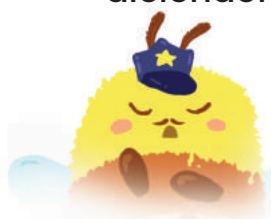
Era, pues, una abeja haragana. Todas las mañanas apenas el sol calentaba el aire, la abejita se asomaba a la puerta de la colmena, veía que hacía buen tiempo, se peinaba con las patas, como hacen las moscas, y echaba entonces a volar, muy contenta del lindo día. **Zumbaba**¹ muerta de gusto de flor en flor, entraba en la colmena, volvía a salir, y así se lo pasaba todo el día mientras las otras abejas se mataban trabajando para llenar la colmena de miel, porque la miel es el alimento de las abejas recién nacidas.

1- zumbiar = pík bata bulár



Como las abejas son muy serias, comenzaron a disgustarse con el proceder de la hermana haragana. En la puerta de las colmenas hay siempre unas cuantas abejas que están de guardia para cuidar que no entren bichos en la colmena. Estas abejas suelen ser muy viejas, con gran experiencia de la vida y tienen el lomo pelado porque han perdido todos los pelos al rozar contra la puerta de la colmena.

Un día, pues, detuvieron a la abeja haragana cuando iba a entrar, diciéndole:



– Compañera: es necesario que trabajes, porque todas las abejas debemos trabajar.

La abejita contestó:

– Yo ando todo el día volando, y me canso mucho.



– **No es cuestión de que te canses mucho²** – respondieron –, sino de que trabajes un poco. **Es la primera advertencia que te hacemos.³**



Y diciendo así la dejaron pasar.

Pero la abeja haragana no se corregía. De modo que a la tarde siguiente las abejas que estaban de guardia le dijeron:



– Hay que trabajar, hermana.

Y ella respondió en seguida:

– ¡Uno de estos días lo voy a hacer!



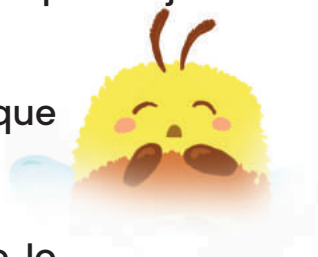
2- No es cuestión de que te canses mucho: *Ká jé rä bá shtiríwá kúná*
3- Es la primera advertencia que te hacemos: *Jé rä säkätába bá iá i wé káte sá te*



– No es cuestión de que lo hagas uno de estos días – le respondieron, sino mañana mismo. Acuérdate de esto. Y la dejaron pasar.

Al anochecer siguiente se repitió la misma cosa. Antes de que le dijeran nada, la abejita exclamó:

– ¡Si, sí, hermanas! ¡Ya me acuerdo de lo que he prometido!



– No es cuestión de que te acuerdes de lo prometido – le respondieron –, sino de que trabajes. Hoy es diecinueve de abril. Pues bien: trata de que mañana veinte, hayas traído una gota siquiera de miel. Y ahora, pasa.

Y diciendo esto, se apartaron para dejarla entrar.

Pero el veinte de abril pasó **en vano**⁴ como todos los demás. Con la diferencia de que al caer el sol **el tiempo se descompuso**⁵ y comenzó a soplar un viento frío.

La abejita haragana voló **apresurada**⁶ hacia su colmena, pensando en lo calentito que estaría allá adentro. Pero cuando quiso entrar, las abejas que estaban de guardia se lo impidieron.



4- en vano = kjërmita

5- el tiempo se descompuso =
ká iánáwā yakéi

6- apresurado, -a = bétjí
manéné



– ¡No se entra! –le dijeron fríamente.



– ¡Yo quiero entrar! –clamó la abejita–. Esta es mi colmena.



– Esta es la colmena de unas pobres abejas trabajadoras le contestaron las otras–. No hay entrada para las haraganas.



– ¡Mañana sin falta voy a trabajar! –insistió la abejita.



– No hay mañana para las que no trabajan
– respondieron las abejas, **que saben mucha filosofía**⁷.

Y diciendo esto la empujaron afuera.

La abejita, sin saber qué hacer, voló un rato aún; pero ya la noche caía y **se veía apenas**⁸. Quiso cogerse de una hoja, y cayó al suelo. Tenía el cuerpo **entumecido**⁹ por el aire frío, y no podía volar más. Arrastrándose entonces por el suelo, trepando y bajando de los palitos y piedritas, que le parecían montañas, llegó a la puerta de la colmena, a tiempo que comenzaban a caer frías gotas de lluvia

¡Ay, mi Dios! –clamó la **desamparada**¹⁰–. Va a llover, y me voy a morir de frío. Y tentó entrar en la colmena.



Pero de nuevo le cerraron el paso.

7-que saben mucha filosofía: **Jé wá i júñér táí**

8- se veía apenas: **I juérké olónasí**

9- entumecido, -a = **karáléwa**

10- desamparada, -a = **kshánasí**



– ¡Perdón! – gimió la abeja
–. ¡Déjenme entrar!



– Ya es tarde – le respondieron.



– ¡Por favor, hermanas! ¡Tengo sueño!



– Es más tarde aún.



– ¡Compañeras, por piedad! ¡Tengo frío!



– Imposible.

– ¡Por última vez! ¡Me voy a morir!



Entonces le dijeron:

– No, no morirás. Aprenderás en una sola noche lo que es el descanso ganado con el trabajo. Vete. Y la echaron.

Entonces, temblando de frío, con las alas mojadas y **tropezando**¹¹, la abeja se **arrastró**¹², se arrastró hasta que de pronto rodó por un agujero; cayó rodando, mejor dicho, al fondo de una **caverna**¹³. Creyó que no iba a concluir nunca de bajar.

Al fin llegó al fondo, y se halló bruscamente ante una víbora, una culebra verde de lomo color ladrillo, que la miraba enroscada y **presta**¹⁴ a lanzarse sobre ella. En verdad, aquella caverna era el hueco de un árbol que habían **trasplantado**¹⁵ hacía tiempo, y que la culebra había elegido de **guarida**¹⁶. Las culebras comen abejas, que les gustan mucho.

11- tropezar = kaláskú tkér

12- arrastrar = i sikä

13- caverna = íshäkä jár ka

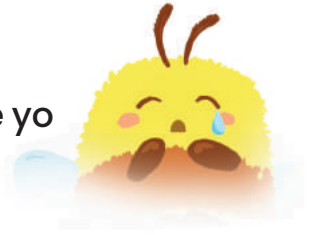
14- presto, -a = kukálēwa

15- transplantado, -a = i tsélēmi kjóa

16- guarida = ju

Por eso la abejita, al encontrarse ante su enemiga, **murmuró**¹⁷ cerrando los ojos:

– ¡Adiós mi vida! Esta es la última hora que yo veo la luz.



Ya es tarde pero con gran sorpresa suya, la culebra no solamente no la devoró, sino que le dijo:



– ¿Qué tal, abejita? No has de ser muy trabajadora para estar aquí a estas horas.

– Es cierto – murmuró la abeja –. No trabajo, y yo tengo la culpa.

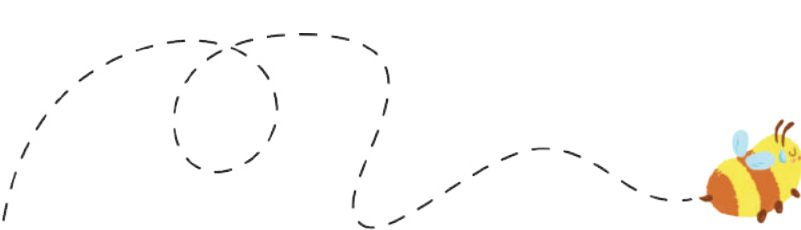


– Siendo así – agregó la culebra, burlona, voy a quitar del mundo a un mal bicho como tú. Te voy a comer, abeja.

La abeja, temblando, exclamó entonces:
– ¡No es justo eso, no es justo! No es justo que usted me coma porque es más fuerte que yo. Los hombres saben lo que es justicia.



– ¡Ah, ah! – exclamó la culebra, **enroscándose ligero**¹⁸–. ¿Tú crees que los hombres que les quitan la miel a ustedes son más justos, grandísima tonta?



17- murmurar = ktä jalmana
18- enroscándose ligero: i
jék butrá káte bétjé

– No, no es por eso que nos quitan la miel
–respondió la abeja.



– ¿Y por qué, entonces?

– Porque son más inteligentes.
Así dijo la abejita.



Pero la culebra se echó a reír, exclamando:

– ¡Bueno! Con justicia o sin ella, te voy a comer, **apróntate**.¹⁹

Y se echó atrás, para lanzarse sobre la abeja.

Pero ésta exclamó:

– Usted hace eso porque es
menos inteligente que yo.



– ¿Yo menos inteligente que tú, **mocosa**?²⁰ –se rió la culebra.

– Así es –afirmó la abeja.



– Pues bien – dijo la culebra –, vamos a verlo.
Vamos a hacer dos pruebas. La que haga la
prueba más rara, ésa gana. Si gano yo, te
como.

– ¿Y si gano yo? –preguntó la abejita.



19- apróntate: bá kukánó bétjí

20- mocososo, a = yaba wálír



– Si ganas tú – **repusó**²¹ su enemiga –, tienes el derecho de pasar la noche aquí, hasta que sea de día. ¿Te conviene?

– No, no es por eso que nos quitan la miel –respondió la abeja.



La culebra se echó a reír de nuevo, porque **se le había ocurrido una cosa**²² que jamás podría hacer una abeja. Y he aquí lo que hizo: Salió un instante afuera, tan velozmente que la abeja no tuvo tiempo de nada. Y volvió trayendo una cápsula de **semillas de eucalipto**²³, de un eucalipto que estaba al lado de la colmena y que le daba sombra. Los muchachos hacen bailar como trompos esas cápsulas, y les llaman trompitos de eucalipto.



–Esto es lo que voy a hacer, dijo la culebra.
–¡Fíjate bien, atención!

y arrollando **vivamente**²⁴ la cola alrededor del trompito como un **piolín**²⁵ la desenvolvió a toda velocidad, con tanta rapidez que el trompito quedó bailando y **zumbando**²⁶ como un loco.

La culebra se reía, y con mucha razón, porque jamás una abeja ha hecho ni podrá hacer bailar a un trompito. Pero cuando el trompito, que se había quedado dormido zumbando, como les pasa a los trompos de naranjo, cayó por fin al suelo, la abeja dijo:

– Esa prueba es muy linda, y yo nunca podré hacer eso.

– Entonces, te como – exclamó la culebra.



21- repuso = i kúká
22- se le había ocurrido una cosa: ljé te jilé bikétsáni
23- semillas de eucalipto

24- vivamente = takíí
25- piolín = ksá
26- zumar = i bulár





– ¡Un momento! Yo no puedo hacer eso: pero hago una cosa que nadie hace.



– Desaparecer.

– ¿Qué es eso?



– ¿Cómo? –exclamó la culebra, dando un salto de sorpresa–. ¿Desaparecer sin salir de aquí?



– Sin salir de aquí.

– ¿Y sin esconderte en la tierra?



– Sin esconderme en la tierra.

– Pues bien, ¡hazlo! Y si no lo haces, te como en seguida – dijo la culebra.



El caso es que mientras el trompito bailaba, la abeja había tenido tiempo de examinar la caverna y había visto una plantita que crecía allí. Era un **arbustillo**²⁷, casi un **yuyito**²⁸, con grandes hojas del tamaño de una moneda de dos centavos.



La abeja se arrimó a la plantita, teniendo cuidado de no tocarla, y dijo así:

– Ahora me toca a mí, señora culebra. Me va a hacer el favor de darse vuelta, y contar hasta tres. Cuando diga “tres”, búsqueme por todas partes, ¡ya no estaré más!

27- arbustillo = kal yaba

28- yuyito



Y así pasó, en efecto. La culebra dijo rápidamente: “uno..., dos..., tres”, y se volvió y abrió la boca cuan grande era, de sorpresa: allí no había nadie. Miró arriba, abajo, a todos lados, recorrió los rincones, la plantita, **tanteó**²⁹ todo con la lengua. Inútil: la abeja había desaparecido.

La culebra comprendió entonces que si su prueba del trompito era muy buena, la prueba de la abeja era simplemente **extraordinaria**³⁰. ¿Qué se había hecho?, ¿dónde estaba? No había modo de **hallarla**³¹.



– ¡Bueno! – exclamó por fin.
Me doy por vencida. ¿Dónde estás?

Una voz que apenas se oía – la voz de la abejita – salió del medio de la cueva.

– ¿No me vas a hacer nada? – dijo la voz –.
¿Puedo contar con tu juramento?



– Sí – respondió la culebra –. Te lo juro.
¿Dónde estás?

– Aquí –respondió la abejita, apareciendo súbitamente de entre una hoja cerrada de la plantita.



29- tantear = pasä

30- extraordinaria = báárramä

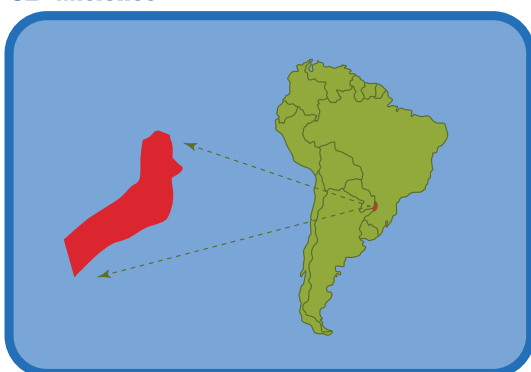
31- hallar = kua

¿Qué había pasado? Una cosa muy sencilla: la plantita en cuestión era una sensitiva, muy común también aquí en Buenos Aires, y que tiene la particularidad de que sus hojas se cierran al menor contacto. Solamente que esta aventura pasaba en **Misiones**³², donde la vegetación es muy rica, y por lo tanto muy grandes las hojas de las sensitivas. De aquí que al contacto de la abeja, las hojas se cerraran, ocultando completamente al insecto.

La inteligencia de la culebra no había alcanzado **nunca a darse cuenta de este fenómeno**³³, pero la abeja lo había **observado**³⁴, y se aprovechaba de él para salvar su vida. La culebra no dijo nada, pero quedó muy **irritada**³⁵ con su **derrota**³⁶, tanto que la abeja pasó toda la noche recordando a su enemiga la promesa que había hecho de respetarla.



32- Misiones



33- nunca a darse cuenta de este fenómeno: **ljé wā ká jí júñéné**

34- observar = **sua**

35- irritado, a = **kjuátkéléwa**

36- derrotado, a = **wéikáléwa**

Fue una noche larga, **interminable**³⁷, que las dos pasaron arrimadas contra la pared más alta de la caverna, porque **la tormenta se había desencadenado**³⁸, y el agua entraba como un río adentro. Hacía mucho frío, además, y adentro reinaba la oscuridad más completa. De cuando en cuando **la culebra sentía impulsos de lanzarse sobre la abeja**³⁹, y ésta creía entonces llegado el término de su vida.

Nunca, jamás, creyó la abejita que una noche podría ser tan fría, tan larga, tan horrible. Recordaba su vida anterior, durmiendo noche tras noche en la colmena, bien calentita, y lloraba entonces en silencio.

Cuando llegó el día, y salió el sol, porque el tiempo se había compuesto, la abejita voló y lloró otra vez en silencio ante la puerta de la colmena hecha por el esfuerzo de la familia. Las abejas de guardia la dejaron pasar sin decirle nada, porque comprendieron que la que volvía no era la **paseandera**⁴⁰ haragana, sino una abeja que había hecho en sólo una noche un duro aprendizaje de la vida.

Así fue, en efecto. En adelante, ninguna como ella recogió tanto polen ni fabricó tanta miel. Y cuando el otoño llegó, y llegó también el término de sus días, tuvo aún tiempo de dar una última lección antes de morir a las jóvenes abejas que la rodeaban:

– No es nuestra inteligencia, sino nuestro trabajo quien nos hace tan fuertes. Yo usé una sola vez de mi inteligencia, y fue para salvar mi vida. No habría necesitado de ese esfuerzo, si hubiera trabajado como todas. Me he cansado tanto volando de aquí para allá, como trabajando. Lo que me faltaba era la noción del deber, que adquirí aquella noche.⁴¹ **Trabajen, compañeras, pensando que el fin a que**⁴² **tienden**⁴³ **nuestros esfuerzos – la felicidad de todos – es muy superior a la**⁴³ **fatiga**⁴³ **de cada uno. A esto los hombres llaman**⁴³ **ideal**⁴³, **y tienen razón. No hay otra**⁴⁵ **filosofía**⁴⁵ **en la vida de un hombre y de una abeja.**

37- interminable: **ká ká ñēr bétjǐ**

38- la tormenta se había

desencadenado: **séríké**

kjuátkáwā táǐ

39- la culebra sentía impulsos

de lanzarse sobre la abeja:

tkábé kianá túnáká kúkúlwák kí

40- paseandero, a = **ñayulébíl**

41- me faltaba era la noción del

deber, que adquirí aquella

noche: **ká yís wā i káwēi júñér, jé**

wā yís jék yuá jé tuína ka

42- tender = **yulä**

43- fatigarse = **shtirína**

44- ideal: **jé rä bái jé jami jé rä**

kiana tai

45- filosofía: **jé rä jériké báásí**

sénaklä bái



B) ¡Recordemos lo que acabamos de leer!

1) Asocie la descripción que aparecen en la columna de la izquierda (A) con las imágenes que aparece en la columna de la derecha (B).

Columna A

- Objeto que usó la serpiente para hacer su truco.
- Lugar donde pasó la noche la abejita.
- Personaje principal de la historia.
- Lugar de donde fue expulsada la abejita.
- Animal que quería comerse a la abejita
- Lugar donde se escondió la abejita para desaparecer.
- Describe el final de la historia.

Columna B



2) Lea con atención el siguiente párrafo y complete los espacios en blanco con las palabras que le den un sentido correcto según lo que cuenta la historia.

frío / flores / tropezó / caverna / abeja / entumecido / haragana / arrastró / colmena

En la historia había una _____ que no quería trabajar, solo le gustaba pasar el día volando en las _____. Esta era una abeja _____ y por tal razón sus compañeras la expulsaron de la _____. Ese día hacía mucho _____ y su cuerpo estaba _____: temblando, con las alas mojadas y la abeja se _____ hasta que de pronto rodó por un agujero; cayó rodando, mejor dicho, al fondo de una _____.

3) ¡VAMOS A DIBUJAR!

Elabore un dibujo de la parte de la historia que más le llamó la atención.



a) De acuerdo con el dibujo que acaba de elaborar, escriba a qué parte de la historia corresponde:

c) ¡Revisemos lo que aprendimos!

1) Trabajo para realizar en parejas. Respondan las siguientes preguntas (cada estudiante anota las respuestas en su material de trabajo).

a) ¿Por qué expulsaron a la abeja?

b) ¿Dónde se fue a dormir la abeja cuando la expulsaron?

c) ¿Con quién se encontró la abeja?

d) ¿En qué consistió la apuesta que hizo la abeja?

e) ¿Le sirvió la enseñanza a la abeja? ¿Por qué?



2) *Ordene los momentos de la historia. Coloque los números del 1 al 6 según el orden de lo sucedido.*



Al fin llegó al fondo, y se halló bruscamente ante una víbora, una culebra verde de lomo color ladrillo, que la miraba enroscada y presta a lanzarse sobre ella.

Cuando llegó el día, y salió el sol, porque el tiempo se había compuesto, la abejita voló y lloró otra vez en silencio ante la puerta de la colmena hecha por el esfuerzo de la familia. Las abejas de guardia la dejaron pasar sin decirle nada



Todas las mañanas apenas el sol calentaba el aire, la abejita se asomaba a la puerta de la colmena, veía que hacía buen tiempo, se peinaba con las patas, como hacen las moscas, y echaba entonces a volar, muy contenta del lindo día

Y arrollando vivamente la cola alrededor del trompito como un piolín la desenvolvió a toda velocidad, con tanta rapidez que el trompito quedó bailando y zumbando como un loco.



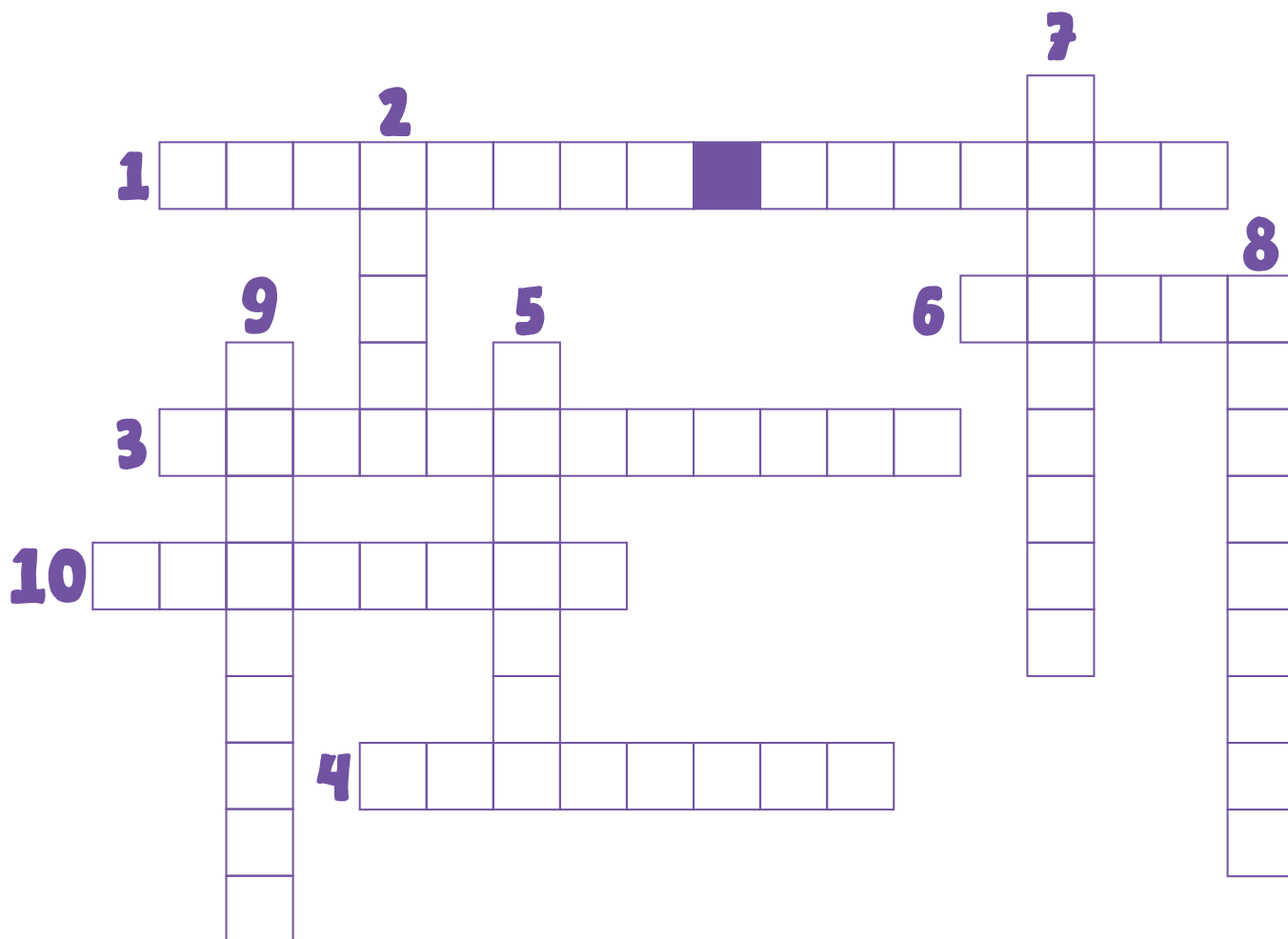
Y así pasó, en efecto. La culebra dijo rápidamente: “uno..., dos..., tres”, y se volvió y abrió la boca cuan grande era, de sorpresa: allí no había nadie. Miró arriba, abajo, a todos lados, recorrió los rincones, la plantita, tanteó todo con la lengua. Inútil: la abeja había desaparecido.

La abejita haragana voló apresurada hacia su colmena, pensando en lo calentito que estaría allá adentro. Pero cuando quiso entrar, las abejas que estaban de guardia se lo impidieron.



3) Complete el siguiente crucigrama a partir de los personajes y acontecimientos de la historia.

Crucigrama



1- Nombre del autor.

2- Personaje principal de la historia.

3- Truco de la abeja.

4- ¿Quiénes impidieron a la abejita entrar a la colmena?

5- Lugar donde llegó la abeja cuando la expulsaron.

6- Color de la culebra.

7- ¿Qué le quería hacer la culebra a la abeja?

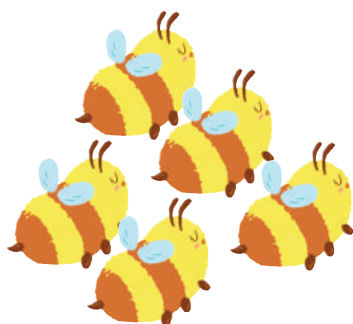
8- ¿De qué era la semilla que giró la culebra?

9- ¿Cómo se llamaba la planta donde se escondió la abejita?

10- Nombre del lugar de la selva donde ocurrió esta historia

4) *Lea nuevamente la moraleja de la historia:*

– No es nuestra inteligencia, sino nuestro trabajo quien nos hace tan fuertes. Yo usé una sola vez de mi inteligencia, y fue para salvar mi vida. No habría necesitado de ese esfuerzo, si hubiera trabajado como todas. Me he cansado tanto volando de aquí para allá, como trabajando. Lo que me faltaba era la noción del deber, que adquirí aquella noche. Trabajen, compañeras, pensando que el fin a que tienden nuestros esfuerzos – la felicidad de todos – es muy superior a la fatiga de cada uno. A esto los hombres llaman ideal, y tienen razón. No hay otra filosofía en la vida de un hombre y de una abeja.



a) *Comente con su profesor(a) y compañeros la moraleja de la historia:*
¿Qué nos enseña la abeja? ¿Por qué es importante trabajar y cuidar nuestra casa? ¿Por qué debemos ayudarnos unos a otros?

ROTUNDAMENTE NEGRA

Dolóna síwa

Autora: Shirley Campbell



A) ¡Preparémonos para leer!

1) *Observe con detenimiento el dibujo de la página 36.*

a) ¿Qué observa en el dibujo?

b) ¿Cómo es la persona que aparece en el dibujo? Mencionemos algunas características.

c) ¿A qué lugar de Costa Rica llegaron por primera vez estas personas?

2) *Lea el título del poema que se presenta a continuación “**Dolóna síwa**” y conteste las siguientes preguntas:*

a) ¿Qué entendió con ese título?

b) ¿El poema trata de un hombre o una mujer?

c) ¿Qué significa negarse a algo?



ROTUNDAMENTE NEGRA

Me niego **rotundamente**¹
a **negar**² mi voz
mi sangre
y mi piel.

Y me niego rotundamente
a **dejar de ser yo**³
a dejar de sentirme bien
cuando mro mi rostro
en el espejo
con mi boca
rotundamente grande
y mi nariz
rotundamente ancha
y mis dientes
rotundamente blancos
y mi piel
valientemente negra.

Y me niego **categoricamente** a⁴
dejar de hablar mi lengua⁵, **mi acento**
y mi historia.⁶
Y me niego absolutamente
a ser de los que se callan
de los que temen de los que lloran.

Porque me acepto
rotundamente libre
rotundamente negra
rotundamente hermosa.

1- rotundamente / categóricamente /
absolutamente = itjá s'íwā / jékjé s'íwā
2- negar = i shä "kái, kái" nì

3- a dejar de ser yo = yís dā
jékái, ká yís kiar sēnā kjóā kái

4- y me niego categóricamente
a: Yís te i shé kái nì itjá
5- dejar de hablar mi lengua: Ká
yís wā yís ktá jáná s' ktäklä
6- mi acento y mi historia: ká s'
wā yís kápákē jáná yéwā



B) ¡Recordemos lo que acabamos de leer!

- 1) Subraye los cinco versos que más le llamaron la atención. Luego, comparta con sus compañeros por qué los eligió.
- 2) Lea con atención la siguiente lista de palabras:

rostro / espejo / bien / negra / rotundamente / lengua / blancos / yo / grande

- Coloque las palabras en los espacios en blanco, de tal manera que le den un sentido correcto al poema.

Me niego _____
a negar mi voz
mi sangre
y mi piel.
Y me niego rotundamente
a dejar de ser _____
a dejar de sentirme _____
cuando miro mi _____
en el _____
con mi boca
rotundamente _____
y mi nariz
rotundamente ancha
y mis dientes
rotundamente _____
y mi piel
valientemente _____.
Y me niego categóricamente a
dejar de hablar mi _____,
mi acento y mi historia.

C) ¡Revisemos lo que aprendimos!

1) Responda las siguientes preguntas:

a) ¿Quién habla en el poema? _____

b) ¿De qué se siente orgullosa? _____

c) ¿Cómo es ella físicamente? _____

d) ¿A qué se niega rotundamente? _____

2) El poema describe con orgullo el ser una persona negra, describa con detalle qué es ser una persona cabécar:

Físicamente:

En sus tradiciones:

En sus creencias religiosas:

En su forma de vivir:



3) Observe su rostro en un espejo y siguiendo el modelo del poema **Rotundamente negra** escriba su propio poema de 10 versos, titulado:

Rotundamente indígena

[illegible]



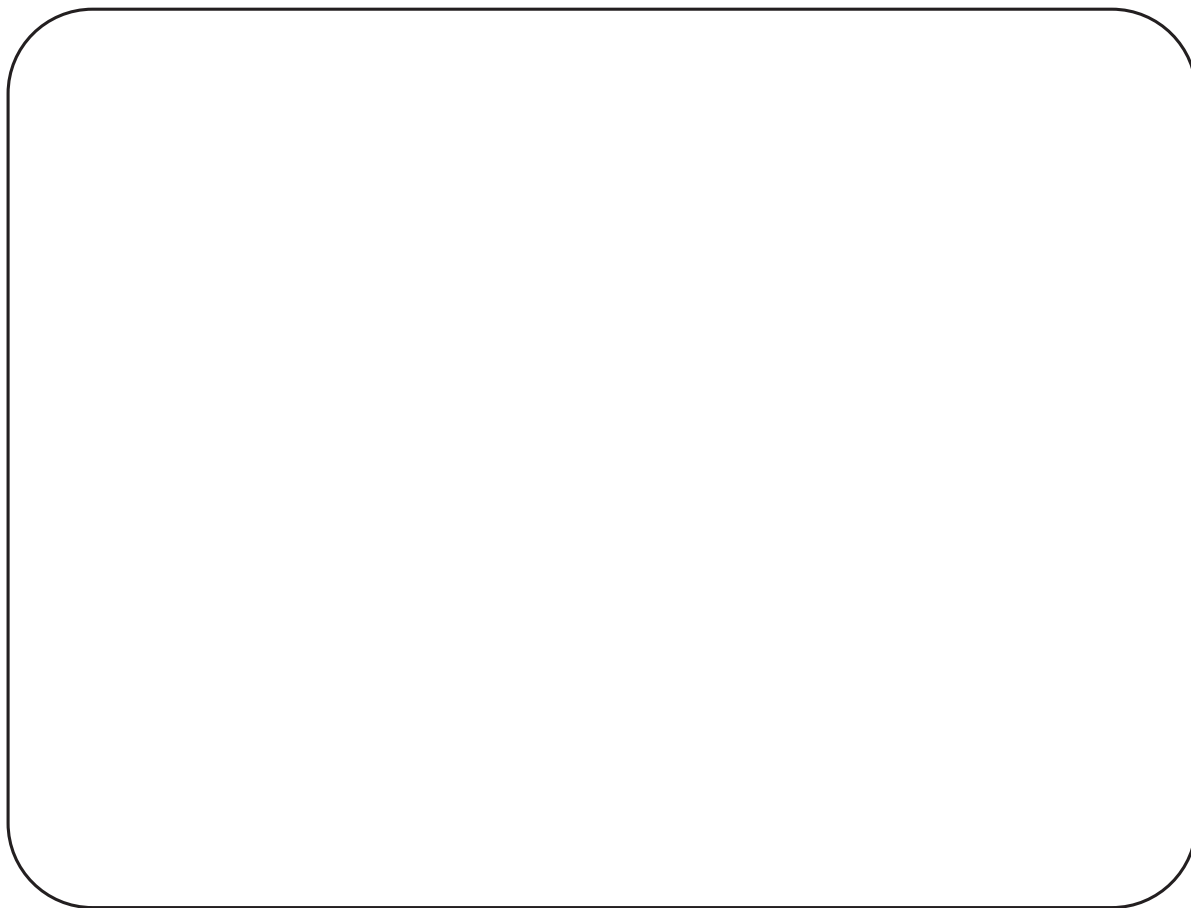
DEFENSA DEL ÁRBOL

Kal tsá tkäklä

Autor: Nicanor Parra

A) ¡Preparémonos para leer!

1) *Elabore el dibujo de un árbol.*



2) *Responda las siguientes preguntas:*

a) ¿Por qué son importantes los árboles?

b) ¿Es correcto maltratar a los árboles? ¿Por qué?

c) Si alguna persona maltratara un árbol o un animal ¿usted qué haría?

DEFENSA DEL ÁRBOL

Por qué te entregas a esa piedra
niño de ojos almendrados
ojos almendrados¹
con el impuro pensamiento
impuro pensamiento²
de derramarla contra el árbol.

Quien no hace nunca daño a
nadie.
No se merece tan mal trato
Ya sea sauce³ pensativo
Ya melancólico⁴ naranjo⁵.

Debe ser siempre por el hombre
bien distinguido y respetado:⁶
niño perverso⁷ que lo hiera
hiere a su padre y a su hermano.

Yo no comprendo, francamente,
cómo es posible que un muchacho,
tenga este gesto tan indigno⁸
siendo tan rubio y delicado.⁹

Seguramente que tu madre
no sabe el cuervo¹⁰ que ha criado,
te cree un hombre verdadero,
yo pienso todo lo contrario.

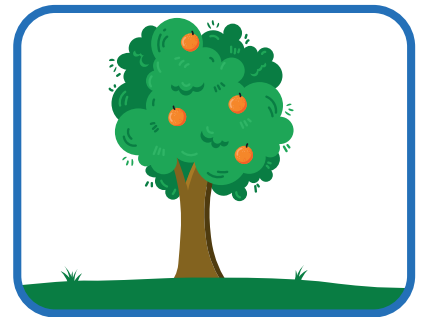
Creo que no hay en todo Chile¹¹
niño tan malintencionado¹²
¡Por qué te entregas a esa piedra
como a un puñal envenenado¹³

Tú que comprendes claramente
la gran persona que es el árbol!
él da la fruta deleitosa¹⁴
más que la leche, más que
el nardo¹⁵

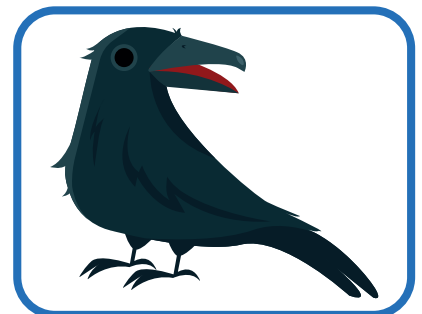
1- ojos almendrados = wábla
tsúlií
2- impuro pensamiento =
i bikétsé yakéi
3- sauce



4- melancólico = jériáléwa
5- naranjo



6- bien distinguido y
respetado: Jé shá kal
kianá olóitsána
7- perverso = yakéi
8- tenga este gesto tan
indigno: Jé shá dulákléi te
jilé wé yakéi
9- siendo tan rubio y
delicado: Jé shá rä
dulákléi tsákú ká rä daláá
jé jamí jé rä báásí.
10- cuervo



Leña de oro en el invierno,
sombra de plata en el verano¹⁶
Y, lo que es más que todo junto,
crea los vientos y los pájaros.

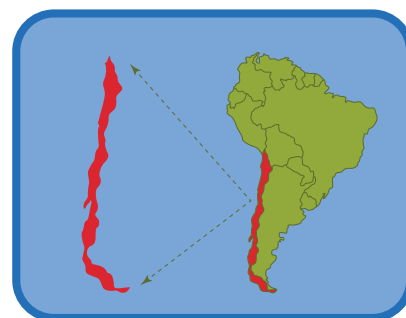
Piénsalo bien y reconoce
que no hay amigo como el árbol,
adonde quiera que te vuelvas
siempre lo encuentras a tu lado.

Vayas pisando tierra firme
o móvil mar **alborotado**,¹⁷
estés meciéndote en la cuna
o bien un día agonizando.

Más fiel que el vidrio del espejo
y más sumiso que un esclavo,
medita un poco lo que haces
mira que Dios te está mirando.

Ruega al Señor que te perdone
de tan **gravísimo**¹⁸ pecado
y nunca más la piedra **ingrata**¹⁹
salga silbando de tu mano.
de tan gravísimo pecado.

11- Chile

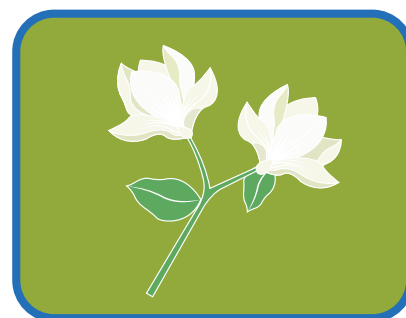


12- niño tan
malintencionado: Jé shá jé
dulákléi kásénéwá yakéi

13- como a un puñal
envenenado: Jéska i shé ják
dä tebéli bata rä patélé
päpälí wa súta.

14- deleitoso, -a = **maláá**

15- nardo



16- sombra de plata en el
verano: Jéska i shé kal dä
kiana tái, jé te yökó mé jé
jami jé te i olói mé

17- alborotado, -a = **túléká**

18- gravísimo = **sälwíiwási**
/ **yakéiwási**

19- ingrato = **i wéikä**

B) ¡Recordemos lo que acabamos de leer!

1) Complete las siguientes oraciones según lo leído en el poema:

a) El niño le está tirando al árbol una _____

b) Si el niño hiere al árbol es como herir a su _____
y a su _____.

c) El niño que hiere al árbol es _____

d) El árbol nos da _____, _____ y _____.

e) Piénsalo bien y reconoce que no hay _____
como el árbol.

f) Adonde quiera que te vuelvas siempre lo encuentras a tu _____.

2) Coloque el nombre a cada una de las imágenes:







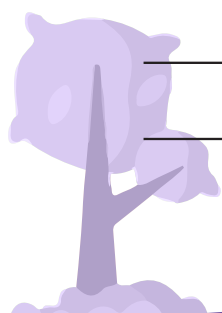




3) Lea las siguientes palabras (puede utilizar la traducción en cabécar que está en el poema) y marque con una equis "X" las palabras que no conocía :

- ☐ melancólico:
- ☐ distinguido y respetado:
- ☐ perverso:
- ☐ tan indigno:
- ☐ delicado:
- ☐ malintencionado:
- ☐ deleitosa:
- ☐ alborotado:
- ☐ gravísimo:
- ☐ ingrato:

4-¿Cómo se pueden utilizar estas palabras en cabécar? Mencione algunos ejemplos.



C) ¡Revisemos lo que aprendimos!

A) Con base en el poema, marque con una "X" la respuesta correcta:

a) ¿Cómo era físicamente el niño?

- 1) Rubio y malcriado.
- 2) Rubio y con ojos almendrados.
- 3) De cabello delicado y delgado.
- 4) De estatura baja y cabello rubio.

b) ¿Cuál es la cualidad más relevante del árbol?

- 1) Crea los vientos y los pájaros.
- 2) Da ricos frutos y lindas flores.
- 3) Acoge a los pájaros y otros animales en sus ramas.
- 4) Entrega una buena sombra en verano y buena leña en invierno.

c) Lo que el niño hizo con el árbol es

- 1) bueno
- 2) malo
- 3) importante
- 4) necesario

d) A la piedra la comparan con

- 1) un puñal envenenado
- 2) la fruta deliciosa
- 3) los vientos y los pájaros
- 4) la gran persona que es el árbol

e) El árbol se compara con un amigo porque

- 1) da frutos deliciosos
- 2) siempre está a tu lado
- 3) no le hace daño a nadie
- 4) es leña de oro en el invierno



B) Lea los siguientes versos y responda lo que se le pide:

***“Seguramente que tu madre
no sabe el cuervo que ha criado”***

a) ¿A quién está comparando con un Cuervo?

b) ¿Por qué es como un cuervo?

***“y nunca más la piedra ingrata
salga silbando de tu mano”***

c) ¿Por qué la piedra es ingrata?

d) ¿Qué significa que salga silbando?

***“medita un poco lo que haces
mira que Dios te está mirando”.***

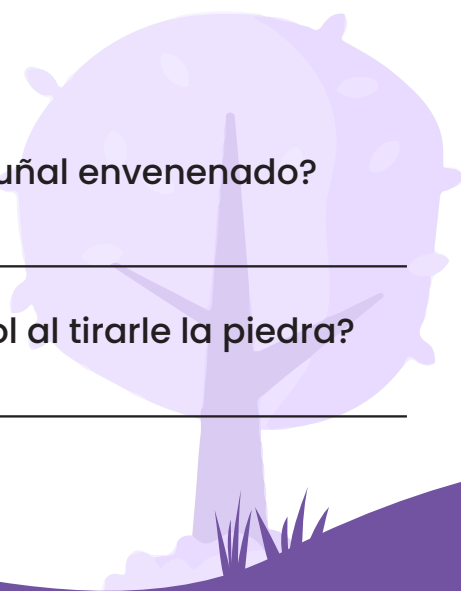
e) ¿Qué debe meditar el niño?

f) ¿Qué significa que Dios lo está mirando?

***¡Por qué te entregas a esa piedra
como a un puñal envenenado!***

g) ¿Por qué la piedra es comparada con un puñal envenenado?

h) ¿De qué forma está hiriendo el niño al árbol al tirarle la piedra?



i) ¿Por qué el árbol es un amigo?

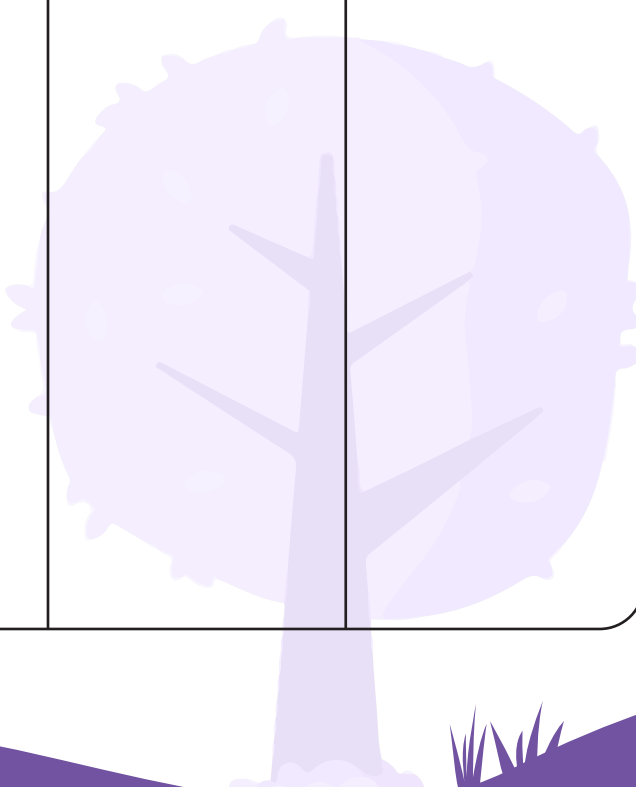
d) ¡Trabajemos en parejas!

Lean las siguientes preguntas y con las respuestas completen el cuadro que aparece más adelante.

1. ¿Cuáles otras creaturas de la naturaleza están en peligro?
2. ¿De qué otras formas se le puede causar daño a la naturaleza?
3. ¿Qué podemos hacer para evitar hacerle daño a la naturaleza o defenderla?
4. ¿Qué sentimos al saber que la naturaleza (los animales, los ríos, los árboles, el aire...) están en peligro de destrucción?

Completen el siguiente cuadro con las respuestas que le dieron a las preguntas.

1 Creaturas de la naturaleza en peligro	2 Forma en que se les puede causar daño	3 ¿Cómo podemos evitar dañar la naturaleza?	4 ¿Qué sentimientos nos provoca?



E) ¡Vamos a escribir!

Escriba un poema de cinco o más versos que tenga relación con la importancia de la naturaleza para los cabécares.

Título:

[illegible]

MERCANDO LEÑA

Yökö watjuabläwá

Autor: Aquileo Echeverría



A) ¡Preparémonos para leer!

**1) Observe con atención el dibujo que aparece en la página (52)
Responda las siguientes preguntas:**

a) ¿Para qué sirve la leña?

b) ¿Cómo se consigue la leña?

c) ¿Qué observa en el dibujo?

d) ¿Cómo son los personajes que aparecen en el dibujo?

e) ¿Qué será lo que vende el señor?

f) ¿Por qué será que la señora quiere comprar leña?

MERCANDO LEÑA

-¡Hola, ñor José María!
Traiga la leña pa vela.
¿Cuánto cobra?
-Cinco pesos.
-¡Ave María gracia plena!
¡Los tres dulcísimos nombres!
-Deje la jesuseadera;
yo pido lo que yo quiero
y usté ofrece lo que ofrezca,
que usté manija su plata
y yo manijo mi leña,
y no hemos de disgustalos
por cuestiones de pesetas.
Eso sí, quiero decile
que repare en la carreta,
y que espí si está cargada
con concencia o sin concencia.
Si le cabe un palo más
me lo raja en la cabeza.
Yo soy un hombre legal,
feo decilo; pero vea,
a yo naide me' azariao
hasta l'hora por mi leña.
Esta es quizarrá amarillo,
laurel y madera negra:
de jierro pa consumise,



Sháá, kéképa José María,
yökó tsótë s' ja s' wa súna



¿Bikó bá te sá ñenénéwé?



Skítka ska.



S' tsótkópa, Sibö.



Däréré síwa i rä.



Ké ma jiéwa i kú.



yís te i kié maíkái i kiarké



bá kú i shó maíkái i kiar bá ja



bá wa ināklä tsó



yís te yís yökó wawé



ké sá kjuátkéwa ñä ra



jé ināklä yulésí kú



Yís kianá i shä jíkái bá ja



yökó tsāklä süó



i süó wa ébä jé rä



I shó i bikétsé yakéi rä bái rä



Jéska étaba yökó dámawajü



jéra s' tsákú chó jómí

Yís dä jäyí buléé

i shó yís dä dokónasí, tára i süó

yíñi ká kjuátkélé yís da

jírda yís yökó kjuéi

Jé rä sarátsí daláá irä

yué irä pjúl irä

jé wákár jaréé, ká wáitaná



y pa prendese de yesca.
 Con una leñita asina
 se lucen las cocineras.
 -Sí, pero está muy menuda;
 tres pesos le doy por ella.
 -Por cuatro se la vaceo.
 -Si quiere los tres, vacéla.
 -Se la pongo en tres con seis,
 nada más que pa que vea
 que yo si quiero tratar.
 -No mejoro la propuesta.
 Acuérdesese qu'es verano
 y que anda dunda la leña.
 ¿Sabe en cuánto compró dos
 carretadas ña Manuela,
 la mujer que vive allí
 onde está echada la perra?
 ¡En cinco pesos!
 -¡Caramba!,
 de fijo que era de cerca.
 ¿Tal vez jocote o güitite?
 -¡Qué va pa güitite!...Buena:
 joaquiñiquil y targúa...
 -Puede ser que asina sea.
 Mas volviendo a nuestro trato
 se la largo en tres cuarenta.
 -Los tres pesos que le dije.
 -Arrímeles la peseta

jé wákár olóó olóó.
 Jé yökó wa jíkái
 ú äliwé báásíwá.
 Tára jé rä símanǵlá,
 yís te jé kíká i mé mañátkä.
 I mó s' ǵa tkítkä jéra i miésatana.
 Ma kí i shér mañátkä, jéra i miósá.
 Ma ǵa i jéwáje mañátkä wáuká ta
 bá wa i suǵklä jébä jékái
 yís kianǵ tjuǵblä rä.
 Ká yís te i tüé ǵǵa.
 Bá kú i bikétsó jé rä duás
 yökó tsó táǵi bēǵa.
 ¿Bá wa i júñér bikó i tjuǵ
 bótäwä kicha sá nüléǵi Manuela te,
 jé nē rä aláklä sér ǵmǵska
 maǵi chíchi aláki kuálí ska?
 Skítkä ska.
 ¡éshkuiráo!
 Jé rä yökó yakéi ébä.
 Jé rä balá irä lé duás klä irä lé.
 ¡Ká jé rä duás klä kǵǵa!...
 Jé rä yökó báǵi.
 jé rä surí klä jé ǵamǵ dala klä
 Sá kú i shó jékái i rä lé.
 Shkánǵ tjuǵbläǵi,
 Ma ǵa i jéwáje mañátkä wáuká ta
 Jé ma ǵa i shá ǵǵa jé mañátkä ska.

y tratamos.
 -Ni un centavo.
 -¿Dónde le boto la leña?
 -¡Abrite el portón, Jacinta!
 -¡Está con llave, ña Chepa!
 -Aspérese, voy' abriple.
 -¡Gui! ¡Güey viejo sinvergüenza!
 ¡Confisgao tan pachorrudo!
 Gui, gui. ¡Jesa, jesa, jesa!
 -Entrela en brazaos pequeños
 pa librar la chayotera.
 Coja por este zaguán
 y di'ahi cruza a la derecha,
 y en el rincón de l'esquina
 me l'acomoda en estebas
 de modo que deje paso
 al común.
 -¿Sí? ¿De deveras?
 ¿Con que quiere de remache
 que le meta yo la leña
 y que di'ahi se la acomode,
 y que ha de ser de manera
 que dé paso a la letrina?
 Dígame, señora Chepa:
 ¿no le gusta más pelada
 y olorosa a yerbagüena,
 y con lazos en las puntas,
 y aspergiada de canela,
 y que además le regale



sá tjuabläklä.

Jígní íngklä.

¿Maí jé yökó mié tkéká?

¡Ñala kjáyósa s' ía, Jacinta!

Jé rä kjátéléwa, sá nuléi Chepa.

S' kísópa, s' má i kjáyä.

¡Shshsh! ¡Tsalá kéyaké ká ár ta!

¡Sá yáwébíl, kanílbísíwa!

¡Shká, shká, tsalá, tsalá!

I patkó tsílá jula naka

ká jár wá butsäklä kí.

Chó ámi ñala wa,

jé kjéa mo chó jula mowómow wa

ju kakiréi jamí

i tapánéwó ñá bata kí

sä shkäklä i kakiréi jamí

ñá wäklä juí ka.

¿Atá síwa na?

¿Ñákái bá kí i shéná

yís te yökó patké

jé kjéa yís te yökó tapánéwé ñá kí

i juér ta báárrama

ditsá shkäklä ñá wäklä juí ka?

I shó s' ía, sá nuléi Chepa:

¿Ma kíkka i shéná rä kjuá yélé,

jéirä jalaná jamáárama,

jéirä bata móléwa báárrama,

jéirä shájiéléká jakú ra,

jéirä yís te i kákumé bá ía

como a modo de una feria,
el chonete, los güeycillos,
los calzones, la carreta,
y este chuzo, y esta faja,
y'a la zonta de mi agüela?
-¡Qué hombrecillo tan malcriado!
¡Cargue de pronto con su leña!...
-¡No! ¡Si la voy a dejar
pa que la queme de muestra!...
¡Que me alce el Patas el día
que güelva a tratar con viejas!

i wäuká mé yís te bá ña kái
tsákú kítäklä mēsa, tsalá mēsa,
kléiklä nīkī mēsa, yökó tsäklä mēsa,
tsalá kjáyäklä mēsa, kipa muäklä mēsa,
ñákái yís mīkó éklabä mēsa?
¡Bá rä jäyí yuléi ktä yakéi!
¡Mo chö jīkjēra yökó wāsé!
¡Kái! ¡Yís te bá ña i juékētānā
mā wā i dälāwäkläwā i mābläklä!
¡Säli ká bé te s' kúyéwā rä
bikókjé yís tjuäblákēnī mīyakéwā ra!

B) ¡Recordemos lo que acabamos de leer!

1) Complete las siguientes oraciones según lo leído en el poema:

a) El señor que vende la leña se llama

b) La señora que quiere comprar la leña se llama

c) La leña la transportan en una

e) El señor vende la leña en _____ pesos.

f) El señor vende tres tipos de madera: _____,

_____, _____.

g) La señora le dice que le paga por la leña _____ pesos.

h) El señor se disgustó porque

i) ¿Al final hicieron el trato los señores? ¿Por qué?

C) ¡Revisemos lo que aprendimos!

A) Con base en el poema, marque con una "X" la respuesta correcta:

1) ¿Cómo se llama la empleada de la casa?

- a) Chepa*
- b) Jacinta.*
- c) Manuela*
- d) María.*

2) ¿Por qué Ña Chepa no quiere comprar la leña?

- a) Porque está verde.*
- b) Porque no tiene dónde guardarla.*
- c) Porque está muy cara.*
- d) Porque es muy poca.*

3) Ña Chepa le pide a Ñor José María

- a) que le prenda el fuego de la cocina*
- b) que le acomode la leña en la parte de atrás de la casa*
- c) que le venda los bueyes*
- d) que la lleve a pasear en la carreta*

4) Al final Ña Chepa no compró la leña porque

- a) no le cabía en la cocina*
- b) la vendían muy cara*
- c) Ña Jacinta la compró primero*
- d) Ñor José María es muy malcriado*

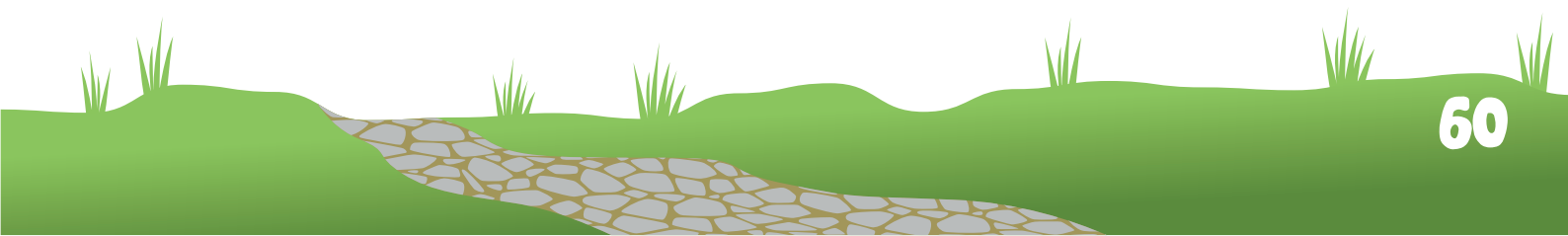
B) Anote una lista de seis palabras que aparecen en el poema y que son propias de la forma de hablar de los campesinos. Anote a la par la forma correcta en que se debe escribir.

Palabra campesina	Forma correcta de escribirla
1) _____	_____
2) _____	_____
3) _____	_____
4) _____	_____
5) _____	_____
6) _____	_____

C) Lea los siguientes versos y explique de qué tratan según el poema:

**1) “-¡Hola, ñor José María!
Traiga la leña pa vela”**

**2) “Con una leñita asina
se lucen las cocineras”.**



EL ÁRBOL VIEJO

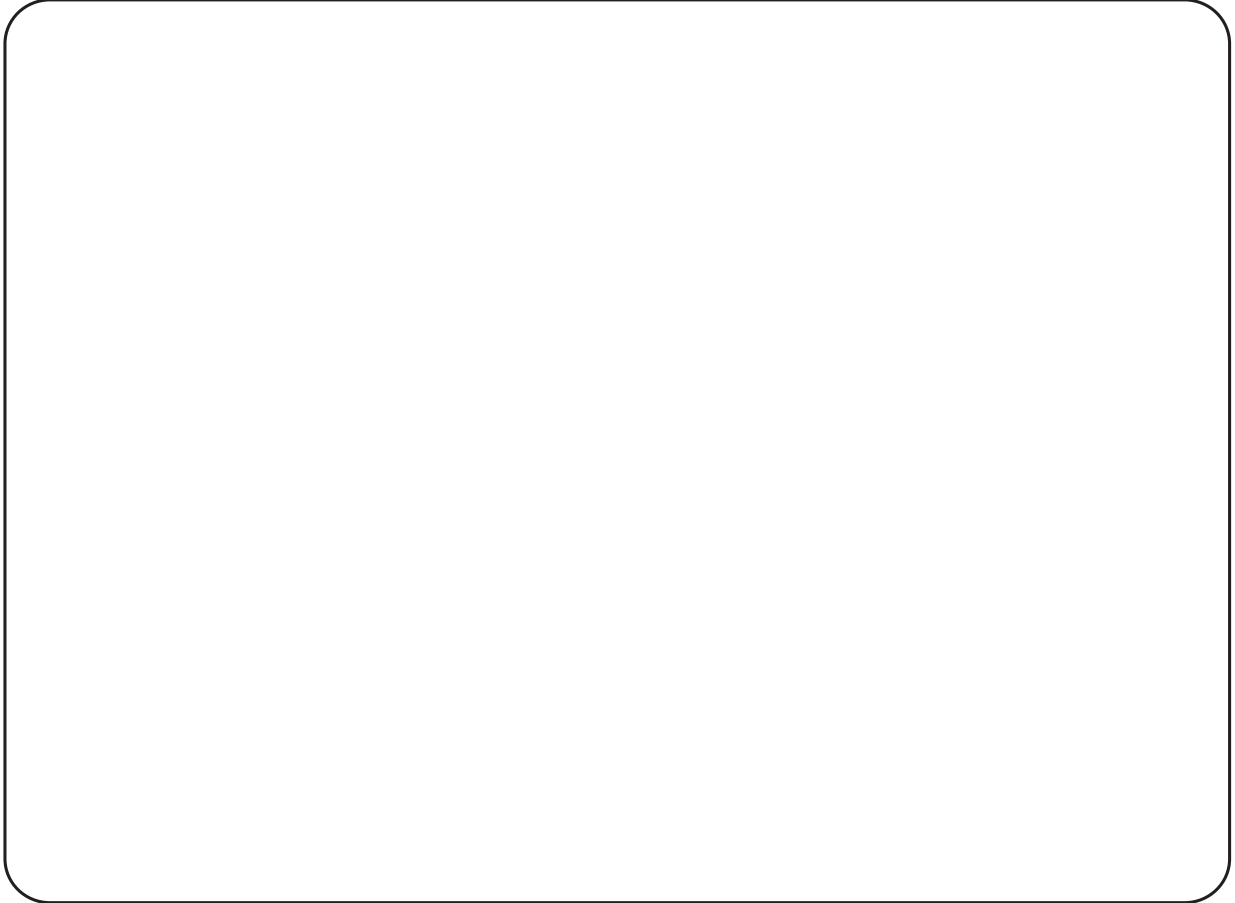
Kal tsá tkäklä

Autor: Nicanor Parra



A) ¡Preparémonos para leer!

1) *Elabore el dibujo de un árbol.*



2) *Responda de forma oral las siguientes preguntas:*

a. *¿Por qué son importantes los árboles?*

b. *¿Es correcto maltratar a los árboles? ¿Por qué?*

c. *Si alguna persona maltratara un árbol o un animal ¿usted qué haría?*

EL ÁRBOL VIEJO

*Yergue sobre el camino polvoriento
su figura sin flor y sin follaje;
entre sus ramas, como en un cordaje,
aún se puebla de músicas el viento.*

*Aferrado a la tierra, corpulento,
seméjase, en la calma del paisaje,
a un peregrino de haraposo traje
que se detuvo a relatar un cuento...*



*Musgo afelpado su corteza viste,
y cuando el sol, ya agonizante es triste,
en medio del ambiente silencioso
destaca su esqueleto en el ocaso
como el lecho de un río caudaloso
que un crayón dibujó con firme trazo.*



Jé káléká ñǎlǎ tsá ka ká pjói ébä

jé wǎ wǎruka ká kǔnǎ, kákǎ ká kǔnǎ

jé kal jula rä kjalá kǎi,

jé bulánéwé káte sǐwǎ te jǐǎ.

jé kololéwǎ ǐshǎká wa tǎkǐí

mǎnékǎi jé kǎi bítawa ska

*jé rä shkǎbíl kǎi jék pǎjiélléwǎ
dǎtsí jchéǐ wa*

jék wǎkukáwǎ kǎpáké shǎ...



jé pǎjiélléwǎ itó jébä wa

bikókǐjé kǎwǎ sérdáwǎ ra ǐ jériárdáwǎ

ǐ mǎwǎmǎ ǐ sǐwǎ tiǎráwǎ bǎnǎwǎ

ǐ juér shǎléé mǎí kǎwǎ mǎwǎju ska

jé rä díklǎ chíríí dochói kǎi

jé méǐ yǎlé pachǎ bulééwǎ.

B) ¡Recordemos lo que acabamos de leer!

1) Lea con atención la siguiente lista de palabras:

cuento - río - tierra - polvoriento - esqueleto - ramas - triste - flor

Coloque las palabras en los espacios en blanco, de tal manera que le dé un sentido correcto al poema:

El árbol viejo
Autor: Julián Marchena

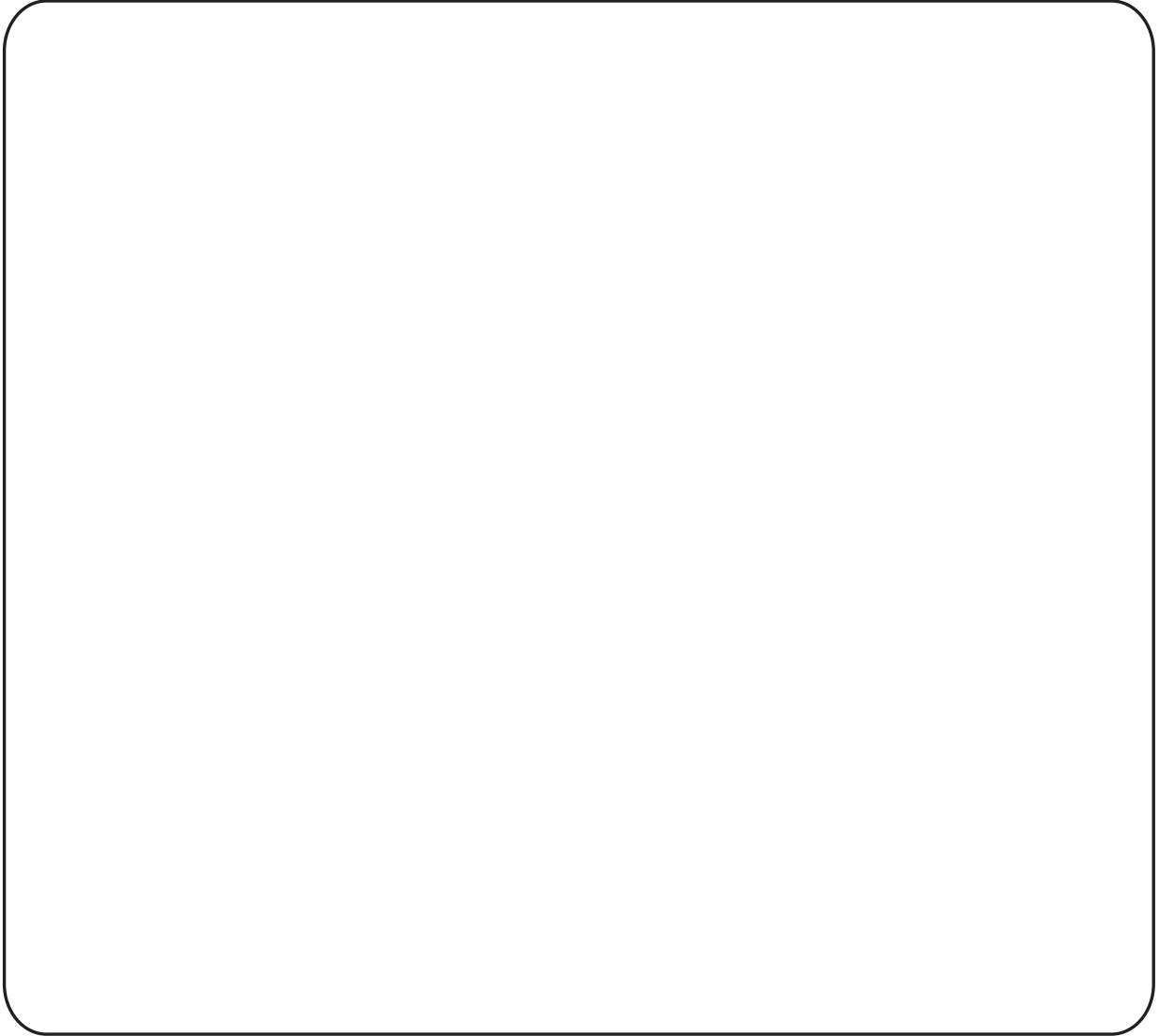
Yergue sobre el camino _____,
su figura sin _____ y sin follaje;
entre sus _____, como en un cordaje,
aún se puebla de músicas el viento.
Aferrado a la _____, corpulento,
seméjase, en la calma del paisaje,
a un peregrino de haraposos traje
que se detuvo a relatar un _____ ...
Musgo afelpado su corteza viste,
y cuando el sol, ya agonizante, es _____,
en medio del ambiente silencioso
destaca su _____ en el ocaso
como el lecho de un _____ caudaloso
que un crayón dibujó con firme trazo.

2) Complete las siguientes oraciones según lo leído en el poema:

- a) El árbol está sobre _____.
- b) El árbol está sin _____.
- c) ¿El árbol está vivo o está muerto?
_____.
- e) El árbol está cubierto de _____.
- f) ¿Qué momento del día es?
_____.
- g) Se compara el árbol con un _____ caudaloso.

C) ¡Revisemos lo que aprendimos!

1) Elabore un dibujo que muestre los elementos de los cuales se habla en el poema.



*2) ¡Trabajemos en parejas!
Respondan las siguientes preguntas*

1.¿Se puede comparar la vida de un árbol con la de una persona? ¿Por qué?

2.Comenten qué significan los siguientes versos:

***“Yergue sobre el camino polvoriento
su figura sin flores y sin follaje;”***

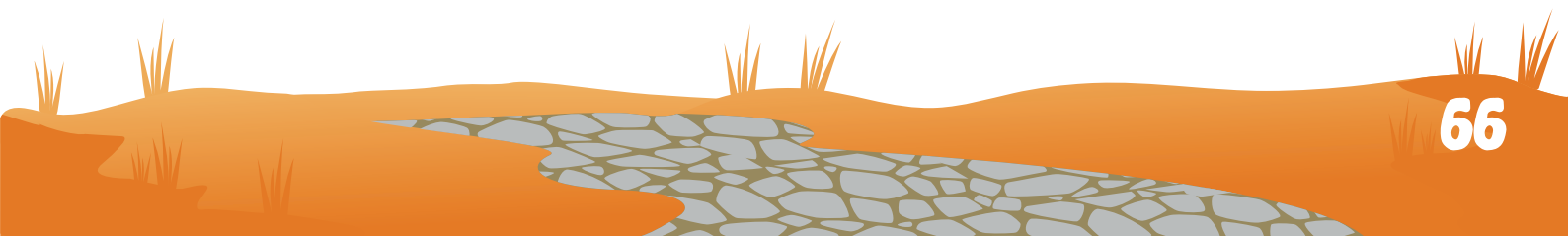
3.¿Por qué se le debe brindar respeto a las personas mayores?

4.Lean con atención los siguientes versos:

***“Aferrado a la tierra, corpulento,
seméjase, en la calma del paisaje,
a un peregrino de haraposo traje
que se detuvo a relatar un cuento...”***

Comenten qué entienden de esos versos. ¿Se puede comparar a los árboles viejos del bosque con los mayores cabécares? ¿Por qué?

5.Los mayores son sinónimo de sabiduría. Recuerdan alguna historia cabécar que les hayan contado. Prepárela con su compañero (a) para exponerla al resto de la clase.



ESTE ARROYO NO VUELVE

Jé diklá ká dǎnj

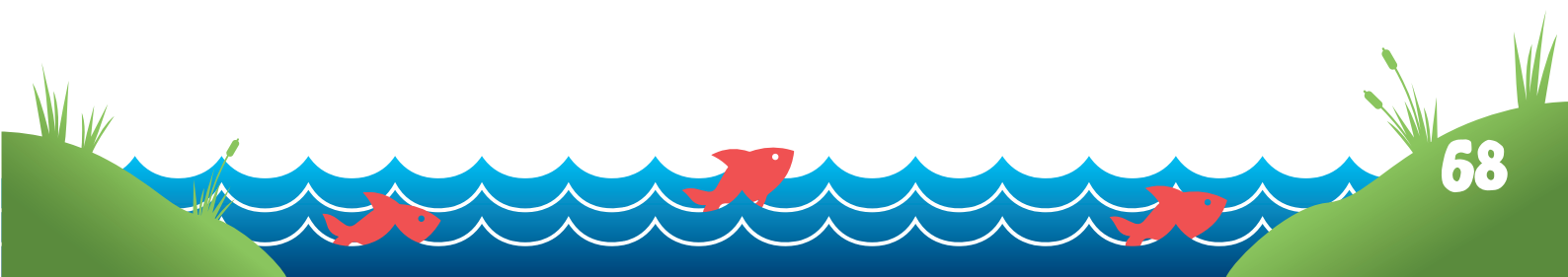
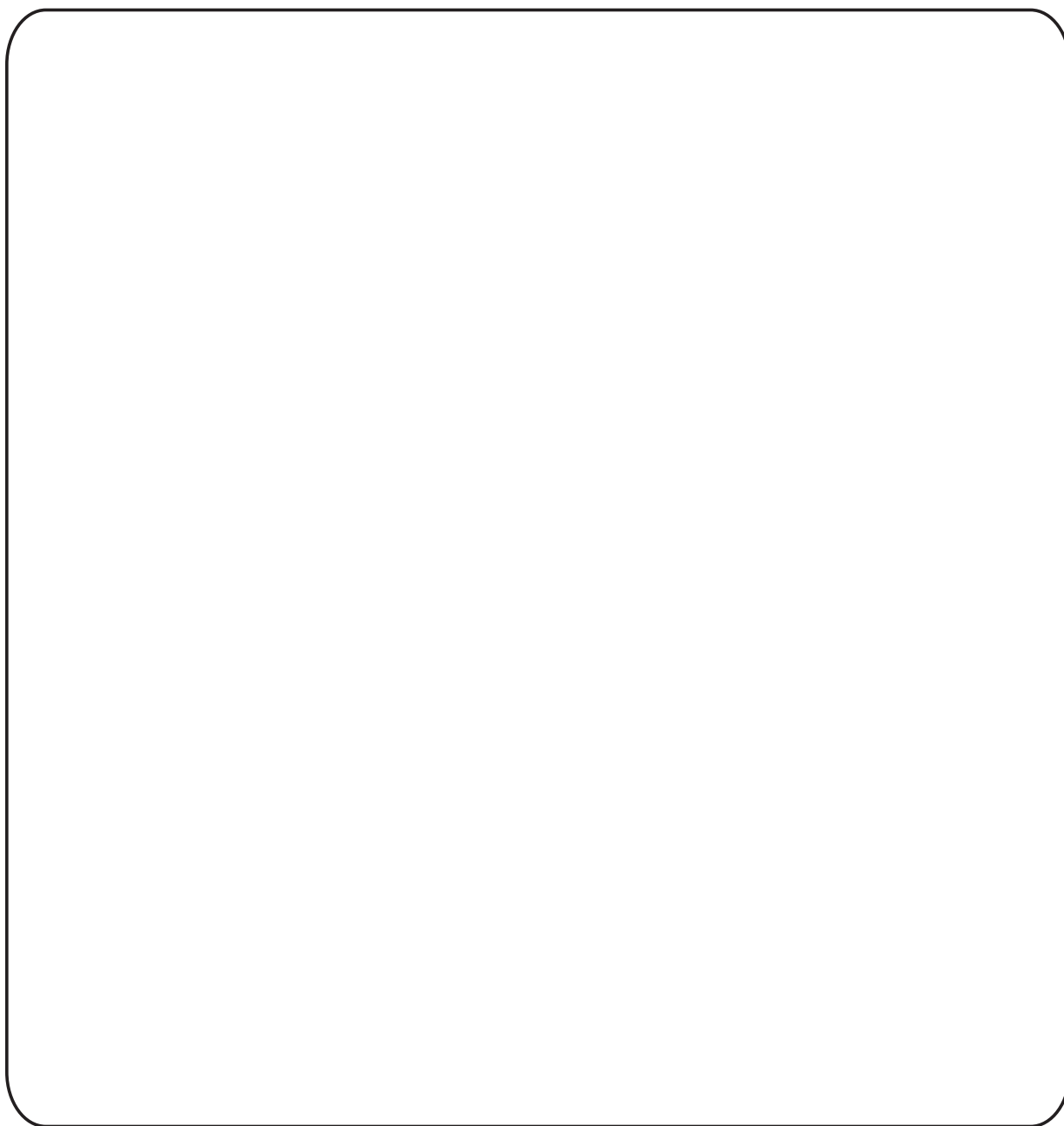
Autor: Mario Benedetti



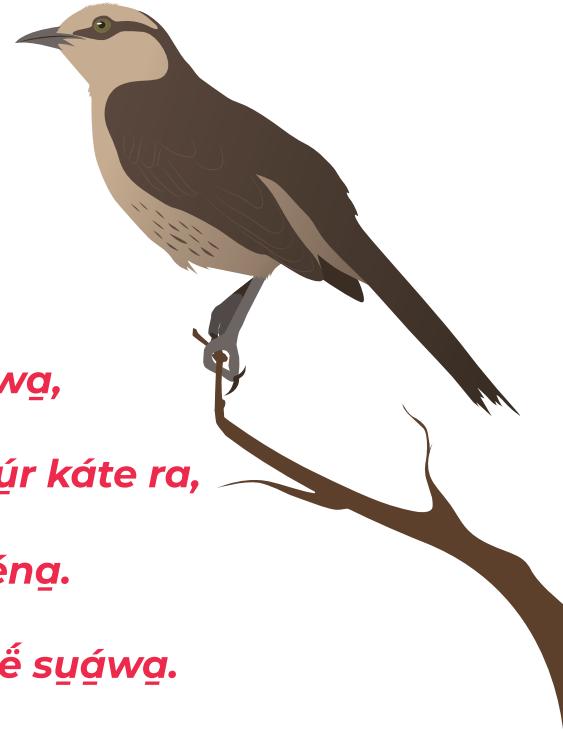
A) ¡Preparémonos para leer!

1) *Por medio de una lluvia de ideas el estudiantado comentará cómo es el río Chirripó, dónde nace, sus características, por qué es importante para los cabécares, a dónde se dirige y con qué se puede encontrar en su camino.*

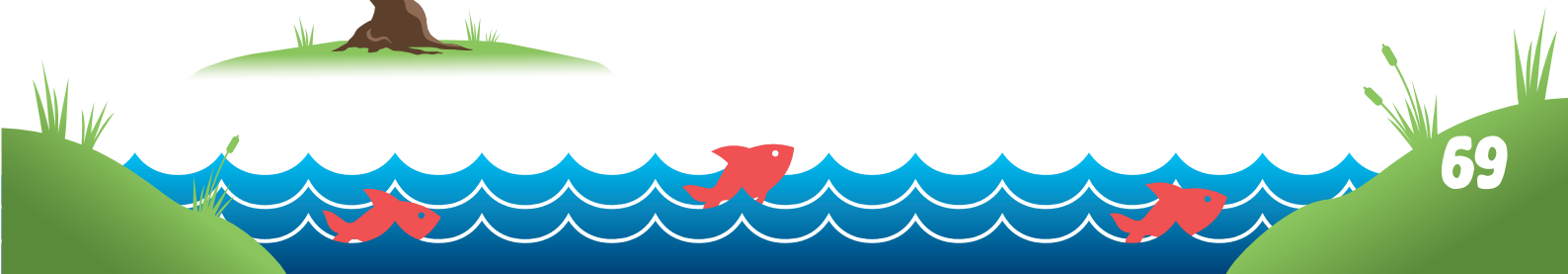
2) *Elabore un dibujo del río Chirripó.*



ESTE ARROYO NO VUELVE



Este arroyo no vuelve,
Jé díklǎ ká dǎnǐ,
no se detiene nunca,
ká jé wǎkolor yěwǎ,
pero en tanto que sigue
tára jé jūr káte, jūr káte ra,
lentamente fabula.
jé kápákǎ jěna jěna.
Descubre peces rojos
Jé te nǐmǎ bǎtsěé suǎwǎ.
improvisa riberas
Jé te paláá díklǎ kjǎ yuě
imagina los sauces
Jé te kal bikětsě
las calandrias inventa.
Jé te du jěnéwě.
Y si no vuelve es porque
Ká jé dǎnǐ kjuéi kǐka
sueña hacia dónde va:
jé te i bikětsě mǎi i rǎmǐ kǎi
a meterse en un río
i jǎrsǎ i étǎwǎ kǐka
y con él en el mar.
jé kjěapa i jǎrsǎ dǎyě kǐka ijé ra.



B) ¡Recordemos lo que acabamos de leer!

1) Complete las siguientes preguntas según lo leído en el poema:

a) ¿El arroyo se puede devolver? _____

b) ¿El arroyo se puede detener? _____

c) ¿Qué descubre el arroyo en su camino?

e) ¿Por qué el arroyo no se devuelve?

2) Escriba en español los versos que aparecen en cabécar.

a) **Jé díklá ká dǎnǐ:**

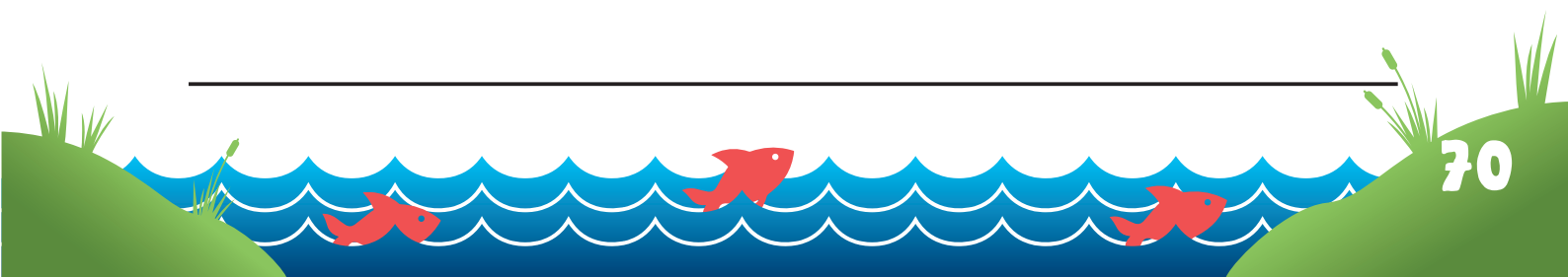
b) **Jé te nǐmǎ bǎtséé suǎwǎ:**

c) **Ká jé dǎnǐ kjuéǐ kǐka:**

d) **jé te i bikétsé mǎǐ i rǎmǐ kǎi:**

e) **i jǎrsǎ i étǎwǎ kǐka:**

f) **jé kjéapa i jǎrsǎ dǎyé kǐka ijé ra:**



C) ¡Revisemos lo que aprendimos!

¡Trabajemos en parejas!

Respondan las siguientes preguntas

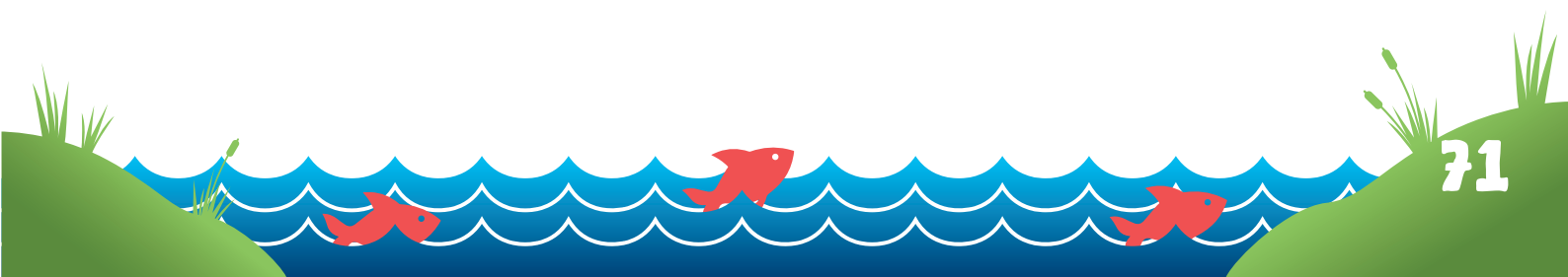
1.¿Por qué son tan importantes los ríos?

2.¿Qué acciones produce el ser humano que dañan los ríos?

3.¿Cómo podemos cuidar los ríos?

4.¿Por qué los ríos son tan importantes para los cabécar?

5.¿Qué significado tendrá que los ríos nunca se devuelven y tampoco se detienen? ¿Con qué se puede comparar esa idea?

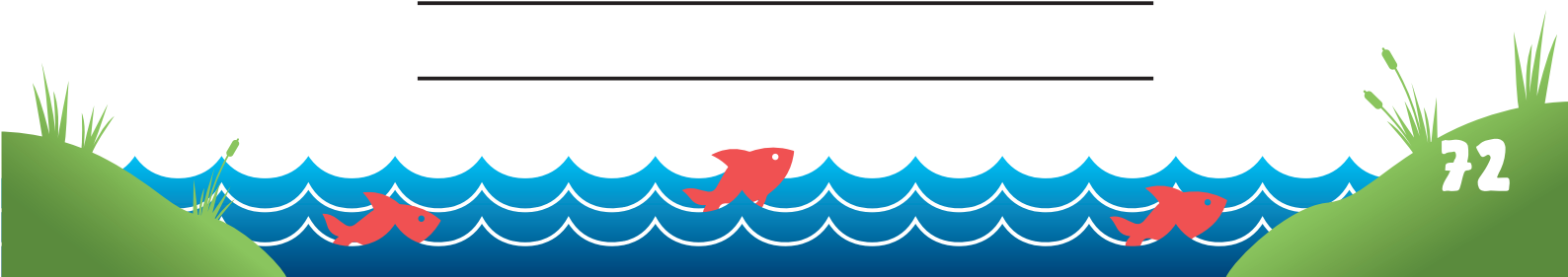


D) ¡Vamos a escribir y a dibujar!

Escriba un poema de siete o más versos que tenga relación con la importancia de los ríos para los cabécares y por qué debemos protegerlos.

Puede utilizar como modelo el poema que leyó. Luego, elabore un dibujo utilizando la parte en blanco de la hoja, de tal manera que ilustre su poema, luego coloréelo.

Título:



¿POR QUÉ ANANCY VIVE EN LAS ALTURAS?

¿Jíyě salkolo kié Anancy nì jé sēr dā káshá ka rä?

Compiladora: Shirley Campbell



A) ¡Preparémonos para leer!

1- El docente realizará las siguientes preguntas al estudiantado con el objetivo de generar una lluvia de ideas, anotará en la pizarra las respuestas que se vayan generando.

a) Observen con atención el dibujo de la página 75.

b) ¿Quién creen que es Anancy?

c) ¿Será una persona o un animal? Si creen que es un animal ¿Cuál será?

d) ¿Por qué creen que viven en las alturas?

e) Describa con detalle lo que se presenta en el dibujo de la página 73.

f) ¿Qué creen que pasará con ellos en la historia?



¿QUIÉN ES ANANCY?



Anancy es el nombre de uno de los personajes más importantes en las leyendas de la cultura Akan de África Occidental y del Caribe. Es un personaje muy importante y se dice que proviene de la tribu Ashanti, ubicada en el país de Ghana, donde se cuentan sus interesantes historias que relatan cómo Anancy o el dios araña, a través de sus trucos, logra obtener todas las historias del mundo. Si bien es un dios, él podía cambiar de forma tanto para convertirse en una araña como para tomar la forma humana, por eso se representa como los dos al mismo tiempo. En la tradición popular jamaicana, Anancy es una araña traviesa que siempre engaña a las personas para conseguir lo que quiere.

Se le atribuye en algunas historias como la creación del Sol, la Luna, las estrellas y los planetas. En otros, se dice que Anancy es quien trajo la escritura, la agricultura y la caza a la Tierra, enseñando a los humanos en el proceso cómo cuidarse en un mundo rodeado de abundantes campos y bosques.

Anancy no era una criatura mala, pero era perezoso y codicioso y le gustaba engañar a otros animales más grandes para que hicieran el trabajo por él. Anancy generalmente se metía en problemas porque a los otros animales no les gustaba que los engañaran y trataban de castigarlo por su comportamiento. Pero siempre encontraba alguna forma de burlar a sus enemigos.

Como se mencionó anteriormente, las historias de Anancy comenzaron en Africa hace muchos años y se fueron transmitiendo de forma oral de generación en generación, por esa razón no tienen un autor en particular. Las historias llegaron a las islas del Caribe y América cuando los africanos fueron traídos como esclavos a principios del siglo XVI.



¿POR QUÉ ANANCY VIVE EN LAS ALTURAS?

Tiempo atrás, el Hermano Anancy vivía aquí en la tierra con toda su familia. Su amigo el **Hermano Tigre siempre andaba haciendo alardes de su gran fuerza**. Estos dos animales trabajaban juntos. Mientras el Hermano Tigre andaba buscando comida se encontró con el Hermano Anancy y le dijo: - ¡Hermano Anancy, vea qué mal está la cosa!,

- ¿Qué pasa Hermano Tigre? - preguntó el Hermano Anancy.

Este le respondió:

-Estoy pasando por tiempos muy malos, no hay nada que comer.

- ¡Ydiay! -dijo Anancy -en mi casa hay mucha leche que están tomando mis **güilas**.

**Namá étäwä dél jérséwé
jék kjéishé te ijé rä
täkíí nì.**



güilas = yabalá

Entonces el Hermano Tigre se fue con el Hermano Anancy a su casa y cuando llegaron, Anancy lo pasó adelante y lo sentó a la mesa en donde estaban comiendo sus chiquitos. El hermano Tigre miraba a los chiquitos preparándose para comérselos, pero no lo hizo porque **notó** que la esposa de Anancy lo estaba vigilando, ya que lo conocía muy bien. El Hermano Tigre era muy **astuto** y quería comerse a toda la familia de Anancy.

notar = i suḡ

astuto = jilé kukä tjabáṅ

Entonces la esposa llamó aparte al Hermano Anancy y le preguntó:

-¿Qué hace ese señor ahí sentado en la misma mesa en que están mis guilas tomando la leche?

-Él es amigo de la casa - respondió Anancy.

Pero la señora le **advirtió**:

-Fíjate bien, ¡Cuidado! **Este señor es capaz de devorar a los güilas** y también a nosotros.

advirtió: = i shäkä

**Este señor es capaz de
devorar a los güilas:
Jé jáyí te yabalá kätémì.**



- ¡Ah, no, no! -dijo Anancy- Yo no creo eso, él es muy caballeroso y muy amigo mío.

2 Sin embargo, mientras Anancy y su esposa estaban **discutiendo** en la cocina, el Hermano Tigre agarró a uno de los güilas. El güila lloró y el Hermano Anancy quiso saber qué sucedía y vio como el Hermano Tigre había matado al güila y empezaba a comérselo.

discutir = i shä ñá ìa

La mujer **exclamó**:

exclamar = óng

- ¡Ve, ve lo que está haciendo ese hombre! Cuando el Hermano Anancy vio eso, dijo a su familia:

- ¡Suban al techo, suban al techo!

3 Luego, el Hermano Anancy subió también al techo y comenzó a pedir ayuda al resto de los animales. Entonces llegó corriendo el Hermano Tacuma que era muy sabio y además tenía una **arbaleta** y preguntó:

- ¿Qué pasó Hermano Anancy, qué pasó? La esposa de Anancy le contestó:

¡Ahí dentro está el Hermano Tigre y se está comiendo a mis güilas!

- ¿Y cómo llegó aquí el Hermano Tigre? -preguntó Tacuma.

-Fue culpa de mi esposo respondió la mujer

- Él lo trajo aquí porque era su amigo.

El Hermano Tacuma agregó:

- ¡Ah, no, él no es amigo de nadie! El sale a buscar amigos, pero en cuanto lo sientan a la mesa como ustedes, conversa un rato y en un descuido **se lanza encima de los güilas** y se los come.

se lanza encima de los güilas:
i túr yabalá bata kí



4

El Hermano Tacuma salió corriendo a su casa, buscó su arbaleta y regresó a la casa del Hermano Anancy; le disparó al tigre, quien cayó ahí mismo con toda su fuerza. Los chiquitos comenzaron a correr por todas partes, gritando y llorando.

El Hermano Tigre sintió que se iba a morir, entonces llamó al Hermano Tacuma y le dijo:

-Vaya a mi casa y le dice a mi señora que yo vine a hacerle una visita a Anancy pero que me dispararon y me estoy muriendo. Dígale que venga antes de que me muera, que tengo algo que decirle.

Tacuma salió y le dijo al Hermano Anancy que no se preocupara, porque él no le llevaría el mensaje a la esposa del tigre. Un rato más tarde el Hermano Tigre murió.

Mientras tanto la señora del Tigre andaba buscando a su esposo y al encontrarse con Tacuma le preguntó:

- ¿Díay, usted no ha visto a mi esposo?

-Sí, lo vi en casa de Anancy-le dijo Tacuma- Pero está muerto.

La esposa del Tigre exclamó:

- ¿Cómo es eso? ¿Cómo es?

Y Tacuma le respondió:

-Él pasó por esa casa esta mañana y el Hermano Anancy lo invitó a comer, pero cuando se sentaron a la mesa, el Hermano Tigre mató a uno de los güilas que estaban allí. Entonces Anancy tomó una arbaleta (arpón) y lo mató.

-Y ¿Dónde está ahora? -preguntó la esposa del Tigre.

Tacuma le contestó:

-Ahí está tirado en la casa de Anancy, cerca de la mesa.



La esposa del Tigre dijo entonces:

- ¡Ah, eso fue lo que le pasó al Tigre! Yo no debo ir allá porque ellos me van a matar a mí también.

5

La esposa del Hermano Tigre se fue rumbo a su casa, llamó a sus chiquitos y se fueron todos al monte. Hasta ahora no han vuelto al pueblo. Y desde ese tiempo el Hermano Anancy dejó de vivir con su familia en el suelo. Decidió irse a vivir arriba, no volvió jamás a vivir abajo.



B) ¡Recordemos lo que acabamos de leer!

1) Ordene los siguientes párrafos según los acontecimientos. Coloque los números de del 1 al 5.

La esposa del Hermano Tigre se fue rumbo a su casa, llamó a sus chiquitos y se fueron todos al monte. Hasta ahora no han vuelto al pueblo. Y desde ese tiempo el Hermano Anancy dejó de vivir con su familia en el suelo. Decidió irse a vivir arriba, no volvió jamás a vivir abajo.



Sin embargo, mientras Anancy y su esposa estaban discutiendo en la cocina, el Hermano Tigre agarró a uno de los güilas. El güila lloró y el Hermano Anancy quiso saber qué sucedía y vio como el Hermano Tigre había matado al güila y empezaba a comérselo.



Luego, el Hermano Anancy subió también al techo y comenzó a pedir ayuda al resto de los animales. Entonces llegó corriendo el Hermano Tacuma que era muy sabio y además tenía una arbaleta y preguntó:



El Hermano Tacuma salió corriendo a su casa, buscó su arbaleta y regresó a la casa del Hermano Anancy; le disparó al tigre, quien cayó ahí mismo con toda su fuerza. Los chiquitos comenzaron a correr por todas partes, gritando y llorando.



Entonces el Hermano Tigre se fue con el Hermano Anancy a su casa y cuando llegaron, Anancy lo pasó adelante y lo sentó a la mesa en donde estaban comiendo sus chiquitos. El hermano Tigre miraba a los chiquitos preparándose para comérselos, pero no lo hizo porque notó que la esposa de Anancy lo estaba vigilando, ya que lo conocía muy bien. El Hermano Tigre era muy astuto y quería comerse a toda la familia de Anancy.



2) *Elabore una caricatura en la que cuente la historia que le sucedió a Anancy. Debe seguir el orden de la historia.*

3) *Responda las siguientes preguntas:*

a) *¿Quién es Anancy?*

b) *¿Dónde ocurrió la historia?*

c) *¿Qué quería hacer el Hermano Tigre?*

d) *¿Quién rescató a Anancy y cómo lo hizo?*

e) *¿Por qué Anacy y su familia viven en las alturas?*



C) ¡Revisemos lo que aprendimos!

- 1) *En subgrupos de cuatro estudiantes elaborarán títeres de los personajes que aparecen en la historia (o también puede elaborar máscaras de papel o cartón), pueden utilizar palitos de madera, cartón, papel o cualquier otro recurso que tengan a mano. Se puede dividir la historia de tal manera que cada subgrupo dramatice una parte de la misma.*



2) ¡Contemos historias!

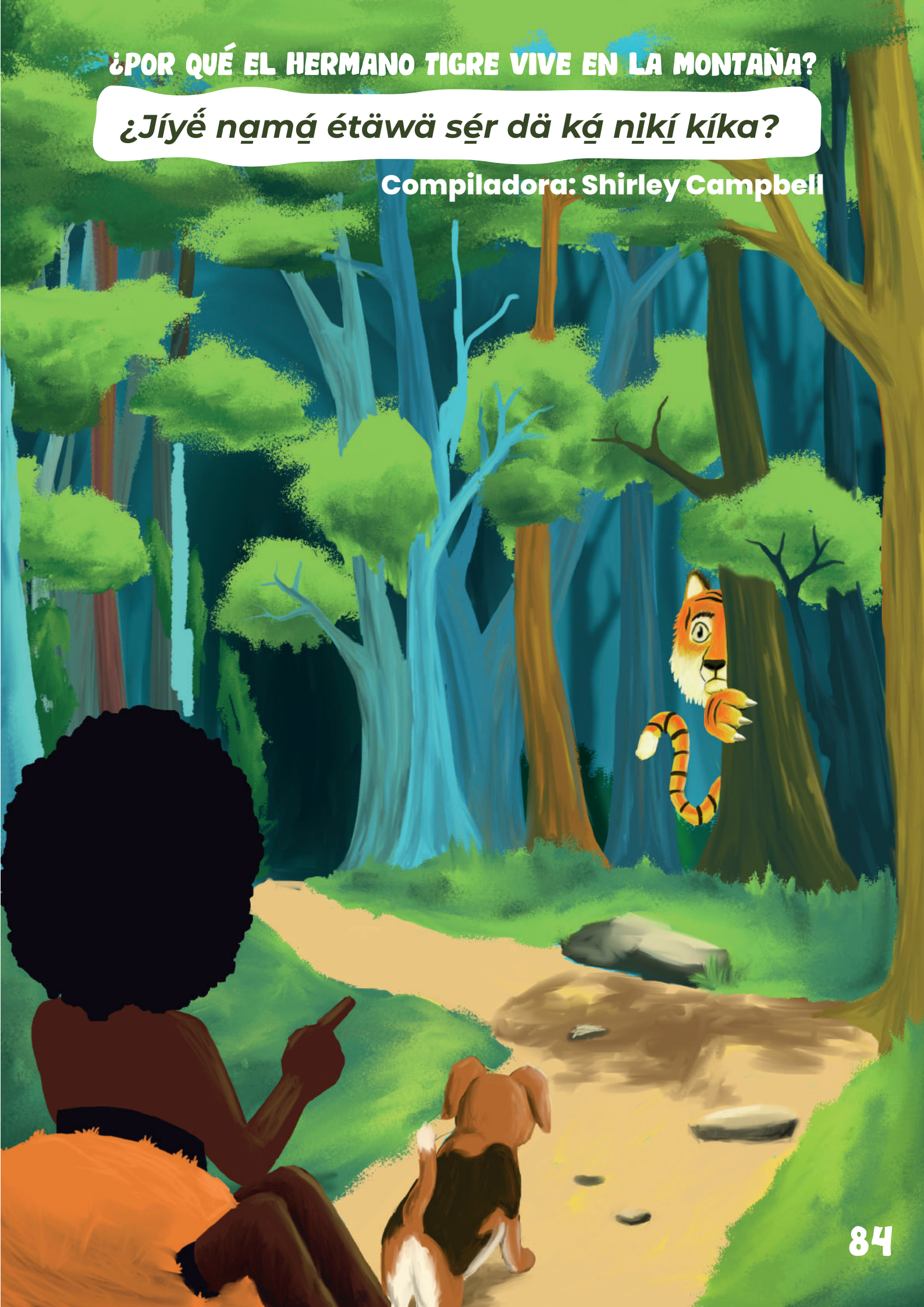
Los estudiantes se colocan en círculo, pueden sentarse en el suelo o buscar un espacio fuera del aula donde estén lo más cómodos posibles. El docente creará un ambiente propicio para narrar historias. Tomando como experiencia el cuento y el contexto de la historia de Anancy, el docente motivará a los estudiantes para que compartan historias de su cultura cabécar. Puede iniciar el diálogo con la siguiente pregunta: ¿Conocen alguna historia cabécar donde los personajes sean animales?, ¿dónde los dioses se presenten en forma de animales? ¿o alguna historia que sirva para explicar lo que tenemos a nuestro alrededor? (Después de finalizada la actividad, el docente realizará una analogía entre las historias de Anancy y las historias cabécares, como parte de la tradición oral de dos culturas distintas).



¿POR QUÉ EL HERMANO TIGRE VIVE EN LA MONTAÑA?

¿Jíyě nāmá étäwä sér dä ká nīkī kīka?

Compiladora: Shirley Campbell



A) ¡Preparémonos para leer!

1) *Responda las siguientes preguntas:*

a) *¿Cómo son los tigres?*

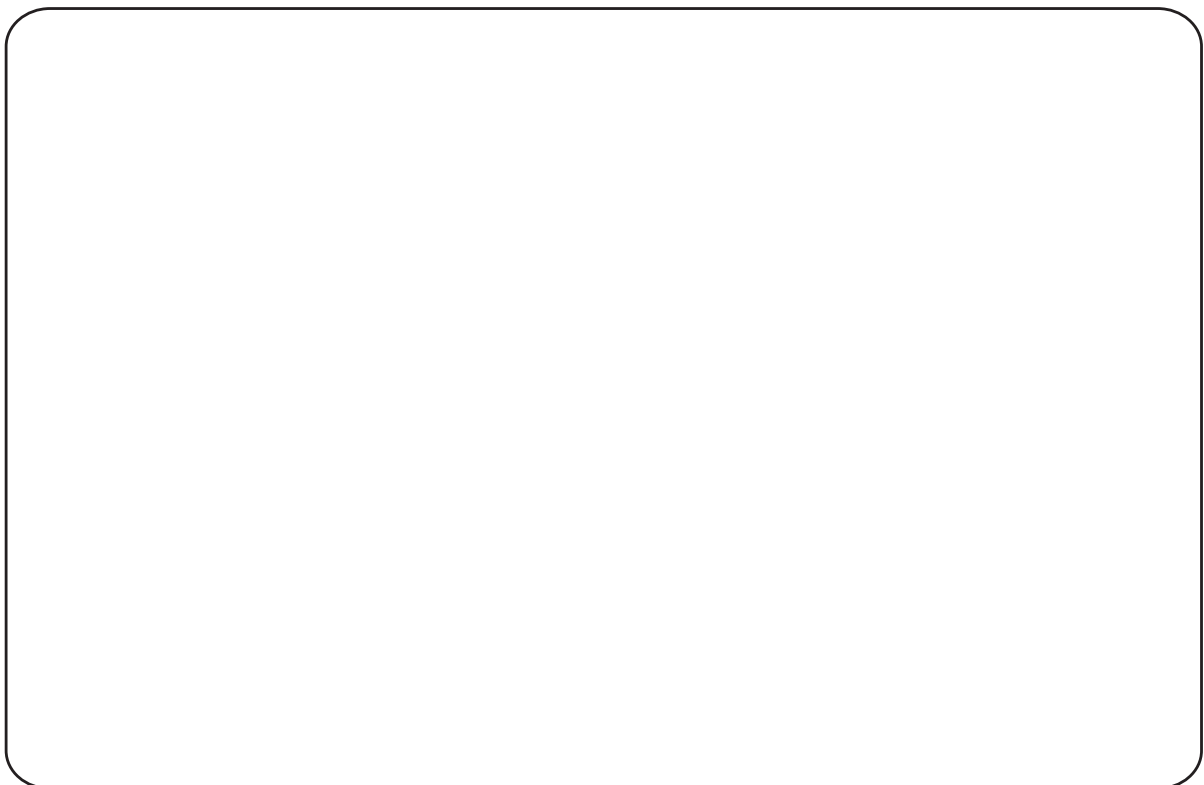
b) *¿Cómo es la montaña y qué animales viven ahí?*

c) *¿Por qué razón cree que el tigre vive en la montaña?*

d) *¿Cómo se imagina que es el tigre de esta historia?*

3) *Observe con atención el dibujo que aparece en la página (84)
Por medio de una lluvia de ideas, comente con el resto del grupo lo
que observó en el dibujo.*

4) *Elabore un dibujo donde se muestre al tigre en la montaña.*



¿QUIÉN ES ANANCY?



Anancy es el nombre de uno de los personajes más importantes en las leyendas de la cultura Akan de África Occidental y del Caribe. Es un personaje muy importante y se dice que proviene de la tribu Ashanti, ubicada en el país de Ghana, donde se cuentan sus interesantes historias que relatan cómo Anancy o el dios araña, a través de sus trucos, logra obtener todas las historias del mundo. Si bien es un dios, él podía cambiar de forma tanto para convertirse en una araña como para tomar la forma humana, por eso se representa como los dos al mismo tiempo. En la tradición popular jamaicana, Anancy es una araña traviesa que siempre engaña a las personas para conseguir lo que quiere.

Se le atribuye en algunas historias como la creación del Sol, la Luna, las estrellas y los planetas. En otros, se dice que Anancy es quien trajo la escritura, la agricultura y la caza a la Tierra, enseñando a los humanos en el proceso cómo cuidarse en un mundo rodeado de abundantes campos y bosques.

Anancy no era una criatura mala, pero era perezoso y codicioso y le gustaba engañar a otros animales más grandes para que hicieran el trabajo por él. Anancy generalmente se metía en problemas porque a los otros animales no les gustaba que los engañaran y trataban de castigarlo por su comportamiento. Pero siempre encontraba alguna forma de burlar a sus enemigos.

Como se mencionó anteriormente, las historias de Anancy comenzaron en África hace muchos años y se fueron transmitiendo de forma oral de generación en generación, por esa razón no tienen un autor en particular. Las historias llegaron a las islas del Caribe y América cuando los africanos fueron traídos como esclavos a principios del siglo XVI.



¿POR QUÉ EL HERMANO TIGRE VIVE EN LA MONTAÑA?

El Hermano Anancy tenía en su casa muchos perros. Una vez fue al monte a hacer una siembra y decidió llevarse **consigo** a dos perritos chiquitos.

Una mañana, el Hermano Tigre vio a Anancy y buscó un árbol para esconderse y aguar darlo y tenderle una trampa, pero no se dio cuenta que Anancy tenía escondida una escopeta dentro del tronco de un árbol. Los perritos también estaban dentro del tronco del árbol, comiéndose unos huesos que Anancy les había llevado.

"Cruac, cruac, cruac".

Mientras el Hermano Anancy hacía un hueco para sembrar unos ñames, el Hermano Tigre, que estaba escondido, lo miraba y escuchaba a los cachorros. El Hermano Tigre quiso acercarse poco a poco, pero cuando uno de los perros lo vio y comenzó a ladrar le dijo:

- ¡Cierra la boca! ¡No hagas ruido!

Cuando el Hermano Anancy regresó con los cachorros, estos empezaron a ladrar de nuevo, y **en ese instante** vio al tigre. Inmediatamente tomó la escopeta y le disparó, hiriéndolo en una de sus patas.

El Hermano Tigre corrió y corrió hasta que llegó a su casa y allí uno de sus familiares le preguntó:

- ¿Hombre, qué le pasó? ¿Por qué corre así?

El Hermano Tigre le contestó:

- ¡Ah, una equivocación hombre! Yo intentaba comerme al Hermano Anancy porque su carne es muy sabrosa, hermano. Pero unos perros que lo acompañaban, al verme comenzaron a **ladrar**, entonces el Hermano Anancy me disparó con su escopeta, sentí que iba a morir.

consigo = ijé ra

Korósh, korósh, korósh

En ese instante = jé paláá ska

ladrar = chíchì ǵng

El pariente le advirtió:

-Así es que cuídese **fiera**, usted debe irse de aquí porque el Hermano Anancy va a venir a buscarlo, siguiendo el **rastro de la sangre** que chorrea de su pata.

Pero otro pariente suyo, un tigre viejo respondió:

- ¡Ah! Yo te voy a defender, soy un tigre viejo y un joven no me podrá pegar un tiro a mí nunca. Yo me comeré al Hermano Anancy si se acerca.

Mientras tanto, el Hermano Anancy metió otro cartucho en su escopeta y salió con los cachorros en busca de su enemigo.

*El Hermano Tigre vio que el Hermano Anancy se acercaba despacio y **empezó a prepararse para lanzarse sobre él**, pero en ese momento un cachorro al ver las intenciones del tigre comenzó a ladrar "guau, guau, guau".*

El Hermano Tigre preguntó:

- ¿Quién es ese **jodido** perro que me grita siempre? ¿Por qué viene a mi casa a moles tarme? Voy a llamar su atención para que no ladre más.

En ese mismo instante, el Hermano Anancy disparó un tiro. Unos tigres pequeños al ver lo que estaba sucediendo corrieron a llamar a su mamá, gritando:

- ¡Vengan a ver! ¡Bajen todos de la montaña! ¡Ahora nosotros no podremos quedarnos aquí;
- y todos salieron huyendo.

*Por eso, ahora el tigre siempre está **en lo más profundo del bosque** escondiéndose del hombre que quiere atraparlo. El tigre sabe que si el hombre sale vivo de una lucha, su vida peligrará. Por eso, hasta estos días, vive escondiéndose de aquel.*

El pariente le advirtió:

I sakáwá te i sháká i iga:

fiera = béwák

el rastro de la sangre = i pí táí

empezó a prepararse para lanzarse sobre él=

I kukánámj túng i bata kika

jodido = yakéi

lo más profundo del bosque = kámííwq kal yäká jár ka



B) ¡Recordemos lo que acabamos de leer!

1) Asocie con una línea las características y acontecimientos de la columna A con las imágenes de la columna B.

Columna A

*Salió de su casa hacia la montaña,
llevaba muchos perros.*

Quería comerse a Anancy.

Iba a defender al Hermano Tigre.

Lugar donde ocurrió la historia

Lugar donde Anancy escondió la escopeta

2) Responda las siguientes preguntas:

a) ¿Quién es Anancy?

b) ¿A quiénes se llevó Anancy a la montaña para que lo acompañaran?

c) ¿Qué quería hacer el Hermano Tigre?

d) ¿Cómo se dio cuenta Anancy del plan que tenía el Hermano Tigre?

e) ¿Por qué razón Anancy podría seguir al Hermano Tigre hasta la casa?

f) ¿Qué utilizó Anancy para cazar al Hermano Tigre?

Columna B



C) ¡Revisemos lo que aprendimos!

1) Revise con atención el vocabulario de la historia. Construya oraciones con las palabras que se le dan a continuación, debe escribirlas en cabécar y luego traducirlas al español:

a) **jé paláá ska:**

Traducción al español:

b) **chíchi áng:**

Traducción al español:

c) **kámííwá kal yäká jár ka:**

Traducción al español:

d) **i pí tárí:**

Traducción al español:

2) ¡Es hora de escribir!

Esta actividad la pueden realizar en parejas o de forma individual.

Con base en la historia ¿Por qué el Hermano Tigre vive en la montaña? van a elegir un animal y van a crear una nueva historia en español, por ejemplo: ¿Por qué el pez vive en el agua?, ¿Por qué el chancho escarba la tierra?, ¿Por qué la mariposa tiene esos colores?, ¿Por qué la serpiente tiene veneno? Y así con cualquier animal que elijan.

Título:

[illegible]

3) ¡Contemos historias!

Los estudiantes se colocan en círculo, pueden sentarse en el suelo o buscar un espacio fuera del aula donde estén lo más cómodos posibles. El docente creará un ambiente propicio para narrar historias. Tomando como experiencia el cuento y el contexto de la historia de Anancy, el docente motivará a los estudiantes para que compartan historias de su cultura cabécar. Puede iniciar el diálogo con la siguiente pregunta: ¿Conocen alguna historia cabécar donde los personajes sean animales?, ¿dónde los dioses se presenten en forma de animales? ¿o alguna historia que sirva para explicar lo que tenemos a nuestro alrededor?

(Después de finalizada la actividad, el docente realizará una analogía entre las historias de Anancy y las historias cabécares, como parte de la tradición oral de dos culturas distintas).

