Construcción de materiales didácticos desde una experiencia educativa intercultural crítica en formación universitaria cabécar

DOI: https://doi.org/10.22458/9txbmp04

Recibido: 18 de mayo 2026
Revisado:20 de junio 2026
Aprobado: 20 de agosto 2026

Vanessa Villalobos Rodríguez
Costarricense. Bachiller en Filología Española (Universidad de Costa Rica). Licenciada en Lingüística y Literatura con énfasis en Español como Segunda Lengua (Universidad Nacional, Costa Rica). Máster en Administración Educativa (Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica). Actual funcionaria del Programa de Producción de Material Didáctico Escrito (PROMADE) de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica.
Correo electrónico: vvillalobos@uned.ac.cr
ORCID: 0009-0002-8158-6711

Resumen: Este artículo describe el proceso de capacitación y gestión de materiales didácticos escritos con profesorado del Proyecto Siwá Pákö, que se orienta a la formación docente cabécar en Costa Rica. El estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, mediante la sistematización de una experiencia educativa situada, con principios de investigación-acción. El marco teórico se sustenta en la interculturalidad crítica y en la producción de materiales didácticos contextualizados. Los resultados evidencian, primero, la relevancia de la inmersión territorial de la capacitadora; segundo, la transformación del profesorado en autor de sus propias estrategias didácticas; y tercero, la producción de tres materiales contextualizados desde la cosmovisión cabécar. Se concluye que la sistematización favorece prácticas pedagógicas interculturales críticas y materiales didácticos no hegemónicos.

Palabras clave: *Interculturalidad crítica, sistematización de experiencias, materiales didácticos escritos*

Construction of didactic materials from a critical intercultural educational experience in Cabécar higher education

Abstract: This article describes a teacher training and management process for written didactic materials developed with faculty involved in the Siwá Pákö Project, aimed at the education of Cabécar teachers in Costa Rica. The study follows a qualitative approach through the systematization of a situated educational experience, grounded in action-research principles. The theoretical framework is based on critical interculturality and the production of contextualized didactic materials. Results highlight three main findings: the relevance of the trainer's territorial immersion, teachers' transformation into authors of their own didactic strategies, and the creation of three materials grounded in the Cabécar worldview. The study concludes that systematizing experiences strengthens critical intercultural pedagogical practices and supports the development of non-hegemonic educational materials.

Key words: *Critical interculturality, Systematization of experiences, Intercultural didactic material*

Introducción

El Proyecto Siwá Pákö resulta de un ejercicio reflexivo, en el 2004, entre integrantes de instituciones de Turrialba, para cumplir políticas relacionadas con procesos educativos en educación superior de población cabécar. Al reconocer la ausencia total de estudiantado cabécar, se conformó la Comisión Siwa Pákö, la cual le solicitó al Consejo Nacional de Rectores (CONARE) la preparación de habitantes cabécares en la enseñanza de primer y segundo ciclo. La respuesta fue positiva y se integraron a esta comisión la UCR, la UNED, la UNA y el Departamento de Educación Intercultural (DEI) del MEP. Así, se elaboró el Plan de Bachillerato en Educación en I y II Ciclos, con énfasis en Lengua y Cultura Cabécar, aprobado por CONARE y el MEP en el 2009. Desde este momento, se han abierto cohortes, de las cuales ya se han graduado varios profesionales cabécares (Comisión Interuniversitaria UCR, UNA, UNED y MEP 2009, 1-6).

Así, la población proviene de comunidades indígenas de Chirripó cabécar de Turrialba como Grano de Oro, Sarclí, Duseriñak, entre otras. El estudiantado se traslada a la sede universitaria de la UCR de Turrialba; además, se les provee de los recursos necesarios tales como vivienda y herramientas tecnológicas. A pesar de que el profesorado ha creado y adaptado su material para las clases, en el 2023, surgió el interés por elaborar material de consulta para cada una de las clases.

Gracias a que la UNED posee recurso humano con experiencia en este campo, se solicitó el apoyo de una persona profesional que ofreciera asesoría docente y metodológica, pero con preparación y experiencia en conocimientos interculturales a fin de producir material didáctico contextualizado en valores cabécares para tres asignaturas.

En virtud de lo anterior, el objetivo de la presentación es el siguiente: “Describir la experiencia del proceso de capacitación y de gestión en material didáctico escrito a profesores del Proyecto Siwá Pákö, desde un enfoque intercultural crítico”.

Ahora bien, este trabajo académico se compone de los siguientes apartados: introducción, metodología, marco teórico, resultados, conclusiones y recomendaciones. Enseguida, se expone el metodológico.

Metodología

La metodología se circunscribe en la cualitativa con base en la sistematización de la siguiente experiencia, cuyo desarrollo se efectuó para el Proyecto Siwá Pákö: capacitación en gestión de materiales didácticos escritos con enfoque intercultural.

Dicha modalidad se emplea en investigación educativa latinoamericana, sobre todo, si el conocimiento se origina de una práctica situada y reflexiva. Por

tanto, la sistematización de experiencias educativas ayuda a producir conocimiento desde la práctica, gracias a procesos de reconstrucción, interpretación crítica y reflexión colectiva, otorgando estatuto epistemológico al saber práctico docente (Barragán Giraldo 2023).

De esta forma, al reconstruir el proceso formativo experimentado por el grupo docente que participó, se identificaron decisiones pedagógicas destacables y se analizaron los productos generados de las asesorías. En consecuencia, se enfatiza el interés investigativo por comprender procesos y transformar prácticas, así como relaciones de sus actores, lo cual se alinea con la investigación social cualitativa (Echeverry Velásquez y Prada Dávila 2021).

Para cumplir la metodología de sistematización de la experiencia, las fuentes de información abarcaron el registro reflexivo de la práctica profesional, la revisión de los materiales didácticos producidos en las asignaturas de Didáctica del Español, Didáctica de las Ciencias y Didáctica de las Matemáticas con enfoque intercultural, además del análisis del trabajo colaborativo que se desarrolló con el equipo docente participante.

Además, ese proceso de sistematización trata con los principios de la investigación-acción educativa y se basa en el enfoque intercultural, el cual admite la cosmovisión, la lengua y los valores del pueblo cabécar como columna de la mediación pedagógica. Recientes investigaciones sostienen la predominancia del enfoque cualitativo en educación intercultural para comprender nociones culturales, prácticas pedagógicas y contextos sociolingüísticos específicos.

Por un lado, las metodologías cualitativas permiten el estudio del currículo intercultural, la diversidad cultural y la mediación pedagógica desde los entornos auténticos comunitarios (Paredes Chacín y Carcausto Calla 2022). Por otro lado, aportan los elementos interpretativos de saberes locales, relaciones y procesos colaborativos de construcción de conocimiento en educación intercultural (Sartorello y Herbetta 2023).

En resumen, la sistematización de experiencias rescata saberes pedagógicos desde la voz de sus habitantes y su territorio gracias al diálogo con las cosmovisiones de los pueblos originarios y favorece las epistemologías no hegemónicas (Rodríguez Pérez et al. 2022).

En educación superior, se requieren experiencias interculturales que extraigan conocimientos indígenas, trabajo colaborativo y reflexión crítica sobre la práctica educativa (Antileo Baeza 2022). Asimismo, la investigación-acción y sistematización de experiencias, en este caso, se vinculan, porque convergen en una estrategia de formación docente con la comprensión de logros, dificultades y desafíos desde la óptica de sus propios actores (Elías Hernández et al. 2021, 178).

Marco teórico

De modo particular, se profundiza en conceptos teóricos sobre interculturalidad y producción de material didáctico escrito, con enfoque intercultural, que

apoyan la experiencia de capacitación de profesorado. Primero, se contextualiza y se define la perspectiva de interculturalidad para el presente estudio.

Históricamente, en Latinoamérica, el término "interculturalidad" se gesta desde movimientos para reconocer derechos legales y la promoción de las buenas relaciones entre variedad de grupos sociales étnico-culturales. Entonces, el propósito era "formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad equitativa, igualitaria y plural" (Walsh 2010, 76).

Para Catherine Walsh (2010), la interculturalidad se ha comprendido desde tres perspectivas. En primera instancia, la *relacional* o la simple convivencia entre culturas. Luego, la *funcional* que reconoce las diferencias culturales; sin embargo, se acomoda a los sistemas, políticas educativas y currículos tradicionales, incluso lo indígena es un contenido accesorio, por eso, se enmarca en el modelo dominante neoliberal o colonial. La tercera se califica de *crítica* y, aunque parte de un proyecto político, ético y epistémico, no se centra en la diferencia cultural, sino en las condiciones que la producen; es decir, se construye con los sujetos y territorios, no desde arriba (Walsh 2010, 78-79). Este último fundamenta el presente artículo.

En este mismo orden de ideas, la *interculturalidad crítica* se enlaza con la educación intercultural para cuestionar los conocimientos que se integran en el currículo. Ahora se exige saber quién los elabora y desde cuáles entornos históricos y culturales se enseñan. Por tanto, sí se entiende como una política que podría transformar la reproducción colonial gracias a procesos educativos situados y contextualizados (Walsh 2010, 78-79).

Diversos antecedentes teóricos sobre *educación intercultural* ya planteaban la necesidad de transformarla hacia enfoques que reconocieran la legitimidad de conocimientos producidos en contextos socioculturales específicos. María José Díaz-Aguado (2016, 23-24) indicaba la necesidad de evitar los modelos etnocéntricos que minimizaban los esquemas de conocimiento de otras culturas.

En este orden de ideas, se destaca la *educación situada intercultural* que desarrolla Gastelum (2024), quien propone que el proceso educativo es una comunidad de prácticas situadas; es decir, la educación debe partir del contexto cultural que rodea al estudiantado para avanzar hacia una interculturalidad crítica. Asimismo, señala:

> Es de vital importancia que los planes de estudio, las prácticas y el aprendizaje de los estudiantes y docentes contemplen los aprendizajes situados basados en prácticas para visibilizar y difundir buenas situaciones y experiencias de coproducción de conocimiento que potencien una ciudadanía global crítica (Gastelum 2024, 105).

Por una parte, otro estudio resalta que las actividades contextualizadas en materiales benefician los aprendizajes o procesos que se vinculan con la realidad sociocultural del estudiantado y se orientan hacia la transformación de su entorno desde un pensamiento crítico (Riveros 2025). Por otra parte, Ana María Núñez Henao (2025), en una investigación profunda con datos de universidades latinoamericanas y colombiana, menciona la prioridad de inclusión intercultural como acceso educativo, sobre todo, para transformar las estructuras curriculares y pedagógicas a fin de legitimar otros saberes.

Un hito importante de interculturalizar fue admitir esos saberes en la Constitución ecuatoriana "al reconocer que la ciencia y el conocimiento no son singulares y únicos, e identificar los conocimientos ancestrales como conocimientos científicos y tecnológicos, relevantes y necesarios para todos" (Walsh 2010, 87). Por tanto, es esencial la decolonización o cuestionar y construir con otros y desde conflictos históricos.

En este sentido, se debe promover un *aula intercultural crítica*, que sea un espacio donde se negocien significados, se encuentren los saberes y las tensiones culturales. Entonces, es básico emplear la mediación docente, las prácticas didácticas, los materiales y el lenguaje para promover la reflexión, el diálogo horizontal y los saberes subalternizados. No obstante, durante las reformas neoliberales de 1990:

> se pueden observar, entre otros ámbitos, en la producción de textos escolares, la formación de maestros y currículos usados en las escuelas. Bajo el pretexto de "interculturalidad", las editoriales de libros escolares asumen una política de representación que mientras incorpora imágenes de indígenas y negros, refuerza estereotipos y procesos coloniales de racialización (Walsh 2010, 45).

Al contrastar esta última afirmación acerca del propósito de tales editoriales y textos didácticos, un *aula intercultural crítica* también debe gozar de libros de texto escolares que cuestionen y construyan conocimiento desde los territorios, con grupo docente y estudiantado; por lo tanto, tiene que integrar la cosmovisión local, la lengua y el contexto, experiencias comunitarias para debatir la universalización del currículo y descontextualización del aprendizaje.

De dicha necesidad por remozar conceptos en textos didácticos para un aula intercultural crítica, se requieren identificar los siguientes: material didáctico escrito, material complementario y proceso de producción de material didáctico escrito a fin de capacitar personal docente y gestionar el material escrito didáctico intercultural crítico.

Las nociones anteriores se enmarcan en la amplia y demostrada experiencia de elaboración de materiales didácticos de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED); en específico, parten del Programa de Producción de

Material Didáctico Escrito (PROMADE), que pertenece a la Dirección de Producción de Materiales Didácticos (DPMD).

Por un lado, se encuentra el *material didáctico escrito*, que se compone de diferentes capítulos; es un libro didáctico. Este se basa en unidades temáticas que "se refiere a los grandes temas en los que está planteado el diseño curricular de una asignatura" (Peraza Delgado y Barboza Robles s.f., 21). Por otro lado, específicamente, existe el *material complementario*: "se trata de un documento que desarrolla uno o varios temas del diseño curricular" (Peraza Delgado y Barboza Robles s. f., 38). Luego, se explicará en este trabajo.

Los materiales escritos requieren varias etapas sistematizadas con tiempos específicos para redactar un texto a partir de un diseño curricular, investigación, mediación pedagógica y aportes de sus autores. La primera etapa, en la cual se centró esta pesquisa, es la producción de la versión preliminar (VP), que se integra de seis pasos: 1. Inicio de producción, 2. Inducción, 3. Elaboración del *plan global de la obra* o esquema tipo índice de unidades temáticas en capítulos, con propuesta de mediación pedagógica y referencias, 4. Redacción y revisión, 5. Corrección de estilo y 6. Preparación de la versión preliminar (Peraza Delgado y Barboza Robles s. f., 90).

Así, tanto las nociones sobre la interculturalidad crítica, entre otras de la misma línea, como la elaboración de materiales didácticos escritos se interrelacionan para sustentar la sistematización de la experiencia y sus resultados en el proceso de capacitación y gestión de material didáctico escrito intercultural de docentes para el programa aquí citado. Ahora, se ofrecen los resultados de la investigación.

Resultados

Este apartado sintetiza tres resultados que engloban la experiencia concreta de quienes participaron en el proceso de capacitación y gestión de un material didáctico escrito intercultural. Primero, la percepción de la capacitadora. Segundo, la transformación docente en autoras de sus estrategias didácticas situadas. Tercero, los textos didácticos contextualizados desde la cosmovisión y los valores cabécares.

Percepción de la capacitadora a partir de la experiencia concreta

Como uno de los resultados centrales del proceso, se halla la inmersión territorial de la capacitadora en comunidades cabécares, experiencia que incidió directamente en la orientación intercultural del acompañamiento pedagógico. Esta vivencia incluyó recorridos a pie por zonas montañosas, la observación de prácticas de subsistencia, el reconocimiento de espacios simbólicos y espirituales –piedras sagradas, chamanismo y prácticas funerarias– (figura 1), además de convivir con dinámicas comunitarias intergeneracionales.

Figura 1. Inducción pedagógica *in situ* en territorio cabécar como parte del proceso.



Fuente: Vanessa Villalobos Rodríguez, 2023.

Tal experiencia favoreció el entendimiento de que la educación cabécar se configura a partir de una relación integral entre territorio, cultura y vida cotidiana, en la cual el entorno natural (montaña, árbol, camino) constituye una fuente legítima de conocimiento. Asimismo, el contacto directo con las condiciones económicas y sociales, como el traslado de productos, por parte de niñas, niños y personas adultas mayores mediante amplios trayectos, evidenció que los procesos educativos no pueden separarse de las prácticas comunitarias.

Con base en dicha comprensión situada, la mediación pedagógica asumida por la capacitadora se orientó a cuestionar enfoques didácticos descontextualizados y a favorecer una práctica coherente con la *interculturalidad crítica*, que se entiende como una praxis pedagógica que reconoce las condiciones históricas, culturales y epistemológicas del contexto cabécar y que evita la imposición de modelos educativos hegemónicos.

En síntesis, la inducción que la capacitadora recibió en territorio cabécar significó un elemento clave para el desarrollo del proceso de capacitación y guía metodológica de la producción del material didáctico escrito. Esta experiencia *in situ* posibilitó una comprensión situada de la cosmovisión, los valores comunitarios y las dinámicas de vida cotidiana, lo cual transformó el enfoque de acompañamiento pedagógico desde una interculturalidad crítica. En consecuencia, el material incorpora una visión contextualizada, que integra territorio, experiencia vivida y conocimiento local como ejes del proceso educativo.

Análisis del resultado 1

La inmersión territorial trascendió una simple fase de inducción, porque permitió comprender que muchos de los referentes educativos occidentales no resultaban suficientes para interpretar las dinámicas socioculturales cabécares. Este acercamiento favoreció una mediación pedagógica construida des-

de el territorio y no solamente sobre él. En términos de Walsh (2010), esta experiencia permitió aproximarse a una práctica de interculturalidad crítica, pues el conocimiento se construyó a partir del diálogo con los actores comunitarios y sus formas de comprender el mundo.

Transformación docente en autoras de sus estrategias didácticas situadas

El reposicionamiento del cuerpo docente como persona productora de conocimiento pedagógico fue otro resultado. En otras palabras, el profesorado disponía de una amplia trayectoria en contextos cabécares, así como un conocimiento profundo de los valores, la cosmovisión y ciertos elementos de la lengua del estudiantado. Por consiguiente, el proceso se fundamentó en estrategias didácticas que ya se implementaban de manera exitosa en las aulas interculturales, por cuanto se evitaron las propuestas externas.

El acompañamiento brindado se centró en una inducción metodológica para elaborar un plan global de trabajo y en el seguimiento gradual de las etapas de producción escrita (Peraza Delgado y Barboza Robles s.f., 90). En todo momento, se destacó la coherencia entre diseño curricular, objetivos de aprendizaje y actividades, desde una contextualización cultural y territorial de la cosmovisión cabécar.

A lo largo de la redacción de cada unidad o capítulo, la capacitadora se limitó a revisar aspectos metodológicos y de articulación pedagógica; asimismo, respetó las metodologías ya aplicadas por el cuerpo docente y que habían demostrado su pertinencia en la práctica educativa. Este proceso reflexivo fortaleció la apropiación docente de la escritura académica-pedagógica y consolidó una experiencia coherente con los principios de interculturalidad crítica.

Efectos en el desarrollo profesional docente

Un aspecto del proceso fue el tránsito del profesorado de un rol de usuario de materiales hacia el de productor de conocimiento didáctico. La elaboración de los textos exigió explicar estrategias, justificar decisiones pedagógicas y reflexionar críticamente sobre la propia práctica. Este ejercicio favoreció procesos de profesionalización docente que trascienden la elaboración puntual de materiales porque, como indica Riveros (2025), se vinculan con la realidad sociocultural del estudiantado para implantar el pensamiento crítico.

En este sentido, la experiencia posibilitó visibilizar que las prácticas construidas durante años en territorios cabécares poseen un gran valor académico y pedagógico. La escritura de los materiales contribuyó a legitimar estos conocimientos en el ámbito universitario, que favorece procesos de reconocimiento de saberes históricamente subalternizados.

Dicha afirmación contribuye con el cambio de prácticas pedagógicas y curriculares al reconocer los saberes ancestrales cabécares en el proceso de en-

señanza-aprendizaje, lo cual coincide con la propuesta de Núñez (2025) y la precursora Díaz-Aguado (2016).

Textos didácticos contextualizados desde la cosmovisión y los valores cabécares

Por último, gracias al resultado del proceso de reflexión y acompañamiento pedagógico, se produjeron materiales didácticos escritos que sistematizan prácticas interculturales críticas desarrolladas en contextos presenciales cabécares. Estos materiales integran actividades, metodologías y mediaciones pedagógicas que ya integraban el quehacer docente, pero que se organizaron y articularon en textos estructurados.

Figura 2. Ejemplo estrategia de entrada del cuento árbol Chirripó para material de español.



A. El planeamiento didáctico

Este apartado se centrará en la preponderancia de que la persona educadora diseñe un planeamiento didáctico coherente para la concreción de clases amenas y de calidad. Pero antes, es sustancial saber qué ha sucedido en la pequeña escuela cabécar ubicada entre las montañas de Chirripó:

El árbol sabía que ese día era diferente. Desde muy temprano, había notado cómo el personal de la escuela corría para organizar la graduación del grupo de estudiantes de sexto año.

¡Por fin, Rebeca, José y Ana irían al colegio! Sentían una gran tristeza porque iban a dejar de acudir a su escuela y ahora formarían parte del "mundo desconocido" del colegio. Eso les causaba incertidumbre, pero también los emocionaba mucho.

Los años en la escuela dejaron recuerdos imborrables Extrañarían aquellas clases planeadas con tanta dedicación. Durante esos espacios, sus docentes los habían estimulado a escuchar y a expresarse con sabiduría.

Les gustaba recordar cómo eran cuando ingresaron a primer año y cuál era su personalidad actual. Y a pesar de ese avance, reconocían que les faltaba mucho camino por recorrer para seguir creciendo.

Pero la emoción también invadía al árbol, su viejo amigo de tardes de lectura y conversaciones amenas. ¡Cuánta nostalgia! Dentro de su ser guardaba los nombres de muchísimos estudiantes que también conoció y de los que también tuvo que despedirse. En algún momento, quizás, ya convertidos en profesionales, pasarían por ahí y se sentarían a ver el paisaje.

¡Era hora de desearles el mejor de los viajes y un "hasta siempre"!

¿Cuáles mensajes deja esta historia? ¿Qué podría suceder con Rebeca, José y Ana al llegar al colegio? ¿Cumplirán finalmente todos sus sueños? Estas y muchas otras preguntas quedan para la reflexión de quienes han decidido dedicar su vida a la docencia. Entre los aspectos centrales que debe tomar en cuenta el profesorado están el *planeamiento didáctico* y la *mediación pedagógica*. Por consiguiente, los siguientes apartados ahondarán en dichos temas y en la estrecha relación que esto tiene con la enseñanza de la lengua.

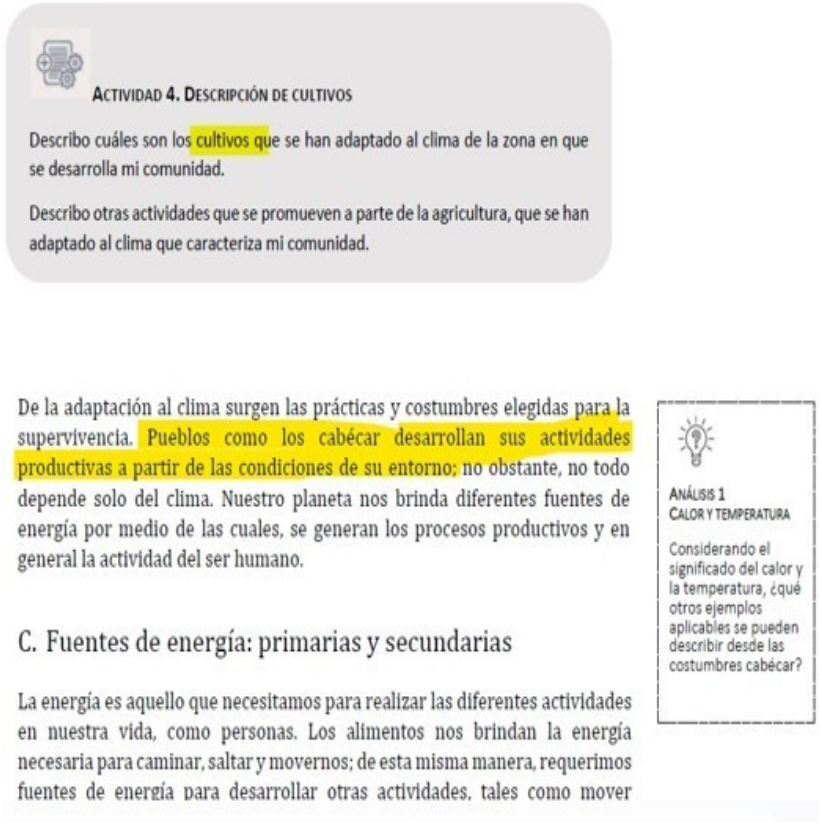
Fuente: Elaboración propia a partir de Araya Fonseca (2023).

Los materiales se distinguen por su alto grado de contextualización cultural, territorial y epistemológica, porque incorporan, de manera explícita, la cosmovisión cabécar, los valores comunitarios, las nociones de salud y la organización sociopolítica. Por ejemplo, la figura 2, en la estrategia didáctica o recurso que se emplea en el mismo lugar y con similar propósito (Peraza Delgado y Barboza Robles s. f., 210), ilustra el entorno y el árbol Chirripó personificado en la historia para motivar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, los textos funcionan no solo como recursos didácticos, sino también como dispositivos pedagógicos y culturales que legitiman saberes propios y cuestionan procesos de homogeneización curricular. De este modo, el material didáctico se medió por secciones y recursos que apoyan el autoaprendizaje (Peraza Delgado y Barboza Robles s. f., 129).

En este ejemplo, se observa la estrategia didáctica de desarrollo, en la cual se plantea el análisis del estado del tiempo y fuentes de energía, pero desde el entorno familiar para el estudiantado cabécar (figura 3).

Figura 3. Ejemplo estrategia de desarrollo: análisis del estado del tiempo y fuentes de energía en el contexto cabécar para material de ciencias.



ACTIVIDAD 4. DESCRIPCIÓN DE CULTIVOS

Describo cuáles son los cultivos que se han adaptado al clima de la zona en que se desarrolla mi comunidad.

Describo otras actividades que se promueven a parte de la agricultura, que se han adaptado al clima que caracteriza mi comunidad.

De la adaptación al clima surgen las prácticas y costumbres elegidas para la supervivencia. Pueblos como los cabécar desarrollan sus actividades productivas a partir de las condiciones de su entorno; no obstante, no todo depende solo del clima. Nuestro planeta nos brinda diferentes fuentes de energía por medio de las cuales, se generan los procesos productivos y en general la actividad del ser humano.

C. Fuentes de energía: primarias y secundarias

La energía es aquello que necesitamos para realizar las diferentes actividades en nuestra vida, como personas. Los alimentos nos brindan la energía necesaria para caminar, saltar y movernos; de esta misma manera, requerimos fuentes de energía para desarrollar otras actividades, tales como mover

ANÁLISIS 1
CALOR Y TEMPERATURA

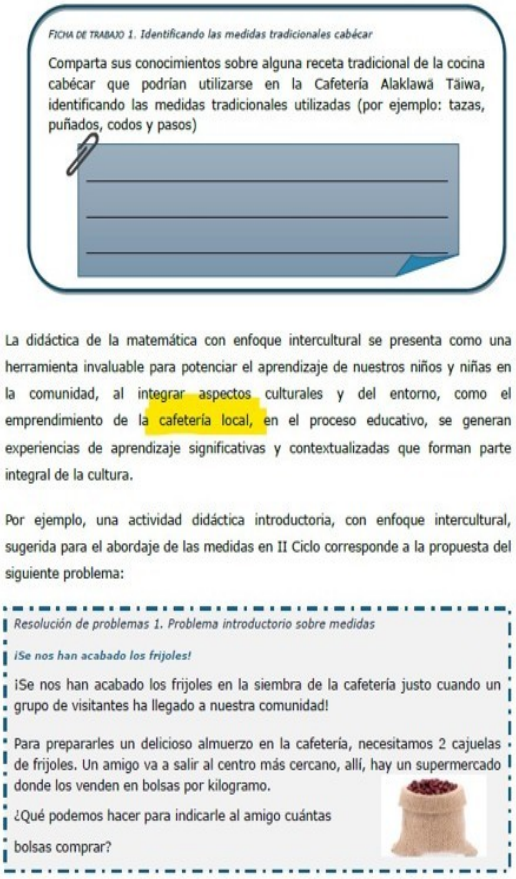
Considerando el significado del calor y la temperatura, ¿qué otros ejemplos aplicables se pueden describir desde las costumbres cabécar?

Fuente: Elaboración propia a partir de Vílchez Durán (2023).

Aunque la carrera en docencia cabécar se desarrolla dentro de un marco institucional con lineamientos políticos definidos, el proceso de producción de los materiales evidenció la posibilidad de generar espacios de interculturalidad crítica no hegemónica, según Walsh (2010), construidos desde las prácticas de aula y la experiencia situada del profesorado.

El material didáctico de matemática motivó actividades desde el aula y con el estudiantado para relacionar esta ciencia con sus prácticas diarias. La figura 4 ofrece una estrategia didáctica de desarrollo en la que se presenta la resolución de problemas sobre medidas a partir del emprendimiento local de una cafería; así, el aprendizaje genera mayor sentido para el estudiantado cabécar. De hecho, se ofrece la interculturalidad crítica pedagógica.

Figura 4. Ejemplo estrategia de desarrollo: resolución de problemas sobre medidas a partir de una cafetería local para texto didáctico de matemáticas.



FICHA DE TRABAJO 1. Identificando las medidas tradicionales cabécar

Comparta sus conocimientos sobre alguna receta tradicional de la cocina cabécar que podrían utilizarse en la Cafetería Alaklawã Täiwa, identificando las medidas tradicionales utilizadas (por ejemplo: tazas, puñados, codos y pasos)

La didáctica de la matemática con enfoque intercultural se presenta como una herramienta invaluable para potenciar el aprendizaje de nuestros niños y niñas en la comunidad, al integrar aspectos culturales y del entorno, como el emprendimiento de la cafetería local, en el proceso educativo, se generan experiencias de aprendizaje significativas y contextualizadas que forman parte integral de la cultura.

Por ejemplo, una actividad didáctica introductoria, con enfoque intercultural, sugerida para el abordaje de las medidas en II Ciclo corresponde a la propuesta del siguiente problema:

Resolución de problemas 1. Problema introductorio sobre medidas

¡Se nos han acabado los frijoles!

¡Se nos han acabado los frijoles en la siembra de la cafetería justo cuando un grupo de visitantes ha llegado a nuestra comunidad!

Para prepararles un delicioso almuerzo en la cafetería, necesitamos 2 cajuelas de frijoles. Un amigo va a salir al centro más cercano, allí, hay un supermercado donde los venden en bolsas por kilogramo.

¿Qué podemos hacer para indicarle al amigo cuántas bolsas comprar?

Fuente: Elaboración propia a partir de Charpentier Díaz (2024).

Contenidos interculturales incorporados

El análisis de los materiales producidos identificó un desarrollo de contextualización que sobrepasó la inclusión superficial de referencias culturales cabécares. Los contenidos disciplinares se reorganizaron para establecer relaciones explícitas entre los objetos de conocimiento y las experiencias socioculturales del territorio.

Así, la cosmovisión, las prácticas comunitarias, la oralidad, el entorno natural y los saberes locales dejaron de funcionar como ejemplos complementarios para convertirse en referentes centrales de la mediación pedagógica. A continuación, se analiza cada uno de los textos elaborados por el grupo de profesores participantes:

- Español: En el material de Didáctica del Español con Enfoque Intercultural, los contenidos lingüísticos se articularon con elementos identitarios del pueblo cabécar mediante narrativas contextualizadas, referencias a la cosmovisión indígena sobre lengua y cultura, así como el uso recurrente de situaciones vinculadas con la vida comunitaria. Destaca la incorporación de relatos, personajes y escenarios inspirados en el territorio cabécar. Esto favorece una comprensión del aprendizaje del español como segunda lengua sin desvincularlo de la identidad cultural.
- Ciencias: En este caso, la contextualización se evidencia al integrar conocimientos científicos con prácticas tradicionales que se relacionan con el ambiente, la alimentación, la agricultura, la salud y la interpretación cultural del entorno. Los temas como las fases de la luna, el uso de plantas medicinales, los cultivos locales y las concepciones cabécares sobre el universo contribuyen al entendimiento más situado de los fenómenos naturales. Por ende, se incorpora el concepto de educación situada intercultural, según Gastelum (2024), pues se parte de las prácticas situadas desde el contexto cultural del estudiantado.

  La integración de dichos conocimientos científicos con prácticas culturales cabécares supera una visión curricular descontextualizada y se aproxima a la interculturalidad crítica, según la teoría clásica de Walsh (2010), en la medida que los saberes propios no aparecen como contenido complementario, sino como parte constitutiva del proceso educativo.
- Matemáticas: Respecto del texto para esta ciencia, se contextualizó a partir de los principios de la metodología etnomatemática que vinculan los contenidos curriculares con actividades económicas, productivas y culturales de las comunidades cabécares. Las propuestas didácticas incorporan referentes como la cafetería comunitaria, la agricultura, las medidas tradicionales, la artesanía, los tejidos y la observación del entorno natural. Así, se demuestra que el conocimiento matemático puede construirse con prácticas culturales cotidianas y significativas para el estudiantado.

> La incorporación de sistemas de numeración cabécares, medidas tradicionales, actividades productivas locales y elementos culturales en las propuestas didácticas evidencia que el aprendizaje matemático puede construirse desde conocimientos culturalmente situados, como ha señalado Gastelum (2024). Esto cuestiona la idea de que solo los referentes occidentales constituyen fuentes legítimas para la enseñanza de la matemática.

En conjunto, los tres materiales muestran una concepción de la interculturalidad que trasciende la incorporación ocasional de elementos culturales al currículo. Los contenidos analizados evidencian una reorganización de la mediación pedagógica desde el territorio, los saberes comunitarios y la cosmovisión cabécar. Con base en la perspectiva clásica de Walsh (2010), esta característica aproxima la experiencia a una práctica de interculturalidad crítica, en la cual los conocimientos locales adquieren legitimidad epistemológica dentro del proceso educativo.

La siguiente tabla comparativa sintetiza las principales diferencias entre el material desarrollado para la población cabécar de este estudio y uno tradicional. Como se observa, se distingue por incorporar el contexto específico cabécar, sus saberes territoriales, actividades situadas y un lenguaje culturalmente pertinente.

Tabla 1. Comparación entre un material tradicional y el desarrollado en este estudio.

Aspecto	Material tradicional	Material desarrollado
contexto	general	cabécar
saberes	externos	territoriales
actividades	descontextualizadas	situadas
lenguaje	universal	culturalmente pertinente

Fuente: Elaboración propia.

Efectos pedagógicos y culturales de los materiales

Uno de los principales efectos pedagógicos identificados fue la posibilidad de aproximar los contenidos universitarios a los contextos reales donde el futuro profesorado desarrollará su práctica educativa. La contextualización favorece que las estrategias didácticas propuestas partan de experiencias reconocibles para el estudiantado. Esta condición fortalece la pertinencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje y reduce la distancia entre currículo y realidad comunicativa. Por consiguiente, contribuye con la propuesta de transformación curricular para legalizar otros saberes de Ana María Núñez (2025).

Desde una perspectiva cultural, los materiales apoyan la legitimación de saberes tradicionalmente ausentes en los recursos educativos convencionales. La inclusión de conocimientos asociados con la cosmovisión cabécar, la orali-

dad, las formas de organización comunitaria y la relación con la naturaleza posiciona estos referentes como fuentes válidas de conocimiento dentro de la formación universitaria y no únicamente como elementos anecdóticos o complementarios, lo cual también se ubica en la línea teórica de Núñez (2025).

Por último, los materiales elaborados evidencian un desplazamiento desde enfoques interculturales centrados solo en el reconocimiento de la diferencia cultural hacia una aproximación más cercana a la interculturalidad crítica, tal como propone Gastelum (2024). Más que añadir contenidos indígenas al currículo existente, las propuestas analizadas reorganizan la mediación pedagógica con base en referentes territoriales, culturales y epistemológicos propios del pueblo cabécar. Por tanto, apoyan procesos de construcción de conocimientos más coherentes con su realidad sociocultural.

Conclusiones y recomendaciones

La experiencia sistematizada evidenció que la producción de materiales didácticos interculturales puede trascender la adaptación de contenidos convencionales cuando se construye desde el conocimiento situado del equipo docente y del territorio. Los tres materiales incorporaron saberes vinculados con la cosmovisión, la oralidad, las prácticas comunitarias, el entorno natural y las formas de aprendizaje propias del pueblo cabécar. Así, facilitó el desarrollo de propuestas pedagógicas culturalmente pertinentes y contextualizadas.

Los resultados muestran que la interculturalidad crítica no se limita al reconocimiento de la diversidad cultural, sino que implica otorgar legitimidad pedagógica y epistemológica a conocimientos históricamente excluidos de los materiales educativos. En los textos producidos, los referentes culturales cabécares no se incorporan como elementos complementarios, sino estructurantes de la mediación pedagógica. Por ende, se ofrece una relación más horizontal entre los saberes académicos y los comunitarios.

El proceso de acompañamiento fortaleció al profesorado como productor de conocimiento didáctico. La elaboración de materiales exigió sistematizar experiencias educativas, explicar decisiones metodológicas y reflexionar sobre prácticas desarrolladas en contextos indígenas. Por ello, impulsó procesos de autoría pedagógica que sobrepasan la producción específica de los textos.

Desde la perspectiva educativa, los materiales generados ofrecen oportunidades para aproximar los contenidos curriculares a las experiencias cotidianas del estudiantado cabécar mediante actividades contextualizadas. Estas situaciones problemáticas vinculadas con su entorno y recursos integran aspectos culturales y territoriales. Dicha característica aumenta la pertinencia de la mediación pedagógica y robustece las posibilidades de construcción de aprendizajes significativos.

Finalmente, la experiencia demuestra que la sistematización de procesos de producción de materiales didácticos escritos constituye una estrategia válida

para documentar, analizar y visibilizar prácticas educativas interculturales desarrolladas en los propios territorios. Lejos de los materiales obtenidos, el principal aporte radica en evidenciar la posibilidad de construir recursos académicos rigurosos con base en epistemologías locales, los cuales consolidan una educación superior inclusiva, contextualizada y respetuosa de la diversidad cultural de los pueblos originarios.

En cuanto a las recomendaciones, se sugiere fortalecer y ampliar procesos de acompañamiento pedagógico que reconozcan al profesorado como persona autora y productora de conocimiento didáctico; en particular, en contextos interculturales e indígenas. Asimismo, resulta pertinente promover la sistematización de experiencias educativas situadas como estrategia formativa para la producción de materiales didácticos contextualizados y el fortalecimiento de la reflexión crítica sobre la práctica docente.

Por último, se recomienda que los materiales didácticos elaborados, desde la interculturalidad crítica, sean reconocidos institucionalmente como productos académicos válidos, en tanto contribuyen a una educación situada y respetuosa de la diversidad cultural y epistemológica de los pueblos originarios.

Bibliografía

Antileo Baeza, Enrique. 2022. «Las instituciones de educación superior interculturales e indígenas en América Latina». Documento de información en línea. Santiago: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380773/PDF/380773spa.pdf.multi

Araya Fonseca, Evelyn. 2023. *Material complementario para la asignatura Didáctica de la Lengua con Enfoque Intercultural (Código 02073)*. San José, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.

Barragán Giraldo, Diego Fernando. 2023. «Sistematización de experiencias educativas: entre teoría y metodología». *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa* 3 (1): 155-180. https://doi.org/10.51660/ripie.v3i1.122

Charpentier Díaz, Yeri. 2024. *Material complementario para la asignatura Didáctica de las Matemáticas con Enfoque Intercultural (Código 02075)*. San José, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.

Comisión Interuniversitaria UCR, UNA, UNED y MEP. 2009. *Plan de estudios del Bachillerato en Ciencias de la Educación I y II Ciclos con énfasis en Lengua y Cultura Cabécar*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública, Universidad de Costa Rica, Universidad Nacional y Universidad Estatal a Distancia.

Díaz-Aguado, María. 2016. *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Echeverry-Velásquez, Martha Lucía, y Manuela Prada-Dávila. 2021. «La sistematización de experiencias, una investigación social cualitativa». *Prospectiva* 31: 345-368. https://doi.org/10.25100/prts.v0i31.10595

Elías Hernández, Juan Andrés, Beatriz Anguiano Escobar, Diana Irasema Cervantes y Rosario Ramírez Bueno. 2021. «Sistematización de una experiencia de inclusión en educación secundaria: estrategia de formación y acción educativa», *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 15(2): 173-190, https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200173

Gastelum Vargas, Melina. 2024. «Una educación intercultural basa en prácticas cognitivas situadas». *Andamios* 21(54): 83-109, https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632024000100083

Núñez Henao, Ana María. 2025.«Interculturalidad crítica y justicia epistémica en la educación superior: Hacia una inclusión transformadora de los pueblos indígenas en Colombia». Revista Educación Superior y Sociedad UNESCO 23(1): 537-569, https://ess.iesalc.unesco.org/index.php/ess3/article/view/v37i1-sg-6

Paredes Chacín, Ana Ysabel y Wilfredo Humberto Carcausto Calla. 2022. «Interculturalidad en educación básica en países latinoamericanos: una revisión sistematizada». *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, 17: 203-216. https://doi.org/10.37135/chk.002.17.13

Peraza Delgado, Mercedes y Yansin Barboza Robles. S.f. *Producción de materiales didácticos escritos: guía para personas autoras*. Versión preliminar. San José: Universidad Estatal a Distancia.

Rodríguez Pérez, Karen; Ricardo Valencia Muelas; Sandra Patricia Tarazona Martínez; Geraldyne Monroy Moreno; Claudia Patricia Vivas Pedraza; Yazmín Cabrera Perdomo; Óscar Javier Méndez Mafla; Diana Paloma Ospina Vargas; Greys Paola Padilla Visbal; Fabián Tadeo Martínez Puello; Lilia Isabel Zúñiga Fragozo; Elkin Alexis García Aricapa y Javier Mendoza Castillo. 2022. *Sistematización de experiencias educativas transformadoras*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. https://repository.uniminuto.edu/items/f23821e1-8335-43eb-acfc-fadb1a9d8607

Riveros Jiménez, Jhon Alexander. 2025. «Aprendizajes situados e interculturalidad crítica: escenario para la formación de líderes en contextos étnicos en Colombia, apoyado en el aprendizaje-servicio». *Autoctonía Revista de Ciencias Sociales e Historia* 9: 2057-2081. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-82132025000302057

Sartorello, Stefano Claudio y Alexandre Herbetta. 2023. «Experiencias y prácticas educativas interculturales colaborativas». *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 53(3): 9-34. https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.3.587

Vílchez Durán, Cynthia. 2023. *Material complementario para la asignatura Didáctica de las Ciencias Naturales con Enfoque Intercultural (Código 02072)*. San José, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.

Walsh, Catherine. 2010. «Interculturalidad crítica y educación intercultural». En *Construyendo interculturalidad crítica*, 75-96. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. https://archive.org/details/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural