

[Cierre de edición el 01 de Mayo del 2022]

<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.1>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Se aprende el bribri y se aprende en bribri: Propuesta pedagógica para el uso de una lengua indígena

Learning Bribri and Learning in Bribri: A Pedagogical Proposal to Using an Indigenous Language

Aprender o Bribri, aprender em Bribri: proposta pedagógica para o uso da língua indígena



Alex Zúñiga-Morales
Ministerio de Educación Pública
Escuela Las Brisas
Puntarenas, Costa Rica
alexzunigamorales@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-0420-103X>

Vivian Carvajal-Jiménez
Universidad Nacional
 <https://ror.org/01t466c14>
Heredia, Costa Rica

 <https://orcid.org/0000-0002-6392-1857>

Recibido • Received • Recebido: 22 / 04 / 2020
Corregido • Revised • Revisado: 06 / 03 / 2022
Aceptado • Accepted • Aprovado: 18 / 04 / 2022

Resumen:

Objetivo. Exponer los resultados de una propuesta pedagógica para el uso del idioma bribri entre el estudiantado de segundo grado en la Escuela Las Brisas, Cabagra (Zúñiga Morales, 2019). **Metodología.** Se desarrollaron dos trabajos innovadores: la adaptación de un instrumento para determinar habilidades lingüísticas en bribri y una propuesta pedagógica aplicada durante tres semanas continuas en todas las asignaturas del currículo escolar (excepto Español). **Resultados.** Con esta propuesta no solo se incrementaron las competencias lingüísticas en bribri, sino que se facilitaron todos los contenidos curriculares que el Ministerio de Educación Pública (MEP) dicta para segundo grado en distintas asignaturas. El estudiantado pasó de un nivel principiante básico a un intermedio medio, y fue capaz de desarrollar pequeñas presentaciones, incorporar expresiones idiomáticas a su cotidianidad áulica y crear con el lenguaje. **Conclusión.** El idioma indígena no solo debe estudiarse desde vocabularios aislados y gramática abstracta; es necesario emplearlo en todo tipo de situaciones cotidianas y forzar su uso constante con giros idiomáticos varios y herramientas que les permitan a las personas usuarias crear con el lenguaje de manera progresiva. Se demuestra que se pueden facilitar las condiciones para aportar elementos valiosos a la revitalización lingüística desde el aula escolar y se consigna que no solo se aprende la lengua indígena, sino que se puede acceder a diversos conocimientos disciplinares a través de esta.

Palabras claves: Idioma bribri; desplazamiento lingüístico; metodologías para la enseñanza de lenguas; habilidades comunicativas.



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.1>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Abstract:

Objective. To present the results of a pedagogical proposal for using the Bribri language with second-grade students at Las Brisas School, Cabagra (Zúñiga Morales, 2019), Costa Rica. **Methodology.** Two innovative works were developed: adapting an instrument to determine the linguistic skills in the Bribri language of the participating population; in addition, a pedagogical proposal was designed to be applied over three consecutive weeks in all subjects of the school curriculum (except the Spanish course). **Results.** With this proposal, not only the linguistic competencies in the Bribri language were improved, but all the curricular contents that the Ministry of Public Education (MEP) established for second grade in different subjects were facilitated. The students went from a Basic Beginner Level to a Medium Intermediate Level and were able to develop small presentations, incorporate idiomatic expressions into their daily life classroom and create with language. **Conclusion.** The indigenous language should not only be studied from isolated vocabularies and abstract grammar. It is necessary to use it in all kinds of everyday situations and force its constant use with various idioms and tools that allow its users to create with language progressively. It is proven that conditions can be facilitated to contribute valuable elements to the linguistic revitalization of the school classroom. It is stated that not only is the indigenous language learned, but also that various disciplinary knowledge can be accessed through it.

Keywords: Bribri language; language displacement; methodologies for teaching languages; communication skills.

Resumo:

Objetivo. Apresentar os resultados de uma proposta pedagógica para o uso da língua Bribri entre estudantes da segunda série da Escola Las Brisas, Cabagra (Zúñiga Morales, 2019), Costa Rica. **Metodologia.** Dois trabalhos inovadores foram desenvolvidos: a adaptação de um instrumento para determinar as habilidades linguísticas em Bribri da população participante e uma proposta pedagógica aplicada durante três semanas contínuas em todas as matérias do currículo escolar (exceto espanhol). **Resultados.** Esta proposta não só aumentou as habilidades linguísticas em Bribri, mas também facilitou todos os conteúdos curriculares que o Ministério da Educação Pública (MEP) propõe para a segunda série em diferentes matérias. Os estudantes passaram de um nível básico iniciante para um nível intermediário, e foram capazes de desenvolver pequenas apresentações, incorporar expressões idiomáticas em sua vida diária e criar com a linguagem. **Conclusão.** A língua indígena não deve ser estudada apenas a partir de vocabulários isolados e gramática abstrata; é necessário utilizá-la em todos os tipos de situações cotidianas e forçar seu uso constante com vários giros idiomáticos e ferramentas que permitam a seus usuários criar com a língua de forma progressiva. É demonstrado que as condições para contribuir com elementos valiosos para a revitalização linguística podem ser facilitadas a partir da sala de aula da escola, e é declarado que não apenas a língua indígena é aprendida, mas que diversos conhecimentos disciplinares podem ser acessados através dela.

Palavras-chave: Língua Bribri; deslocamento linguístico; metodologias para o ensino de línguas; habilidades de comunicação.

Introducción y antecedentes

De acuerdo con el último censo costarricense (Instituto Nacional de Estadística y Censos [INEC], 2011), las poblaciones indígenas de este país suman cerca del dos por ciento

del total de habitantes. Estos se encuentran distribuidos en ocho grupos étnicos que residen en veinticuatro territorios indígenas. Los bribris son el grupo étnico con mayor población en Costa Rica (INEC, 2011); con 16 938 personas distribuidas en cuatro territorios: Talamanca Bribri, Këköldi, Salitre y Cabagra. Los territorios indígenas de Salitre y Cabagra tienen la particularidad geográfica de ubicarse al sur de Costa Rica, en donde por diferentes hechos históricos y sociales, las poblaciones bribris han sido mayormente afectadas por la aculturación, un fenómeno que acarrea cambios debidos al contacto entre distintas culturas, y que refiere a un proceso que le exige a un grupo –generalmente minoritario, vulnerado, violentado o supeditado– adaptarse a otra cultura a costa de suprimir o transformar prácticas, idioma o comportamientos que son característicos de la identidad de origen (Ferrer et al., 2014).

Dado que para todo ser humano es indispensable conocer y entender la cultura de la que procede y de esa manera fortalecer la identidad y el sentido de pertenencia a su grupo étnico, es vital entender que la lengua y la cultura están íntimamente relacionadas, como lo especifica Pardo (1995, citado por Comboni Salinas y Juárez Núñez, 2013): “La lengua se une de manera estrecha al concepto de uno mismo: personalidad, pensamiento, identidad del grupo, creencia religiosa y rituales culturales, formales e informales” (p. 6). En este entendido, la escuela indígena debe ser un espacio que fortalezca las habilidades y aptitudes que requiere la comunidad, al tiempo que ejecuta su responsabilidad social en términos de propiciar espacios que favorezcan el conocimiento cultural e histórico y atender el derecho a una educación pertinente y de calidad.

En Costa Rica ha disminuido dramáticamente el uso de idiomas originarios (Quesada Pacheco, 1999-2000). En el caso del bribri, este pasó de que su pueblo contara con un 98,9 por ciento de hablantes en 1927 a un 66,35 por ciento en el año 2000 (Sánchez Avendaño, 2009). Particularmente, los territorios indígenas ubicados en la zona sur del país, Cabagra y Salitre, presentan mayor desplazamiento del idioma originario. Por ello, la experiencia de la que da cuenta este artículo tiene lugar en el territorio indígena de Cabagra, en donde hace veinte años solo el 50,8 por ciento de la población usaba el bribri (Sánchez Avendaño, 2009). El Censo Nacional más reciente (INEC, 2011) menciona que en esta comunidad residen 3 188 personas, de las cuales 2 363 se autodefinen como población indígena.

Aunque el desplazamiento lingüístico es un hecho (Sánchez Avendaño, 2009), no se ejecutan acciones pedagógicas ni políticas contundentes que detengan de forma efectiva esta situación. Para empezar, ninguna lengua indígena se emplea como idioma de prestigio, es decir, no se utiliza plenamente en espacios formales como la escuela, donde únicamente se tienen tres lecciones semanales de una asignatura denominada Lengua, que está completamente desarticulada del resto del currículum oficial.

Si bien en los territorios indígenas la legislación nacional vigente exige que las personas docentes sean reconocidas como aborígenes (Poder Ejecutivo, 2013), este mandato se cumple



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.1>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

solo parcialmente, pues no todo el cuerpo docente es hablante competente del idioma ancestral, una parte ni siquiera lo habla, y en todo caso, nadie recibe capacitación para la enseñanza de idiomas, ni como primera ni como segunda lengua, lo cual sería necesario en aquellas comunidades donde el idioma originario ha sido desplazado a tal punto que el estudiantado no lo habla o lo hace muy poco.

En el ámbito costarricense pocos estudios dan cuenta de experiencias tendientes a fomentar el uso de lenguas indígenas desde las aulas escolares; generalmente, esto se ha hecho a partir de la construcción de materiales didácticos que rescatan vocabularios específicos, aislados de los usos que las interacciones cotidianas demandan, y no desde metodologías para la enseñanza de lenguas (Muñoz Díaz y Muñoz Díaz, 2020; Zúñiga Morales, 2019). De igual forma, se encuentran trabajos que incorporan elementos lingüístico-culturales y contextuales a lecciones específicas, particularmente para contenidos matemáticos, pero no en relación directa con el empleo y fomento de la lengua (Gabarrete Villaverde, 2012; Vázquez Hernández, 2021; Vázquez Hernández y Torres Hernández, 2018). Existen también importantes recursos que serían de gran utilidad en el marco de una estrategia metodológica que promueva el empleo del idioma (Universidad de Costa Rica [UCR], s.f.), pero que por sí solos no pueden generar que esta sea de uso cotidiano o que se emplee como vehículo para aprender y mediar diferentes contenidos curriculares.

Aunque existe un destacado cuerpo de estudios lingüísticos, gramáticas y diccionarios especializados que dan cuenta de las particularidades del bribri (Constenla Umaña, 2011; Jara Murillo 2004, 2018; Margery Peña, 1982, entre otros), son escasas las experiencias documentadas donde desde las aulas se enseñe este idioma de manera efectiva en aquellos escenarios lingüísticos de comprobado desplazamiento.

Por esta razón, en el marco de un trabajo final de graduación para optar por el grado de Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Rural, I y II ciclos; se planteó una propuesta pedagógica que fomentara el uso del idioma bribri desde el aula regular entre el estudiantado de segundo grado de la escuela indígena Las Brisas, Circuito 12 de la Dirección Regional de Educación Grande del Térraba, al sur de Costa Rica; un grupo con un escenario lingüístico cuyo idioma originario ha sido claramente desplazado (Guevara Víquez y Solano Alpízar, 2017), y donde el investigador y coautor de este artículo es también docente e indígena bribri semihablante del idioma. En esta comunidad, sus pobladores se organizan en grupos o clanes indígenas que se heredan a las próximas generaciones mediante la descendencia matrilineal (Martín-Cano Abreu, 2005).

Dados los resultados del diagnóstico (nivel de habilidades lingüísticas) de esta propuesta, el abordaje se hizo desde metodologías para la enseñanza de una segunda lengua, ya que, si bien el idioma originario de esta localidad es el bribri, en muchos grupos familiares se ha adoptado el español como L1 (primera lengua). En vista de la inexistencia de un instrumento que

determine las habilidades lingüísticas en bribri, para este proyecto se construyó una entrevista de habilidades lingüísticas basada en el LPI (Language proficiency interview), un modelo para determinar la comprensión auditiva y el nivel de competencia lingüística en función de la fluidez, dominio, soltura, capacidad de improvisación y desenvolvimiento verbal (Peace Corps, 2005).

Al momento de desarrollar este proyecto (2019), la escuela Las Brisas brinda servicio a una población estudiantil de 150 estudiantes. El proyecto se ejecuta con 13 estudiantes -7 hombres y 6 mujeres- durante tres semanas lectivas completas con sus correspondientes actividades contextualizadas, materiales e instrumentos de evaluación y con el apoyo de tareas extraclase que implicaron el uso del idioma, se atendieron los contenidos curriculares de los programas de estudio nacionales para las asignaturas de Ciencias, Matemática y Estudios Sociales, además de Lengua y Cultura. Luego de tres intensivas semanas de aplicación del proyecto, se repite la entrevista diagnóstica a fin de valorar si hubo evolución en cuanto a las habilidades lingüísticas de los niños y las niñas participantes.

Una limitación en lo que respecta a este proceso es que la misma persona –el docente a cargo del grupo y planificador de este proyecto– realiza ambas entrevistas, dado que no solo se requería de un hablante del bribri para hacerlo, sino de una persona que conociera el formato de la entrevista y la hubiera estudiado y practicado en profundidad.

Para comprender por qué es necesario un proyecto como este, es vital entender la importancia de las lenguas como patrimonio de la humanidad. Con el desplazamiento de los idiomas se desplazan también conocimientos, experiencias y formas de comprender el mundo; se trata de saberes inmateriales que son irrecuperables una vez que una lengua deja de utilizarse (Jamioy Muchavisoy, 1997).

En ese entendido, el desplazamiento lingüístico impacta directamente la cultura e identidad de las personas (García Castaño et al., 1997), lo que estimula diferentes niveles de autodeterminación de sus miembros hacia la cultura. Es oportuno, entonces, que desde la educación formal se plantee un currículo pertinente, favorecedor del empleo de la lengua indígena en el ambiente escolar (Guevara Viquez y Solano Alpízar, 2017) no solo en las escasas lecciones de Lengua y Cultura que son de carácter obligatorio (y que solo suman cinco semanales), sino en todos los procesos educativos.

Si bien la Constitución Política de Costa Rica (Asamblea Nacional Constituyente, 1949), se establece, en el artículo 76, establece que el idioma oficial del país el español, el Estado, con el propósito de impulsar una educación pertinente a las poblaciones indígenas, en 1994 creó el Departamento de Educación Indígena (DEI) mediante el decreto 23489-MEP, y con ello, acciones como la apertura de los códigos de Lengua y Cultura (Borge, 2012). Posteriormente, el Estado creó el Departamento de Educación Intercultural, que mediante el Decreto 37801-MEP en julio del 2013 (Poder Ejecutivo, 2013), en su capítulo II, establece



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.1>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

el reglamento educativo que rige para los pueblos indígenas. Además, en dicho decreto se plantea el desarrollo de la lectoescritura en la lengua indígena considerada como ancestral, de manera que progresivamente se incursione en procesos de índole intercultural y bilingüe que favorezcan no solo la pertinencia educativa, sino que materialicen esfuerzos alrededor del reconocimiento del valor de las culturas e idiomas originarios.

Estas acciones por parte del Estado costarricense dan amparo legal a los pueblos indígenas para mantener su cultura. La revitalización de la lengua y la cultura indígenas, entendida como el “proceso a través del cual un grupo étnico da vigor a los elementos y rasgos culturales que lo caracterizan” (Díaz Azoifeifa, 2009, p. 126); debe ser tratada no solamente mediante una política educativa, sino desde la cotidianidad de la población indígena, por lo que se requiere la responsabilidad y compromiso de todos los actores sociales involucrados en este tema, como el personal docente, padres y madres de familia, estudiantes y población en general.

Marco teórico

Lenguas en desplazamiento

El desplazamiento lingüístico “se refiere al conjunto de los procesos que preceden a la extinción de un idioma y que, entre otras cosas, implica una redistribución funcional de las lenguas y un cambio paulatino que, por lo general, se produce en el marco de tres generaciones” (Sánchez Avendaño, 2009, p. 235). Este fenómeno ocurre por multiplicidad de factores. Para Censabella (1999); Rindstedt y Aronsson, (2002) y Makihara, (2005a,b), citados por Hecht (2009), el desplazamiento de la lengua en una cultura es el “corte en la transmisión intergeneracional del idioma entre padres e hijos como el principal factor que coarta y limita la vitalidad lingüística” (p. 27). Esto se debe a diferentes circunstancias en donde no se da una transmisión de conocimientos de los padres o madres a sus descendientes, punto de partida para que la lengua materna se debilite.

Sánchez Avendaño (2009) indica que el desplazamiento se produce en tres niveles: el primero se define como el contacto con la otra lengua; en el segundo se presenta bilingüismo y en el tercero se adquiere la lengua dominante de la mano con el uso recesivo del idioma autóctono. Un factor fundamental que ha propiciado el desplazamiento de lenguas originarias ha sido la educación formal; en el caso de Costa Rica, mediante el modelo monolingüe impulsado por el Estado desde 1886, cuando a las poblaciones indígenas se les educa formalmente en español (Guevara Viquez y Solano Alpizar, 2017). Estos hechos, junto con otras condiciones específicas de cada pueblo, han propiciado que el idioma bribri se desplace, en algunos casos al punto de que la lengua indígena se maneja como un segundo idioma o se desconoce por completo.



Habilidades lingüísticas: Propuestas para incrementar el empleo de un idioma

[Las habilidades lingüísticas] permiten llevar a cabo ... acciones: competencias generales y competencias comunicativas; los procesos: neurológicos y fisiológicos, relacionados con la expresión y en la comprensión oral y escrita; el texto: discurso hablado o escrito, como eje de una actividad de lengua, sea como apoyo, meta, producto o proceso; la tarea: acción intencionada con la que un usuario o alumno consigue un resultado concreto. ... Los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones. (Pérez y Pérez y Trejo Sirvent, 2012, pp. 85-86).

Para potenciar las habilidades lingüísticas en poblaciones indígenas, se debe determinar cómo se aprende un idioma; pues a sabiendas de que se trata de una lengua en desplazamiento que no es empelada como L1 (lengua materna), es necesario planificar el aprendizaje en un ambiente educativo concreto. Como lo mencionan Pérez y Pérez y Trejo Sirvent (2012), el personal docente debe “interesarse en utilizar diversas estrategias y técnicas que permitan a los *aprendientes* de lenguas estar en posibilidades de potenciar su competencia comunicativa oral no solo dentro de los salones de clase, sino también en su interacción en un posible entorno real de comunicación verbal en la lengua meta” (p. 91).

Un elemento para mejorar la calidad de la educación en las comunidades indígenas es la implementación de propuestas pedagógicas pertinentes a las necesidades del estudiantado. Estas son necesarias para potenciar sus habilidades lingüísticas, así como implementar estrategias en donde se reconozcan elementos culturales.

Para fomentar el idioma y desarrollar habilidades lingüísticas en una población meta en donde su uso es casi nulo, se deben implementar metodologías pertinentes. Si bien existe una amplia variedad de métodos y estrategias, en el caso de este estudio se optó por dos en concreto; en particular, por el nexo que estos demandan con el contexto sociocultural para su desarrollo. El método comunicativo para el aprendizaje de un idioma como L2 (segunda lengua) ha demostrado ser pertinente en diversidad de contextos e idiomas (Waked Hernández, 2016), y basa su metodología en mediar y aprender desde lo cotidiano, la realidad, historia y cultura, poniendo en práctica elementos autóctonos. Este método se desarrolla frente a las críticas de otros más convencionales que privilegiaban lo audiooral y lo audiovisual.

Tiene como propósito fundamental el establecer la comunicación, tomando en cuenta las necesidades del alumno que determinan las aptitudes que el alumno desea desarrollar (comprensión y expresión oral o comprensión y expresión escrita), con la utilización de documentos auténticos de la vida cotidiana para una mejor y más rápida adquisición de la lengua. El conocimiento adquirido será utilizado en situaciones reales, respetando los códigos socio-culturales. (Beghadid, 2013, p. 114)

<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.1>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Asimismo, el aprendizaje de lenguas a través de tareas (Cerezal Sierra, 1997) es otro método que facilita el aprendizaje de un idioma como L2, ya que se da importancia a la interacción y el contexto de aula como base de aprendizaje mediante proyectos o problemas creados intencionalmente por el docente para que el alumnado *resuelva* la situación con los recursos idiomáticos de que disponga, lo cual obliga al hablante a crear y recrear con el lenguaje, de forma que incrementa sus habilidades comunicativas paulatina y consistentemente. Se debe comprender que los métodos escogidos se emplean con diversidad de idiomas que son adquiridos como L2, y que su elección obedece a su claro vínculo con el medio sociocultural y contextual como premisa, que por supuesto, varía de una idioma y localidad a otra (Livingstone y Ferreira, 2009).

Además, para desarrollar estrategias adecuadas a las características y necesidades del ámbito educativo, se deben analizar los procesos entre enseñar y aprender: "toda estrategia de docente ... debe partir del conocimiento de cómo aprende el sujeto y cuáles son las variables que se deben manipular en el contexto educativo para favorecer ese aprendizaje; por ende, las estrategias docentes surgen de las teorías del aprendizaje" (Méndez Hinojosa y González Ramírez, 2011, p. 6). Desde luego, la asistencia, el seguimiento del programa, una evaluación oportuna, la actitud de la persona mediadora y los recursos didácticos son determinantes en el proceso.

Metodología

El proceso de investigación parte de comprender la situación actual del uso del idioma en la población estudiantil y a partir de ella, generar una propuesta que atienda las necesidades identificadas. Se parte del paradigma naturalista, con la visión de construir un documento que permita desarrollar una propuesta pedagógica en la lengua indígena. El proyecto se desarrolla desde el marco de la investigación acción, que como propone Elliott (2000), retomando a Lewin (1947): "Se trata de una actividad emprendida por grupos o comunidades con objeto de modificar sus circunstancias de acuerdo con una concepción compartida por sus miembros de los valores humanos" (p. 15). A continuación se describen los pasos que dan sentido a este ciclo indagatorio.

Diagnóstico: Guía de entrevista para determinar habilidades lingüísticas

En este proyecto de investigación participa un grupo de trece personas: estudiantes que cursan el segundo grado en la escuela indígena Las Brisas del territorio de Cabagra. El grupo está conformado por siete niños y seis niñas con edades entre los 7 y 9 años, quienes se autodeterminan como indígenas bribri.

La entrevista se aplica a los 13 estudiantes participantes para identificar sus habilidades comunicativas en bribri. Una vez desarrollada la propuesta pedagógica, esta guía de entrevista se aplicó nuevamente para determinar si hubo cambios en sus habilidades lingüísticas y así, verificar si la propuesta era o no pertinente.

Existen variedad de pruebas para determinar el nivel de competencia lingüística en un idioma. Una de estas es la conocida como LPI (Language Proficiency Interview). Esta explora las habilidades comunicativas y de comprensión a lo largo de una entrevista que obliga a la persona a profundizar en sus recursos y competencias lingüísticas, su vocabulario, precisión y corrección léxica y gramatical. En el LPI, mediante una conversación que pareciera ser espontánea, progresivamente se incentiva a que la persona entrevistada emplee distintos recursos comunicativos, cree con el lenguaje, recurra a diversidad de estrategias comunicativas y demuestre su capacidad para comunicarse en diferentes niveles de complejidad (Peace Corps, 2005).

Para el caso de este proyecto, dado que era de interés identificar el nivel de competencia lingüística en bribri de niños y niñas entre los 7 y los 9 años de edad, y ante la inexistencia tanto de pruebas estandarizadas para este idioma como de un modelo que valore las destrezas comunicativas de infantes en L2, se emplea una entrevista contextualizada similar al LPI, con preguntas de interacción cotidiana y adecuadas al contexto local.

Si bien no se puede asegurar que el docente que aplicó la entrevista tiene el entrenamiento de un evaluador experto, contó la asesoría de una persona certificada en LPI y con experiencia en didáctica de lenguas (tutora del trabajo); por lo que esta guía de entrevista y la forma en que se aplica, ofrecen una idea del nivel de habilidades comunicativas de los niños y niñas participantes del proyecto. De igual forma, para asegurar la construcción sintáctica y el empleo del vocabulario apropiado en bribri, se trabajó con un docente de la escuela Las Brisas, hablante competente de la lengua, quien verificó el uso apropiado del idioma, la pertinencia cultural de las preguntas y su construcción. Para valorar la claridad, coherencia y hacer los ajustes requeridos, antes del diagnóstico se le aplica el instrumento a un niño de similares características a la población meta.

Posteriormente, el docente a cargo del grupo construye un planeamiento exhaustivo que retoma contenidos curriculares de las asignaturas de Ciencias, Estudios Sociales y Matemática, para adaptarlos a las metodologías para la enseñanza de L2 que se seleccionaron para esta propuesta, de forma que se planea de manera íntegra, en bribri, la totalidad de clases del periodo observado, cuidando darle un uso progresivo al lenguaje. Desde luego, se requiere de una fase introductoria que configura el escenario para arrancar con el idioma como medio de comunicación durante las clases. Este proceso es también complementado por docentes de Lengua y Cultura.

La observación participante

A efectos del proyecto, la observación participante se aplica durante el desarrollo de los talleres de validación de la propuesta con el grupo de 13 niños y niñas de segundo grado. Kawulich (2005) señala que “es el proceso que faculta a los investigadores a aprender acerca de las actividades de las personas en estudio en el escenario natural a través de la observación y participando en sus actividades” (p. 2). Esta técnica de recolección de información es uno de los procedimientos más utilizados en la investigación con enfoque cualitativo. En este caso, las



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.1>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

observaciones tuvieron lugar durante las clases de todas las asignaturas (excepto Español) a lo largo de tres semanas continuas, y permitió documentar la evolución y retos identificados en el proceso. Culminado el proceso de observación y ejecución, se vuelve a aplicar la entrevista de habilidades lingüísticas.

Resultados y discusión

El diagnóstico (primera entrevista) para determinar el nivel inicial de competencia lingüística en bribri de niños y niñas de segundo grado de la escuela Las Brisas, se efectúa durante el primer trimestre de 2019. En la [Tabla 1](#) pueden observarse los resultados de la entrevista.

Tabla 1: Nivel de competencia lingüística según primera entrevista aplicada al estudiantado

| Estudiante | Sexo | Edad | Pregunta 1 | Pregunta 2 | Pregunta 3 | Pregunta 4 | Pregunta 5 | Pregunta 6 | Pregunta 7 | Pregunta 8 | Pregunta 9 | Pregunta 10 |
|------------|------|------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|-------------|
| 1 | H | 7 | PM | PB | PB | PB | PB | PB | PB | PB | PB | PB |
| 2 | M | 8 | PM | PM | PB | PB | PB | PB | PB | PB | PB | PB |
| 3 | H | 8 | PM | PM | PB | PB | PB | PB | PB | PB | PM | PB |
| 4 | H | 8 | PB | PB | PB | PB | PB | PB | PB | PB | PB | PB |
| 5 | M | 9 | PA | PA | PB | PB | PB | PB | PB | PB | PM | PB |
| 6 | M | 8 | PM | PA | PB | PB | PB | PB | PB | PB | PM | PB |
| 7 | H | 8 | PA | PA | PB | PA | PM | PB | PA | PM | PM | PB |
| 8 | M | 8 | PA | PM | PB | PB | PB | PB | PB | PB | PB | PB |
| 9 | M | 8 | PA | PM | PB | PB | PB | PB | PB | PB | PB | PB |
| 10 | H | 8 | PA | PM | PB | PB | PB | PB | PB | PB | PB | PB |
| 11 | M | 8 | PB | PB | PB | PB | PB | PB | PB | PB | PB | PB |
| 12 | H | 8 | PA | PA | PB | PA | PB | PB | PB | PB | PB | PB |
| 13 | H | 8 | PM | PM | PB | PB | PB | PB | PB | PB | PB | PB |

Nota: Elaboración propia. Nomenclatura: Principiante alto (PA); Principiante medio (PM) y Principiante bajo (PB).



El diagnóstico determina que la población participante tiene un nivel principiante bajo: once solo respondieron las primeras dos preguntas: devuelven el saludo en bribri y pueden responder cuando se les consulta por su nombre. Un niño entiende todas las preguntas que se le plantean en el nivel principiante, pero solo responde algunas en bribri, la mayoría en español (principiante 2). En el nivel lingüístico intermedio, un estudiante entiende y menciona el clan al que pertenece, el resto de participantes, tanto niños como niñas, no comprenden las preguntas correspondientes a este nivel, por lo que no se continúa con la entrevista.

Tras el diagnóstico, y retomando a [Guevara Víquez y Solano Alpízar \(2017\)](#), se puede decir que el grupo participante de este proceso se ubica en el cuarto escenario lingüístico señalado por estos autores:

Los niños y niñas hablan solo español y la lengua indígena ha sido desplazada casi completamente de la comunidad. En estos lugares, la posibilidad de adquisición de la lengua indígena es muy limitada, solo es hablada por los abuelos y en situaciones esporádicas. La funcionalidad de la lengua es casi nula. Se puede desarrollar en la escuela el aprendizaje de la lengua indígena como segunda lengua (L2). (p. 60)

Con este diagnóstico, se procede a formular la propuesta de trabajo para incrementar el empleo del bribri en la cotidianidad educativa, usando también el idioma que se aprende como herramienta para construir otros conocimientos en diversas asignaturas.

Ejecución del proyecto

La ejecución de la propuesta metodológica se llevó a cabo en el centro educativo indígena Las Brisas con el grupo de segundo grado durante tres semanas continuas, desde el 10 hasta el 28 de junio de 2019. Este proceso contó con la anuencia del director de la institución y de los padres y madres de familia. La validación se realizó mediante talleres y con la idea de emplear el bribri de manera progresiva en todas las asignaturas básicas (excepto Español) para facilitar los contenidos curriculares que el MEP propone para segundo grado. Un taller corresponde en tiempo de clase a dos lecciones, esto quiere decir que el desarrollo total de cada unidad (de una asignatura distinta) se realiza en aproximadamente en tres días diferentes. Por tanto, se requirió describir la ejecución de la propuesta a partir de minutas diarias de cada unidad para no perder la línea de aprendizaje y su aplicación paso a paso.

La propuesta se estructuró teniendo como foco central tanto la enseñanza del bribri como la enseñanza de distintas asignaturas en bribri. Para ello, se desarrollaron contenidos curriculares de Ciencias, Matemáticas, Estudios Sociales, Lengua y Cultura, en nueve unidades didácticas distintas. La propuesta se basa en metodologías específicas para la enseñanza de segundas lenguas ([Beghadid, 2013](#); [Cerezal Sierra, 1997](#); [Waked Hernández, 2016](#)), donde es

<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.1>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

vital la integración del idioma a las rutinas cotidianas, y donde nunca se trabaja con vocabulario aislado, sino procurando el desarrollo constante de destrezas idiomáticas que implican utilizar diversos recursos, estructuras y construcciones. Se plantea como práctica diaria el uso de frases de supervivencia, cortesía, preguntas de rutina, instrucciones y otras, que se integran a lo largo del día lectivo.

También se incorporan actividades con miembros de la comunidad: hablantes de la lengua que de vez en cuando pueden venir como invitados al aula (una narración, enseñar a preparar una comida o a plantar, etcétera), y se estimula que haya presentaciones que niños y niñas irán construyendo en bribri y ampliando en la medida en que sus recursos idiomáticos se lo permitan. Se asignan además pequeñas tareas donde el estudiantado debe indagar en casa o con otros miembros de la localidad, cuestiones relativas a la cultura, siempre utilizando el bribri como base. Adicionalmente, se integran algunos juegos y actividades lúdicas en bribri. En este aspecto, es necesario recalcar que por el nivel del grupo y las particularidades culturales e idiomáticas, en la asignatura de Matemática no solo se revisan los contenidos curriculares solicitados por el MEP, ya que en bribri los conteos son distintos y el vocabulario cambia de acuerdo con el objeto, por lo que, en dicha asignatura, forzosamente se abarcan elementos lingüístico-culturales que refieren a la forma en que se realiza el conteo.

Así mismo, con la propuesta se presenta una sección denominada *actividades rutinarias*, en donde se especifican hábitos comunicativos para el desarrollo de habilidades lingüísticas, mediante la interacción oral de frases rutinarias y el uso de juegos didácticos que permiten el aprendizaje de contenidos curriculares de distintas asignaturas.

Este apartado es muy importante, ya que es el primer acercamiento vivencial que tiene el estudiantado con el bribri; por eso, se debe asegurar un espacio agradable para que las niñas y los niños empleen el idioma como algo normal e interesante; donde se les genere satisfacción por el nivel de logro y se les invite a arriesgarse; no se pretende memorizar frases, sino conocer los giros idiomáticos, combinarlos, crear frases y utilizarlas en contextos cotidianos.

Esto se puede lograr mediante el incremento progresivo de recursos comunicativos y la utilización de diversas actividades lúdicas, la exposición habitual a la lengua, el empleo de juegos de roles, la simulación creativa y otros. Es un proceso conjunto con el docente, en donde las indicaciones básicas se deben brindar en el idioma que busca fomentar la habilidad lingüística y propiciar los conocimientos elementales y de supervivencia. Por ello, cada una de las nueve unidades fue complementada con un bloque adicional al que se le llamó *Frases diarias*. Estas son expresiones de uso cotidiano que se emplean en el aula; implican tanto instrucciones como solicitudes, giros idiomáticos, frases de cortesía y supervivencia. Además de la presentación personal básica, algunas de estas frases refieren a modales, necesidades o instrucciones, por ejemplo: *Cepíllense los dientes* (Be yushka aka paskuok); *Trabajen de forma individual* (be'kanablö ejke); *Necesito ir al baño* (Ye kiāna urki); *¿Entendiste como es?* (Be ena iana wes irir); entre otras.

De igual manera, los juegos didácticos son una herramienta esencial para enseñar un idioma de forma que el estudiantado interactúe con este. Estos juegos deben ser interesantes, participativos y dinámicos. Se pueden desarrollar de acuerdo con las características de la población meta; en esta propuesta se incluyen como herramientas de aprendizaje; es decir, se desarrollan como parte de una estrategia más amplia que ayuda a potenciar las habilidades lingüísticas mediante retos, tareas y otras técnicas que propician la oralidad. Además de ello, se incluyen juegos físicos para realizar los talleres más dinámicos e interesantes. Por lo tanto, estas actividades cumplen una función esencial en la propuesta, y cada una se desarrolla atendiendo a las habilidades esperadas al finalizar el taller. Algunas actividades didácticas que se presentan en esta propuesta son: papa caliente, carreras, pinchar un objeto, cambiar de sillas, coordinación y memoria, palabras-imágenes y dominó, entre otros.

Además, se utilizan juegos tradicionales que se contextualizan mediante traducciones o adaptaciones al bribri, dependiendo de la finalidad de cada uno en relación con los aprendizajes esperados en la unidad didáctica respectiva. Cada unidad contó con su respectiva evaluación.

Es importante comprender que las unidades fueron pensadas y estructuradas con una secuencia lógica que permitía profundizar en el empleo de las competencias comunicativas al tiempo que se atendía el desarrollo de los contenidos curriculares propuestos por el MEP para cada asignatura. Las unidades desarrolladas para el proyecto fueron:

1. Los colores (Lengua bribri), 4 lecciones
2. Números naturales (Matemáticas), 4 lecciones
3. Artesanía (Estudios Sociales y Cultura), 4 lecciones
4. Historias locales (Estudios Sociales y Cultura), 4 lecciones
5. Los seres vivos (Ciencias), 4 lecciones
6. Alimentos nutritivos (Ciencias), 4 lecciones
7. Hábitos de higiene (Ciencias), 4 lecciones
8. La suma (Matemáticas), 4 lecciones
9. La resta (Matemáticas), 4 lecciones

A estas lecciones, completamente planificadas en bribri, se suman Lengua y Cultura, con cuyos docentes se coordinó para otorgarle mayor coherencia al proceso. Suman también otras usadas para la inducción del proyecto, repaso, ajustes, evaluación.



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.1>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

A modo de ejemplo se expone la unidad II, *Los números*.

Asignaturas: Matemáticas y Bribri. **Tiempo probable:** 4 Lecciones / 2 talleres

Objetivo: Se retoma esta unidad como parte esencial de la propuesta, ya que a partir de ella el estudiantado tendrá noción de cantidad; además es indispensable la producción lingüística que debe adquirir el estudiantado en relación con el idioma bribri y la formulación de oraciones o frases que involucran diversas cantidades.

Es indispensable que en el proceso del desarrollo de los talleres se implemente en el mayor tiempo posible el uso cotidiano del idioma bribri, desde los modales, instrucciones e interacción cotidiana.

Aprendizajes esperados: Conceptuales: Números naturales: Conteo. **Procedimentales:** Identificar varias utilidades de los números en diferentes contextos cotidianos.

Habilidad lingüística: Realizar el conteo de los números en bribri de acuerdo con las variables de este idioma (formas planas, redondas o alargadas, personas).

Materiales: Hojas de papel blanco tamaño carta, láminas de cartón (opcional), lápices, borradores. Juego didáctico #2: 2 cajas – papel para forrar (dos colores) – 20 bolitas de plástico o globos (dos colores).

Paso 1. Jugar para comprender. Mediante un dominó, el estudiantado arma el juego en cuatro subgrupos. Por medio de esta actividad se evalúan los conocimientos previos en pronunciación y lectura de los números en bribri. Posteriormente, el estudiantado menciona los números.

Paso 2. Entrevistas para saber. La persona docente desarrolla esta actividad o se invita a la persona encargada de idioma bribri para que dé una explicación sobre las diferentes formas de contar de acuerdo con las características de los objetos. Se presenta una serie de carteles con figuras planas, alargadas, redondas y el estudiantado menciona su nombre en bribri. Luego se brinda la explicación sobre el conteo de cantidades por su forma.

Paso 3. Organizar para escribir. Se le solicita al estudiantado (en los subgrupos formados anteriormente) que cada grupo realice dibujos de objetos de acuerdo con su forma y realicen oraciones orales utilizando el conteo de diferentes cantidades en bribri. Se plantea el desarrollo de esta actividad como un conversatorio para desarrollar el trabajo en equipo y la pronunciación como habilidad lingüística.

Paso 4. Escribir para comunicar. Con la ayuda del sujeto mediador, el estudiantado escribe las oraciones mencionadas anteriormente utilizando el conteo de diferentes cantidades. Se solicita que cada grupo forme al menos diez oraciones utilizando el conteo

de números. Es importante que las oraciones que se realicen tengan un significado importante para los niños y las niñas y sea funcional. Ejemplo: yo tengo dos gatos. Tengo un perro que se llama ...

Paso 5. Revisar para mejorar. En esta actividad los subgrupos intercambian los escritos y se realizan la lectura de dichas oraciones para mejorar la pronunciación y realizar correcciones de las frases.

Paso 6. Escribir para publicar. En esta actividad los niños y las niñas deben elaborar fichas con ilustraciones, el número en bribri y una frase u oración que complemente la ficha didáctica.

Paso 7. Compartir para interaprender. Los niños y las niñas llevan las fichas confeccionadas a sus hogares, en donde deben exponerles a sus familias las oraciones con conteo numérico, si estos pueden aportar, se agregan oraciones. El objetivo de esta actividad es desarrollar la pronunciación mediante frases cortas con significado relevante para cada estudiante.

Paso 8. Diario metacognitivo. Para esta actividad se sugiere un juego. Materiales: 2 cajas de diferentes colores, 10 bolitas, globos u otro material del mismo color que las cajas, se forman dos grupos. 2 jueces.

El estudiantado se divide en dos grupos: deben recoger una bolita que contiene un número, mencionar una oración sobre el número que le correspondió y si lo realiza correctamente, puede colocar la bolita en la caja respectiva. Gana el equipo que completa todas las bolitas.

Como actividad opcional, su docente entrega en hojas la representación de diferentes objetos: animales, frutas, entre otros. Las niñas y los niños deben colorearlos, escribir la cantidad en bribri y español, y su representación numérica, se coloca en el espacio del aula para Matemáticas (seguidamente, se plantea rúbrica para valorar los alcances y progresos en cuanto al empleo del idioma y el dominio del contenido).

De manera similar a la anterior, se estructuraron otras ocho unidades que abarcan contenidos curriculares de distintas asignaturas y que amplían progresivamente las habilidades y recursos idiomáticos en bribri. El último día de la aplicación de la propuesta pedagógica se repitió la entrevista de habilidades lingüísticas de forma individual, a tres semanas de haber arrancado con la metodología (unas 36 horas de trabajo de aula empleando la lengua bribri), con el propósito de valorar el avance de niños y niñas en cuanto al uso del idioma en comparación con la primera entrevista. En esta repetición se evidenciaron avances importantes.

El estudiantado muestra resultados favorables a la aplicación de la propuesta pedagógica: comprenden y responden las preguntas, iniciando con el saludo, nombre completo, nombre de padres o madres, conteo los números hasta el diez y actividades diarias que realizan en las

<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.1>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

mañanas. Como en todo proceso de aprendizaje, algunos(as) estudiantes demuestran mayores o diferentes habilidades en la comprensión de un tema. El nivel lingüístico principiante se considera superado por 11 del total de 13 estudiantes, lo cual se interpreta como intermedio dos o intermedio medio, en lo que refiere a su nivel de competencia lingüística, según el instrumento usado. Se les dificultó la pregunta número 5, que consiste en mencionar qué actividades realiza un día en la mañana.

En el nivel intermedio, el estudiantado logró entender y responder las preguntas sobre la cantidad de personas que viven en la casa, mencionar el clan al que pertenece, nombre de mascota, trabajo de los padres. En la [Tabla 2](#) se pueden observar los resultados de la segunda entrevista.

Tabla 2: Nivel de competencia lingüística en bribri según la segunda entrevista aplicada al estudiantado. Nivel lingüístico intermedio

| Estudiante | Sexo | Edad | Pregunta 11 | Pregunta 12 | Pregunta 13 | Pregunta 14 | Pregunta 15 | Pregunta 16 | Pregunta 17 | Pregunta 18 |
|------------|------|------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 1 | H | 7 | IM | IA | IA | IM | IB | IM | IM | IB |
| 2 | M | 8 | IB | IA | IA | IB | IB | IM | IM | IB |
| 3 | H | 8 | IB | IA | IB | IB | IB | IB | IB | IB |
| 4 | H | 8 | IM | IA | IA | IM | IB | IM | IM | IB |
| 5 | M | 9 | IA | IA | IA | IA | IB | IM | IM | IB |
| 6 | M | 8 | IA | IA | IA | IA | IM | IA | IA | IB |
| 7 | H | 8 | IA | IA | IA | IA | IA | IA | IA | IB |
| 8 | M | 8 | IA | IA | IA | IM | IB | IA | IA | IA |
| 9 | M | 8 | IA | IA | IA | IA | IM | IA | IA | IM |
| 10 | H | 8 | IM | IA | IA | IM | IM | IM | IM | IB |
| 11 | M | 8 | IB | IA | IB | IB | IB | IB | IB | IB |
| 12 | H | 8 | IA | IA | IA | IA | IA | IM | IM | IM |
| 13 | H | 8 | IM | IA | IA | IM | IB | IB | IB | IB |

Nota: Elaboración propia. Nomenclatura: Intermedio alto (IA); Intermedio medio (IM) e Intermedio alto (IA).



Repetir la entrevista para evaluar el avance de quienes participan en un periodo corto (tres semanas) y comparar con la primera entrevista, evidencia resultados muy positivos, pues demuestra que en un breve lapso se pueden lograr avances importantes en el rescate del idioma mediante la implementación de estrategias que permitan potenciar las habilidades comunicativas y comprensivas del estudiantado. Superar el nivel de principiante bajo, que arrojó la entrevista previa a la aplicación de la propuesta, lo demuestra.

Es importante mencionar que, si bien la entrevista muestra un avance en competencias lingüísticas, el alumnado también logró comprender y utilizar el idioma en otros aspectos no evaluados, por ejemplo, la adquisición de nuevos vocablos, entre estos: el conteo de los números y sus variaciones, los colores y otros. Es relevante tener en consideración que, aunque la población participante carecía de habilidades o competencias comunicativas importantes al inicio del trabajo, procede de un entorno sociocultural donde de una u otra manera han tenido contacto con el bribri. Algunos niños y niñas tienen familiares directos o en su vecindario personas que lo hablan; y aun cuando este no sea el caso, existen frases, historias, personajes y expresiones que remiten al idioma en cuestión; es decir, no se trata de una lengua que les sea ajena por completo; sobre todo, es un idioma con el que tienen profundas raíces culturales e históricas, y su uso puede potenciar identificación hacia sus orígenes.

Dicho de otra manera, aunque los niños y niñas participantes inician la experiencia, con el nivel de competencia lingüística más elemental, el proyecto es exitoso porque sí reconocen vocablos, pronuncian los fonemas, conocen historias locales y múltiples elementos culturales que fueron tenidos en consideración y les son cotidianos, lo que contribuye a que sea más fácil activar o "reactivar" el uso de la lengua. Se cuenta con el soporte de una localidad donde todavía existen hablantes competentes, lo que facilita recurrir a ellos y ellas para desarrollar prácticas comunicativas complementarias al tiempo lectivo, y favorece que niños y niñas practiquen con sus abuelos, abuelas u otros miembros de la comunidad. Sin este contexto, es poco probable que en un tiempo tan reducido se dieran resultados así de favorables, aun si la totalidad de las clases se desarrollan en la L2.

Esta investigación muestra que los cambios son notorios cuando se planifica un proceso continuo; lo cual interpela acerca de los avances que se podrían lograr si una experiencia como esta iniciara desde la etapa más temprana de la educación formal y hasta finalizar el segundo ciclo. Pero, además, impone un serio análisis referido a las transformaciones que desde la educación pública podrían disponerse, asegurando mediante el currículo oficial que en las comunidades indígenas se use el idioma ancestral de manera integral, es decir, una auténtica educación bilingüe, lo que demandaría capacitación para el personal docente indígena en cuanto a la didáctica de lenguas; además, implicaría reconocer el empleo de estos idiomas como herramienta cognoscente; en otras palabras, que pueden usarse para acceder a todo tipo de conocimiento, lo que las alejaría de la marginación a la que han sido relegadas.



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.1>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Disponer de metodologías apropiadas para la enseñanza de un idioma como segunda lengua e implementarlas adecuadamente a las características y necesidades propias de una población, es indispensable para lograr resultados eficientes. El apartado denominado como frases diarias es uno de los componentes más importantes de la propuesta presentada, pues fomenta el idioma de manera natural, permite cotidianamente la utilización constante de frases, saludos e indicaciones, lo que propicia un aprendizaje vivencial en donde las personas participantes, docentes y estudiantes, se comunican con estas en el idioma bribri. La finalidad es familiarizar a las personas participantes con la lengua y emplearla en situaciones reales que se dan en el ambiente educativo.

Otro aspecto que influyó para obtener resultados favorables fue la utilización de juegos como método de aprendizaje, dadas las características de la población estudiantil participante. También posibilitó ejercitar otras habilidades como el trabajo en equipo y el aprendizaje entre pares; esto potencia las destrezas comunicativas al tener que intercambiar entre compañeros y compañeras.

De igual forma, cada unidad contiene una rúbrica para la evaluación de los aprendizajes, de forma que la persona docente pueda recopilar la información, valorar el avance y de ser necesario, reforzar o sustituir una actividad.

La propuesta está diseñada para lograr un aprendizaje significativo, esto se da debido a la interrelación de las unidades, a que los temas de diferentes materias se complementan y son importantes para la producción oral o escrita, por lo que las actividades se desarrollan de forma contextualizada.

Es importante mencionar que en las semanas de aplicación se logra que el estudiantado utilice el idioma para comunicarse durante las clases, pero falta cubrir uno de los mayores retos: utilizarlo espontáneamente en contextos extraaula, como en los recreos, fuera de la escuela y en momentos en que no se les solicitaba hacerlo. Desde luego, se debe trabajar mucho más para profundizar y tener a disposición mayores recursos lingüísticos, fluidez y posibilidades de crear con el idioma.

Conclusiones

El desplazamiento lingüístico es una situación real que afecta principalmente a la población joven de los pueblos indígenas. Para el caso de la comunidad educativa donde se aplica este proyecto, se tiene que la lengua bribri es una L2 a pesar de ser el idioma ancestral. Esto, claro está, con la salvedad de que se trata de una L2 con la cual existe un vínculo histórico-cultural-identitario; si bien el estudiantado carece de habilidades comunicativas importantes en esta, existen personas cercanas conocedoras del idioma y se tiene un referente lingüístico que pervive en frases, giros idiomáticos y relatos locales.

Implementar estrategias pedagógicas como las planteadas en este proyecto es indispensable para obtener resultados positivos en el fomento de la lengua bribri, en particular entre la niñez y desde el aula escolar. Por ello, se desarrolló la propuesta a partir de dos métodos de enseñanza de idioma: el método comunicativo y el aprendizaje por tareas, ya que ambos recurren al conocimiento sociocultural, el contexto y la realidad del entorno para su desarrollo.

Se pueden obtener mayores y mejores resultados de habilidad lingüística entre las niñas y los niños con una metodología que atienda las características propias de cada grupo participante; esto tiene que ver con redefinir la forma tradicional en la que se enseña el idioma en nuestras aulas, con la capacitación que recibe el personal docente de aula regular, de Lengua y de Cultura y con la forma en que se considera el idioma mismo.

El idioma ancestral no solo debe estudiarse desde vocabularios aislados y gramática abstracta. Es necesario emplearlo en todo tipo de situaciones cotidianas y forzar su uso como herramienta cognoscente: no solo se deben estimular las competencias lingüísticas, sino que se debe acceder a todo tipo de conocimientos y contenidos en el idioma que se está fortaleciendo. Como este trabajo lo demuestra, en un tiempo muy breve fue posible trabajar contenidos curriculares de distintas materias y mejorar las habilidades comprensivas y comunicativas en bribri.

En solo tres semanas de aplicación, 11 de los 13 participantes pasaron de un nivel principiante bajo a un intermedio. Esto plantea una esperanzadora posibilidad en términos de la revitalización de las lenguas ancestrales que han sido desplazadas.

Se demuestra que se puede aprender el bribri y aprender en bribri, por lo que se deben promover estrategias metodológicas y acciones que propicien la participación y práctica lingüística que conlleven al uso de la lengua en la enseñanza de todas las asignaturas, en lo artístico y lo cultural. El juego o el material didáctico en sí mismo no genera mejoría en el uso del idioma, esto se logra solo cuando tales recursos son parte de una estrategia mucho más amplia, cuando se recurre al contexto de manera cotidiana y se desarrollan prácticas reales que implican aprendizajes diversos.

Mientras en el currículo oficial no se incluya el desarrollo de los idiomas ancestrales con metodologías y estrategias apropiadas para aprender lenguas y no se capacite a docentes de Lengua y de aula regular en territorios indígenas, la enseñanza de los idiomas indígenas seguirá siendo solo un accesorio que se añade para satisfacer la adscripción a un convenio, y no para dar un aporte efectivo a la revitalización lingüística ni apuntalar hacia el pago de la deuda histórica que el Estado mantiene con estas poblaciones.

Esta propuesta pedagógica demuestra que se pueden obtener resultados exitosos si los cuerpos docentes regulares asumen el reto, pues estos tienen a su haber cerca de 22 lecciones semanales e interactúan diariamente con la población estudiantil; son quienes pueden trabajar todas las disciplinas en el idioma indígena de forma continua y garantizar su inclusión en la cotidianidad.

Declaración de contribuciones

Las personas autoras declaran que han contribuido en los siguientes roles: **A. Z. M.** contribuyó con la escritura de la versión postulada del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **V. C. J.** contribuyó con la escritura de la versión postulada del artículo; la gestión



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.1>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación.

Referencias

- Asamblea Nacional Constituyente. (1949). *Constitución Política de la República de Costa Rica*. SCIJ. https://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=871&nValor3=0&strTipM=TC
- Beghadid, H. M. (2013). *El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente*. <https://docplayer.es/68641200-El-enfoque-comunicativo-una-mejor-guia-para-la-practica-docente.html>
- Borge, C. (2012). *Cuarto informe del Estado de la Educación. Informe final Costa Rica: Estado de la educación en territorios indígenas*. PEN. <http://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/838>
- Cerezal Sierra, F. (1997). El aprendizaje de lenguas a través de tareas. *Encuentro: Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas*, (9), 55-78. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=153501>
- Comboni Salinas, S. y Juárez Núñez, J. M. (2013). Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes. *Reencuentro*, (66), 10-23. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34027019002.pdf>
- Constenla Umaña, A. (2011). Toponimia bribri. *Estudios de Lingüística Chibcha*. (30), 109-132. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/chibcha/article/view/13761>
- Díaz Azofofeifa, G. (2009). Identidad en la comunidad indígena de Térraba: Un caso de revitalización. *Cuadernos de antropología. Revista digital de etnología*, (19), 123-140. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/antropologia/article/view/6877>
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Ferrer, R., Palacio, J., Hoyos, O. y Madariaga, C. (2014). Proceso de aculturación y adaptación del inmigrante: Características individuales y redes sociales. *Psicología desde el Caribe*, 31(3), 557-576. <https://doi.org/10.14482/psdc.31.3.4766>
- García Castaño, F. J., Pulido Moyano, R. A. y Montes del Castillo, Á. (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, (13), 223-256. <https://doi.org/10.35362/rie1301143>
- Gavarrete Villaverde, M. E. (2012). *Modelo de la aplicación de etnomatemáticas en la formación de profesores para contextos indígenas en Costa Rica* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. http://www.etnomatematica.org/publica/trabajos_doctorado/tesis_gavarrete.pdf



- Guevara Víquez, F. y Solano Alpízar, J. (2017). *La escuela y los pueblos indígenas de Costa Rica: Políticas, indicadores educativos y planificación multilingüe*. UNA, CIDE, DER.
- Hecht, A. C. (2009). Niñez y desplazamiento lingüístico: Reflexiones acerca del papel del habla en la socialización de los niños tobas de Buenos Aires. *Antropológica*, 27(27), 25-45. <http://www.scielo.org.pe/pdf/anthro/v27n27/a03v27n27.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2011). Censo. 2011. Población total en territorios indígenas por autoidentificación a la etnia indígena y habla de alguna lengua indígena, según pueblo y territorio. *Censo Nacional*. <http://www.inec.go.cr/censos/censos-2011>
- Jamioy Muchavisoy, J. N. (1997). Los saberes indígenas son patrimonio de la humanidad. *Nómadas*, 7, 64-72. <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/inicio/42-limites-y-posibilidades-en-la-formacion-de-investigadores-nomadas-7/652-los-saberes-indigenas-son-patrimonio-de-la-humanidad>
- Jara Murillo, C. V. (2004). Observaciones para el estudio dialectológico de la lengua bribri. *Estudios de Lingüística Chibcha*, 23, 89-121. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/chibcha/article/view/15221>
- Jara Murillo, C. V. (2018). *Gramática de la lengua bribri*. Autor. <http://repositorio.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/85350/Jara%202018%20Gram%C3%A1tica%20de%20la%20lengua%20bribri.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kawulich, B. B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(2), 1-23. <http://diverrisa.es/uploads/documentos/LA-OBSERVACION-PARTICIPANTE.pdf>
- Livingstone, K. A. y Ferreira, A. (2009). La efectividad de un modelo metodológico mixto para la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera. *Boletín de filología*, 44(2), 89-118. <https://doi.org/10.4067/S0718-93032009000100004>
- Margery Peña, E. (1982). *Diccionario fraseológico bribri - español español-bribri*. Editorial Universidad de Costa Rica. <https://books.google.co.cr/books?id=rw89jwEACAAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Martín-Cano Abreu, F. (2005). Estudio de las sociedades matrilineales (S. M.). *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 12(2), 2-10. <https://www.redalyc.org/pdf/181/18153295015.pdf>
- Méndez Hinojosa, L. M. y González Ramírez, M. T. (2011). *Escala de estrategias docentes para aprendizajes significativos: Diseño y evaluación de propiedades psicométricas*. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-39. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44722178006.pdf>



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.1>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- Muñoz Díaz, J. y Muñoz Díaz, L. (2020). *Estrategias metodológicas empleadas por educadores y educadoras de los centros educativos Seliko y Duchari que impactan en el mantenimiento de la lengua cabécar en el contexto de la zona de Chirripó* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional]. <https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/19008>
- Peace Corps. (2005). *Language proficiency interview. Manual for testers*. https://fsi-languages.yojik.eu/languages/PeaceCorps/English-TEFL/T0130_English_LPI.pdf
- Pérez y Pérez, H. C. y Trejo Sirvent, M. L. (2012). La competencia comunicativa y la enseñanza de lenguas. *Atenas. Revista Científico Pedagógica*, 3(19), 84-93. <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478048955007.pdf>
- Poder Ejecutivo. (15 de julio de 2013). Decreto Ejecutivo: 37801-MEP del 17/05/2013. Reforma del subsistema de educación indígena. *Gaceta*, 135. http://www.pgrweb.go.cr/Scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_norma.aspx?param1=NRM&nValor1=1&nValor2=75249&nValor3=0&strTipM=FN
- Quesada Pacheco, M. A. (1999-2000). Situación actual y futuro de las lenguas indígenas de Costa Rica. *Estudios de Lingüística chibcha*, 18-19, 7-34. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/chibcha/article/view/17637/17117>
- Sánchez Avendaño, C. (2009). Situación sociolingüística de las lenguas minoritarias de Costa Rica y censos nacionales de población 1927-2000: Vitalidad, desplazamiento y auto afiliación etnolingüística. *Filología y Lingüística*, 35(2), 233-273. <https://doi.org/10.15517/rfl.v35i2.1174>
- Universidad de Costa Rica. (s.f.). *Íyiwak. Diccionario pictográfico de los animales en bribri*. Autor. <https://www.dipalicori.ucr.ac.cr/recursos-bribri/>
- Vásquez Hernández, A P. (2021). *Kúl èltèpa i cha. matemática 7º. Contextualizado a los pueblos bribri y cabécar*.
- Vásquez Hernández, A.P. y Torres Hernández, R. (2018). Contextualización de contenidos curriculares desde la cosmovisión del pueblo Bribri - Cabécar de Costa Rica a partir de la etnomatemática. En M. Murillo (Ed.), *11 Festival Internacional e Matemática* (pp. 28-34) Fundación CIENTEC. <http://funes.uniandes.edu.co/17222/1/Vazquez2018Contextualizacion.pdf>
- Waked Hernández, M. T. (2016). La competencia comunicativa para el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Actualidades pedagógicas*, (68), 113-132. <https://doi.org/10.19052/ap.3646>
- Zúñiga Morales, A. G. (2019). *Propuesta pedagógica para fomentar el uso del idioma bribri entre el estudiantado de segundo grado de la escuela indígena Las Brisas, circuito escolar 12 de la Dirección Regional de Educación Grande del Térraba* [Tesis de licenciatura inédita, Universidad Nacional].