

Universidad de Costa Rica

Facultad de Letras

Escuela de Filología, Lingüística y Literatura

***Propuesta metodológica para el (re)diseño curricular de la asignatura de lengua bribri, impartida en el I y II Ciclo de la Educación General Básica, desde la perspectiva de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas***

Memoria de Seminario de Graduación: “Lenguas indígenas de Costa Rica: revitalización lingüística en el contexto escolar”

Licenciatura en Filología Española

Luis Serrato Pineda

Ana Solís Vargas

Arelys Blanco Rodríguez

Gabriel Álvarez Pérez

Director

Dr. Carlos Sánchez Avendaño

2020



Esta tesis fue aceptada por el Tribunal Examinador de la Escuela de Filología, Lingüística y Literatura de la Universidad de Costa Rica, como requisito para optar por el grado de Licenciatura en Filología Española.

---

M.L. Ivonne Robles Mohs  
Presidenta del Tribunal Examinador

---

Dr. Carlos Sánchez Avendaño  
Director del Seminario de Graduación

---

Dra. Carla Jara Murillo  
Lectora Asesora

---

Dra. Patricia Guillén Solano  
Lectora Asesora

---

M.L. Alberto Barahona Novoa  
Lector Asesor Designado

---

Luis Serrato Pineda  
Candidato

---

Ana Solís Vargas  
Candidata

---

Arelys Blanco Rodríguez  
Candidata

---

Gabriel Álvarez Pérez  
Candidato

## DEDICATORIAS

*A mis padres y a mi hermana, por la paciencia en estos años.*

Ana

*A mi madre, por apoyarme incondicionalmente. A Johnny, Mau, Karla, y a todos mis compañeros del Dobles, quienes me animaron a cada paso. A Lau, Kris y a mis primos, por estar pendientes de mí, aunque los tuviera abandonados. Gracias miles.*

Arelys

*A Liam. A Daniela, y a Dalí y Gala.*

Luis

*A mi madre, a Oma y a mi madrina, que han sido siempre importantes pilares en mi vida y me han apoyado incondicionalmente.*

Gabriel

## RECONOCIMIENTOS

Al profesor Carlos Sánchez Avendaño, nuestro director, por todo el trabajo que dedicó, durante poco más de dos años, a este proyecto. Su atinada guía, su gran paciencia y su permanente disposición a trabajar fueron fundamentales para que este Seminario de Graduación se lograra concluir de una buena manera.

A las profesoras Carla Jara Murillo y Patricia Guillén Solano, por su invaluable asesoría. Sus aportes y acompañamiento permitieron que el trabajo realizado ganara precisión y profundidad. Muchas gracias por su interés y sus observaciones.

A la profesora (y directora de la Escuela de Filología, Lingüística y Literatura) Ivonne Robles Mohs y al profesor (y director del Departamento de Lingüística) Alberto Barahona Novoa, por la lectura minuciosa que llevaron a cabo y por sus valiosos comentarios.

A nuestras familias, amigos y seres queridos, ya que sin su apoyo incondicional habría sido imposible concluir con éxito este largo pero enriquecedor proceso.

Finalmente, a nuestros compañeros de trabajo y jefes, por su ayuda, motivación y apoyo, y por todos los permisos que nos concedieron.

## RESUMEN

Serrato Pineda, Luis; Solís Vargas, Ana; Blanco Rodríguez, Arelys y Álvarez Pérez, Gabriel. 2020. *Propuesta metodológica para el (re)diseño curricular de la asignatura de lengua bribri, impartida en el I y II Ciclo de la Educación General Básica, desde la perspectiva de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas*. Memoria de Seminario de Graduación. Licenciatura en Filología Española. Universidad de Costa Rica.

Director: Dr. Carlos Sánchez Avendaño.

El presente trabajo explora la posibilidad de (re)diseñar el programa actual de lengua bribri de I y II Ciclo de la Educación General Básica desde el diseño curricular en segundas lenguas. El objetivo principal consiste en desarrollar una propuesta metodológica enfocada en mostrar cómo se pueden recabar y sistematizar diversos insumos en torno a un eje temático, en este caso, la familia tradicional bribri, con miras a elaborar un currículum con pertinencia cultural y lingüística para la enseñanza de la lengua (y cultura) bribri.

El trabajo busca ejemplificar cómo se podría concretar cada etapa del desarrollo de un currículo en segundas lenguas para el caso de la lengua bribri. Por lo tanto, la información, los procedimientos y los resultados expuestos en cada etapa tienen valor en sí mismos, pues el resultado final no consiste en una propuesta de un nuevo programa, sino en una serie de ensayos y de discusiones críticas acerca de cómo podría lograrse ese objetivo.

Durante el proceso, se procuró tomar en cuenta las opiniones y conocimientos de miembros de comunidades bribris, pues se considera fundamental su participación en un trabajo de este tipo; por ello, se asistió a reuniones, se realizaron entrevistas y se llevó a cabo un ejercicio de elicitación de actos de habla en bribri.

Palabras clave: lengua bribri, lenguas indígenas de Costa Rica, educación indígena, diseño curricular, segundas lenguas.

## Tabla de contenidos

DEDICATORIAS.....	iv
RECONOCIMIENTOS.....	v
RESUMEN.....	vi
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN .....	12
1.1 Justificación .....	12
1.2 Objetivos.....	16
1.2.1 Objetivo general .....	16
1.2.2 Objetivos específicos.....	16
1.3 Estado de la cuestión.....	17
1.3.1 Contexto nacional.....	19
1.3.2 Contexto internacional .....	23
1.3.3 El tratamiento del tema de la familia en planes de estudios.....	31
1.3.3.1 El tratamiento del tema de la familia en los programas de lengua bribri y cabécar .	31
1.3.3.2 Planes de estudio y tratamiento del tema “familia y sociedad” en los currículos de lenguas indígenas en diferentes países de Hispanoamérica.....	34
1.4 Marco teórico.....	42
1.4.1 Diseño curricular en segundas lenguas .....	42
1.4.1.1 Análisis del entorno o contexto .....	44
1.4.1.2 Análisis de necesidades .....	46
1.4.1.3 Principios .....	49
1.4.1.4 Formulación de metas y objetivos .....	51
1.4.1.5 Contenido y secuenciación .....	54
1.4.1.6 Formato y presentación. Desarrollo de materiales.....	59
1.4.1.7 Evaluación .....	62
1.4.2 Contenido y secuenciación: la familia tradicional bribri.....	66
1.4.2.1 La organización social tradicional bribri .....	67

1.4.2.2 Los clanes o líneas familiares bribris.....	80
1.4.2.3 Información etnolingüística sobre cómo pedir matrimonio en bribri .....	105
1.5. Metodología .....	110
1.5.1 Evaluación del programa actual de lengua bribri.....	112
1.5.2 Análisis del contexto y análisis de necesidades .....	114
1.5.3 Principios.....	116
1.5.4 Metas y objetivos .....	116
1.5.5 Selección y secuenciación de contenidos.....	118
1.5.6 Formato y presentación. Desarrollo de materiales .....	121
1.5.6.1 Perfil de salida de las personas estudiantes bribris en I y II Ciclo.....	123
1.5.7 Evaluación.....	125
<b>CAPÍTULO II: PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL (RE)DISEÑO DEL PROGRAMA DE LENGUA BRIBRI DE LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA .....</b>	
<b>2.1. Evaluación del programa actual de lengua bribri .....</b>	
<b>2.1.1 Descripción y evaluación del programa actual de lengua bribri de I y II ciclos .....</b>	
2.1.1.1 Estructura del programa.....	129
2.1.1.2 El título .....	132
2.1.1.3 Los objetivos generales.....	133
2.1.1.4 Los objetivos de cada grado.....	137
2.1.1.5 Los contenidos .....	141
2.1.1.6 Los procedimientos.....	149
2.1.1.7 Los valores y actitudes.....	153
2.1.1.8 Los criterios de evaluación .....	154
2.1.2 Percepción de maestros de lengua bribri acerca del programa .....	156
2.1.3 Conclusiones generales sobre el programa de lengua bribri .....	162
<b>2.2. Análisis del entorno y análisis de necesidades .....</b>	
<b>2.2.1 Análisis del entorno.....</b>	
2.2.1 Análisis del entorno.....	164
2.2.2 Análisis de necesidades .....	166
2.2.2 Análisis de necesidades .....	166
2.3 Principios .....	169



2.3.1 El plurilingüismo.....	171
2.3.2 Enfoque accional.....	172
2.3.3 Las competencias generales.....	173
2.3.4 La competencia comunicativa.....	174
2.3.5 Las actividades de lengua.....	176
2.3.6 Los ámbitos.....	177
2.3.7 Las tareas, las estrategias y los textos.....	177
2.3.8 Los niveles comunes de referencia.....	179
2.3.9 Breves consideraciones sobre la aplicación del MCER a la didáctica de lenguas indígenas..	182
2.4 Metas y objetivos.....	184
2.5 Contenido y secuenciación.....	187
2.5.1 Los contenidos en un programa de lenguas indígenas como segunda lengua.....	188
2.5.1.1 Escritura y variante dialectal.....	192
2.5.1.2 Contextos comunicativos.....	201
2.5.1.3 Estructura de la lengua.....	203
2.5.1.4 Contenidos.....	206
2.5.2 Propuestas para seleccionar contenidos.....	210
2.5.2.1 Entrevistas sobre el tema de la familia tradicional bribri.....	211
2.5.2.2 Elicitación de actos de habla en bribri.....	219
CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES.....	240
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	246
ANEXOS.....	263

## **Tabla de figuras**

Figura 1. Los valores de los pueblos indígenas .....	24
Figura 2. Organización de los programas .....	28
Figura 3. Sugerencia de evaluación para los niveles de 1° a 4° .....	39
Figura 4. Sugerencia de evaluación para 5° y 6° grados .....	40
Figura 5. Plantilla de planificación didáctica del MEP .....	61
Figura 6. Diagrama de terminología de parentesco para Ego masculino .....	77
Figura 7. Diagrama de terminología de parentesco para Ego femenino.....	78

## **Tabla de cuadros**

Cuadro 1. Comparación de los modelos de diseño curricular de Graves (2000) y Nation y Macalister (2010).....	43
Cuadro 2. Factores por considerar en un análisis del entorno .....	45
Cuadro 3. Preguntas guía para realizar un análisis de necesidades .....	48
Cuadro 4. Categorías para la conceptualización del contenido .....	55
Cuadro 5. Cuatro principales propósitos de la evaluación del aprendizaje en el diseño curricular.....	63
Cuadro 6. Clanes bribri divididos en mitades .....	83
Cuadro 7. Información específica para cada clan bribri .....	85
Cuadro 8. Estructura general del programa de lengua bribri actual .....	129
Cuadro 9. Agrupación de los objetivos generales del programa de lengua bribri.....	134
Cuadro 10. Agrupación de los objetivos de primer grado .....	138
Cuadro 11. Contenidos de la Unidad 2: Mi familia, para I ciclo.....	141
Cuadro 12. Contenidos de la Unidad 2: Mi familia, para II ciclo.....	144
Cuadro 13. Procedimientos de la Unidad 2: Mi familia, I ciclo .....	149

Cuadro 14. Valores y actitudes, I y II ciclos, Unidad 2: Mi familia.....	153
Cuadro 15. Contenidos y criterios de evaluación de primer grado, Unidad 2: Mi familia.	155
Cuadro 16. Percepción de objetivos generales del programa de lengua bribri, según maestros de lengua bribri.....	157
Cuadro 17. Percepción de factibilidad de cumplimiento de objetivos generales del programa de lengua bribri, según maestros de lengua bribri.....	159
Cuadro 18. Descripción global de los niveles A1 y A2, según el MCER .....	181
Cuadro 19. Autoevaluación para los niveles A1 y A2, según el MCER.....	181
Cuadro 20. Metas para una unidad temática sobre la familia tradicional bribri.....	185
Cuadro 21. Objetivos para una de las metas sugeridas para una unidad temática sobre la familia tradicional bribri .....	186
Cuadro 22. Porcentaje de hablantes de bribri por territorio, según el Censo 2000 .....	190
Cuadro 23. Porcentaje de hablantes de bribri por territorio, según el Censo 2011 .....	191
Cuadro 24. Terminología para la descripción de las clases de palabras en bribri .....	209
Cuadro 25. Ejemplo de la explicitud del PCIC.....	221
Cuadro 26. Actos de habla en bribri elicitados.....	223

### **Tabla de anexos**

Anexo 1. Cuestionario sobre la familia tradicional bribri, dirigido a adultos bribris .....	264
Anexo 2. Lista de actos de habla para emplear en elicitación de actos de habla en bribri .	266
Anexo 3. Ejemplos de unidades didácticas.....	268

## CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

En este capítulo se exponen la justificación, los objetivos, el estado de la cuestión, el marco teórico y la metodología que guiaron el desarrollo del trabajo.

### 1.1 Justificación<sup>1</sup>

De acuerdo con Borge (2012), la primera escuela “indígena” en Costa Rica se fundó en 1886 en Amubre, Talamanca; sin embargo, no fue sino hasta un siglo después, en 1994, cuando se crearon el Subsistema de Educación Indígena y el Departamento de Educación Indígena –este último actualmente se denomina Departamento de Educación Intercultural del Ministerio de Educación Pública–. Lo anterior muestra, por un lado, cómo el aparato educativo estatal ha estado presente en el territorio de Talamanca desde hace más de un siglo. No obstante, por otro lado, también evidencia cómo los esfuerzos gubernamentales por gestionar una educación menos asimilacionista son relativamente más recientes, al menos en lo que atañe a la conformación de una instancia administrativa con pertinencia cultural y en cuanto a la creación de currículos específicos de lengua y cultura que respondan a las circunstancias particulares de la región y de la población.

Dentro de este contexto general, el presente trabajo se centra en la lengua bribri, específicamente en la forma en la que esta se inserta en el sistema educativo costarricense a través del programa de estudio diseñado para su enseñanza. En lo relativo a la lengua bribri, primero debe indicarse que esta se encuentra en un acelerado proceso de desplazamiento (Sánchez 2013), más o menos avanzado dependiendo de cada territorio y cada poblado bribri (Sánchez 2009, 2013). Como respuesta a esta situación, desde su

---

<sup>1</sup> Esta sección fue redactada por Ana Solís Vargas, Arelys Blanco Rodríguez y Luis Serrato Pineda.

creación en 1994, el Departamento de Educación Indígena (ahora Departamento de Educación Intercultural) ha promovido como estrategia para atender el desplazamiento del bribri y de las otras lenguas indocostarricenses la incorporación de clases de la lengua y cultura específicas de cada uno de los pueblos en el currículum escolar. En el actual programa se contemplan tres lecciones de lengua y dos de cultura semanales.

Pese a la relevancia de este esfuerzo, diferentes diagnósticos señalan algunos problemas asociados tanto a la desatención histórica como a los obstáculos con los que se ha enfrentado la implementación y el desarrollo de la clase de lengua: falta de formación de los maestros encargados de impartir las asignaturas, currículos inadecuados con respecto a la realidad sociocultural de las distintas comunidades indocostarricenses, falta de materiales educativos y escasa utilización de las lenguas vernáculas como lenguas vehiculares de la enseñanza (Ovares y Rojas 2008; Vázquez 2008; Espinoza Mejía y Ovares 2011; Borge 2012; Ramos 2014).

Otros problemas que se han indicado, en cuanto al manejo administrativo e institucional –pero no por ello desligados de los mencionados anteriormente– son los siguientes: los criterios de selección de los maestros de lengua y cultura (ya que no siempre cuentan con la competencia lingüística y cultural requerida), la falta de acompañamiento del Ministerio de Educación Pública (MEP) en los procesos educativos y la escasez de programas de formación de maestros en las universidades públicas (Rojas 2006; Espinoza, Mejía y Ovares 2011; Borge 2012; Ramos 2014; Guevara y otros 2015).

A los problemas señalados se debe agregar una dificultad práctica de tipo sociolingüístico: los miembros de las distintas comunidades muestran una gama muy amplia de dominio de sus lenguas vernáculas. Por esta razón, varios autores (Ovares y Rojas 2008; Espinoza, Mejía y Ovares 2011) sostienen que tal heterogeneidad constituye un obstáculo en el proceso de enseñanza formal de las distintas lenguas indocostarricenses incluidas en los currículos del MEP, debido a que tanto la programación como la gestión de la enseñanza adquieren matices muy específicos y muy difíciles de abordar.

Como respuesta a todos estos problemas se han propuesto soluciones distintas, desde distintos sectores. Desde el propio MEP, por ejemplo, se ha trabajado para ofrecer recomendaciones puntuales para la creación de currículos. Al respecto, Rojas y otros (2009) plantean la necesidad de consultar a los miembros de las comunidades durante el proceso de creación de los programas de estudio, con el fin de que el resultado no refleje solo una perspectiva externa a las comunidades.

Por otra parte, desde las universidades públicas se ha realizado un esfuerzo por crear programas dirigidos especialmente a la formación de los maestros de lengua y cultura. Al respecto, Borge (2012: 37) menciona dos iniciativas concretas: en primer lugar, la Maestría en Educación Rural de la Universidad Nacional (UNA), la cual gradúa docentes bribris, cabécares y ngöbes en sus sedes de Amubre y Villa Neilly; en segundo lugar, el programa Siwá Paköl, un programa conjunto entre la Universidad de Costa Rica (UCR), la Universidad Nacional (UNA) y la Universidad Estatal a Distancia (UNED), el cual gradúa docentes cabécares.

Otro ejemplo de este tipo de esfuerzos realizados desde las universidades públicas son los proyectos “Diversidad lingüística de Costa Rica” y “Lenguas y tradiciones orales de Costa Rica”, impulsados por medio de la Escuela de Filología, Lingüística y Literatura de Universidad de Costa Rica y de la Vicerrectoría de Acción Social de esta casa de estudios. Ambos proyectos desarrollan, entre otras acciones, procesos de documentación etnolingüística y de creación de materiales didácticos junto con miembros de distintas comunidades indocostarricenses; esto como parte de un programa más amplio de documentación y revitalización lingüística ([www.dipalicori.ucr.ac.cr](http://www.dipalicori.ucr.ac.cr)).

Volviendo a los problemas antes mencionados, para efectos del presente trabajo adquiere especial relevancia el relativo a las dificultades en la implementación y el desarrollo de las clases de lenguas indígenas dentro del MEP. Como posible solución, diversos autores han insistido en la necesidad de incorporar técnicas y metodologías propias de la didáctica de segundas lenguas en la enseñanza de las lenguas

indocostarricenses (Ovares y Rojas 2008; Ramos 2014; Guevara, Nercis y Ovares 2015). Con ello, se busca que la didáctica de lenguas ayude a mejorar la programación curricular y, en consecuencia, se pretende lograr mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estas lenguas en proceso de desplazamiento. Para alcanzar este objetivo, resulta necesario trabajar en la formación de maestros y en la creación de currículos y materiales didácticos adecuados.

El presente trabajo se inscribe en la línea de los esfuerzos que se han planteado como objetivo contribuir en la búsqueda de soluciones a los problemas enunciados en los párrafos anteriores. En concreto, aquí se presenta y desarrolla una propuesta metodológica que podría emplearse en un proceso de rediseño curricular del programa actual de lengua bribri. Esta propuesta se fundamenta en el diseño curricular en segundas lenguas, lo que no solo significa una puesta en práctica de las recomendaciones arriba mencionadas de autores como Ovares y Rojas 2008, Ramos 2014 o Guevara, Nercis y Ovares 2015, sino que también permite realizar una reflexión más profunda que abarca preguntas como las siguientes: ¿qué es factible en este momento (considerando el estado actual de la descripción lingüística y etnográfica)?, ¿cómo pueden aplicarse principios de diseño curricular en segundas lenguas a la enseñanza de la lengua bribri?, ¿cuáles vacíos de información lingüística y etnográfica existen, con miras a un rediseño del programa actual de lengua bribri?, ¿de qué forma se pueden solventar los vacíos de información existentes?.

Las respuestas a las interrogantes formuladas resultan útiles para todas aquellas personas interesadas en mejorar la calidad de la enseñanza formal de la lengua bribri, en particular, y de las lenguas indocostarricenses, en general: si bien los resultados remiten al caso de una lengua específica, el enfoque de la didáctica de segundas lenguas puede utilizarse para las otras lenguas, tal y como se ha sido recomendado por diversos autores.

Cuando se proponen soluciones a un problema, lo más difícil –y posiblemente por ello lo más infrecuente– suele ser acompañar lo que se propone de una explicación detallada sobre cómo se puede concretar aquello que se piensa potencialmente útil; es decir,

se suele plantear el qué, pero no el cómo. El presente trabajo se enfrenta al reto de abordar el cómo; o, para ser más exactos, un posible cómo.

El ejercicio metodológico que se desarrolla a continuación ensaya formas de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua bribri, a través de un rediseño del programa de estudios de esta lengua. La finalidad de este ejercicio consiste en que, ya sea por sus aciertos o por sus aspectos mejorables, arroje luz sobre un campo necesitado –y urgido, ante la aceleración del desplazamiento (Sánchez 2013)– de propuestas concretas.

## **1.2 Objetivos**

### *1.2.1 Objetivo general*

Desarrollar una propuesta metodológica, basada en un diseño curricular temático de lengua-cultura en segundas lenguas, enfocada en mostrar cómo se pueden recabar y sistematizar diversos insumos en torno al tema de la familia, con miras a diseñar un currículum con pertinencia cultural y lingüística para la enseñanza de la lengua bribri en la Educación General Básica.

### *1.2.2 Objetivos específicos*

1. Examinar cómo está construido el programa actual de lengua bribri de I y II Ciclo de la Educación General Básica.

2. Recabar insumos sobre los contenidos lingüísticos y culturales por incluir en la propuesta del modelo didáctico en torno al eje temático de la familia bribri.

3. Sistematizar la información disponible sobre clanes y familia tradicional bribri, como insumos para la propuesta del modelo didáctico.



4. Ejemplificar un formato posible de unidad didáctica en el que se pueden incluir los contenidos lingüísticos y culturales que se consideren oportunos.

### **1.3 Estado de la cuestión<sup>2</sup>**

Los programas de lengua y cultura indígenas vigentes a agosto del 2018, propuestos por la Dirección de Educación Indígena del Ministerio de Educación Pública, buscan conservar y difundir estas lenguas en las comunidades indígenas. Esto nos lleva a indagar las necesidades relacionadas con el tema de la educación en la población indígena bribri.

Para la elaboración del presente apartado, se realizó una búsqueda en los diferentes repositorios de las universidades públicas nacionales y se exploró con diferentes conceptos claves en Google Académico. Específicamente, en el contexto nacional, se consultaron artículos relacionados con la enseñanza de las lenguas indígenas en Costa Rica. Dentro de los criterios tomados en cuenta para la selección de los documentos están los siguientes: la situación actual de la enseñanza de lenguas autóctonas, la formación de los docentes, las características del currículum y los materiales existentes, así como los logros obtenidos desde el inicio de los programas de educación de estas lenguas en el país y la actitud de las personas involucradas en este proceso educativo.

En el ámbito internacional se revisaron publicaciones a partir de los siguientes conceptos generales: “enseñanza de lenguas indígenas”, “programas de enseñanza de segundas lenguas”, “didáctica indígena”, “educación intercultural e intracultural”, “diagnósticos y necesidades de los pueblos autóctonos”, “metodologías de enseñanza para idiomas aborígenes”. A pesar de buscar exhaustivamente en los diferentes sitios

---

<sup>2</sup> La introducción de esta sección, así como los apartados 1.3.1 Contexto nacional y 1.3.2 Contexto internacional fueron redactados por Arelys Blanco Rodríguez y Gabriel Álvarez Pérez. La sección 1.3.3 El tratamiento del tema de la familia en el programa de estudios fue redactado por Ana Solís Vargas. Luis Serrato Pineda realizó correcciones puntuales en los apartados mencionados.

mencionados, constatamos una enorme carencia de recuentos historiográficos y sobre el desarrollo de materiales didácticos para las lenguas vernáculas.

Para determinar cómo es tratado el tema de la familia en los currículos de lengua indígena en los niveles de primaria de educación pública de Hispanoamérica,<sup>3</sup> se realizó una revisión de las páginas web de los ministerios de educación de los países de la región, examinando las pestañas disponibles y utilizando el buscador interno, en los casos en que existiera uno, usando las palabras clave “currículo”, “plan de estudios”, “currículos interculturales” y “lengua indígena”. También se emplearon como criterios de búsqueda nombres de lenguas originarias habladas en distintos países; por ejemplo, quechua, en el caso de Perú, o maya, en el caso de Guatemala. Además, se envió un correo electrónico solicitando información a los ministerios que tenían en sus páginas web una dirección de contacto; sin embargo, no se recibió respuesta al mes de agosto del 2018. El tratamiento de este tema en particular se examinó por ser el que se escogió como eje temático para la propuesta del presente trabajo, la cual se detalla en el apartado 1.5 Metodología.

A continuación, se reseñan varias de las investigaciones realizadas en el campo de la enseñanza de las lenguas y las culturas indocostarricenses, con el fin de delimitar las fortalezas y debilidades encontradas en este ámbito educativo. Asimismo, se sintetizan estudios realizados en países latinoamericanos para analizar modelos metodológicos utilizados en la enseñanza de dichas lenguas. Finalmente, se presentan algunos de los planes de estudios y el tratamiento del tema de familia y sociedad, como ejemplificación de las propuestas relacionadas con este tópico.

---

<sup>3</sup> Aunque en el presente estado de la cuestión se investiga en general sobre países latinoamericanos, solo se analizaron programas hispanoamericanos ante la carencia de currículos brasileños para lenguas indígenas en portugués, español o inglés. Se encontraron algunos planes de estudios monolingües en las lenguas autóctonas.

### *1.3.1 Contexto nacional*

De acuerdo con Borge (2012), en Costa Rica se crearon las primeras escuelas indígenas en 1886 y 1887. Posteriormente, surgieron otras escuelas en 1945, donde se elaboraron algunos materiales bilingües. Entre 1956 y 1963 se fundaron escuelas indígenas en Talamanca, pero no fue hasta la década de 1970 que se reinició la fundación de escuelas indígenas en diversas zonas geográficas. Luego, en 1994, se crearon el Subsistema de Educación Indígena y el Departamento de Educación Indígena (DEI) (Borge 2012: 12).

Un aspecto en que la mayoría de los autores consultados coincide es en la falta de preparación de los docentes de lengua y cultura (Rojas 2006; Ovares y Rojas 2008; Espinoza, Mejía y Ovares 2011; Ramos 2014; Guevara, Nercis y Ovares 2015). Todos mencionan que los profesores de lengua tienen muy baja escolaridad: la mayoría solo han finalizado la educación primaria o secundaria. En este aspecto, Ovares y Rojas (2008), quienes subrayan la importancia de la interculturalidad en la educación de lenguas indígenas, aconsejan de forma casi imperativa que los profesores sean capacitados en metodologías para la enseñanza de L1 y L2.

Rojas (2006) también está de acuerdo con la importancia de la educación bilingüe. A partir de una encuesta realizada a 83 padres de familia cabécares del territorio Taynín, se encontró la mención de que todos los docentes deberían ser bilingües en español y la lengua indígena que enseñan. Por otra parte, en dicha encuesta se muestra el descontento de los padres de familia con el hecho de que los profesores no tengan títulos universitarios.

Se puede ejemplificar la situación de los docentes con el trabajo de Espinoza, Mejía y Ovares, quienes aplicaron cuestionarios a jóvenes, docentes y padres de familia para conocer la situación de la enseñanza del malecu. En sus resultados, citan a un docente de una asignatura básica: “el MEP nombra a los maestros y maestras de lengua y cultura y después se olvida de darles seguimiento y capacitación” (2011: 80). Además, se evidencia una separación entre los docentes de enseñanza y cultura indígena y los docentes de asignaturas básicas, en detrimento de una educación integral e intercultural.

Ramos (2014) insiste en la falta de preparación de los docentes, y destaca que en las universidades del país tampoco existen ofertas académicas para que los profesores se puedan preparar de una manera profesional, a pesar de que los centros públicos de educación superior sí han realizado talleres y capacitaciones. En contraste con Espinoza, Mejía y Ovares (2011), esta autora menciona que el MEP solicita el requisito de bachillerato para fungir como profesor o profesora de lengua indígena en las escuelas respectivas, mientras que el profesorado de cultura no tiene que cumplir ningún requisito<sup>4</sup>.

Se observa también que los profesores de cultura, además de necesitar aprender estrategias metodológicas para impartir clases, deben reunirse con los mayores de las comunidades, ya que son ellos quienes pueden transmitir los conocimientos tradicionales de la sociedad.

Guevara, Nercis y Ovares (2015) y Estrada (2017) recopilaron algunas de las inquietudes de los profesores respecto a la educación de lenguas indígenas en Costa Rica, por medio de una metodología de trabajo basada en la investigación-acción, con maestros indígenas de lengua y cultura de la región de Talamanca Bribri y Talamanca Cabécar. Se considera que hay una incongruencia en relación con la evaluación, ya que no es posible evaluar el aprendizaje de una lengua o de la cultura con los mismos parámetros de las materias básicas. Además, el reto de la enseñanza de lenguas indígenas reside en el desprestigio que tienen estos idiomas ante la sociedad no indígena, frente a la enseñanza del inglés o incluso del español, por lo cual la motivación para su aprendizaje es baja.

Asimismo, en el ámbito escrito, muchos profesores aún no tienen claras las normas de escritura de una lengua que se ha desarrollado principalmente por medio de la oralidad.

---

<sup>4</sup> Esta información la obtiene Ramos por medio de una entrevista personal realizada a Carmen Rojas en el año 2013, y es el único dato encontrado que contrasta con la información generalizada de que los profesores poseen poca preparación académica.

Se concluye con una recomendación para capacitar a los docentes en diversos métodos de enseñanza, específicamente en segundas lenguas.

Guevara, Nercis y Ovares (2015), a diferencia de lo que menciona Ramos (2014), explican que los criterios de selección del personal docente están más determinados por el dominio de la lengua indígena, así como también por los conocimientos o saberes tradicionales propios de cada pueblo indígena. En este sentido, priman los conocimientos en la lengua y la cultura, más allá de la preparación en estrategias pedagógicas. Aun así, estos autores sí hacen la salvedad de que existen varios profesores que están trabajando en la obtención de su título de secundaria, y comentan un ejemplo de otros que se están preparando en estudios de Licenciatura en Educación de I y II ciclo con énfasis en Educación Rural.

Asimismo, Borge (2012) informa del trabajo realizado por las universidades estatales, las cuales, a pesar de no tener planes específicos de formación con un enfoque de educación indígena bilingüe, han graduado docentes con un programa llamado Siwá Paköl en Turrialba, mientras que la UNA posee una Maestría de Educación Rural. Igualmente, una parte importante de los educadores que se titulan lo hacen en Administración Educativa en universidades privadas.

Como se puede observar, son pocas las discrepancias en cuanto al tema de la preparación académica de los docentes. Parece importante que existan programas de formación en metodologías de enseñanza de lenguas indígenas.

Desde que comenzó el proyecto de educación de lenguas indígenas han surgido muchos retos y, de acuerdo con la bibliografía consultada, no muchos logros. Según Borge, no existe una educación indígena bilingüe en la que los estudiantes puedan ser educados en su propia lengua. Este antropólogo afirma al respecto: “Hasta el momento no es posible plantear que exista Educación Indígena en Costa Rica, lo que existe es una educación en Territorios Indígenas” (2012:7). Las clases generalmente se imparten en español, lo cual no ha permitido alcanzar la meta de ofrecer una educación intercultural.

La heterogeneidad de los estudiantes en cuanto a su conocimiento de los idiomas es un obstáculo importante (Ovares y Rojas 2008; Espinoza, Mejía y Ovares 2011). Existe una población cuya L1 es alguna de las lenguas indígenas, pero también hay estudiantes que las aprenden como una segunda lengua, debido a que en sus comunidades estas han sufrido un proceso de desplazamiento. En estas circunstancias, Ramos (2014) defiende la necesidad de un abordaje de la educación de lenguas indocostarricenses desde una metodología de enseñanza de segundas lenguas. Proporciona algunos ejemplos, como el boruca y el térraba, de lenguas que deben ser enseñadas como una segunda lengua puesto que ya no es posible aprenderlas como lengua materna: dado su grado avanzado de desplazamiento, han perdido sus esferas de uso en las comunidades (Ramos 2014: 214). Otras lenguas, como el malecu y el bribri, tienen características heterogéneas: algunos miembros de las comunidades son hablantes nativos y otros las aprenden como segunda lengua.

Sobre este mismo punto, Guevara, Nercis y Ovares (2015) aconsejan que la educación se imparta en la primera lengua de los estudiantes y que la segunda lengua sea enseñada y utilizada paulatinamente. Se requieren metodologías diferentes, lo cual es reforzado por Espinoza, Mejía y Ovares (2011): “para lograr la pertinencia curricular, eje de la educación, se debe contextualizar el currículo y desarrollar contenidos de manera integral” (pág. 80). La situación actual de los pueblos indígenas necesita un currículo diferente, en lugar de intentar imponer estrategias pedagógicas que son ajenas a su realidad. Este modelo de educación requiere de una capacitación que hasta el momento no se ha realizado.

Una condición asociada al currículum, y subrayada por varios autores, es la falta de material didáctico para la enseñanza de lenguas vernáculas. Ramos (2014) atribuye este problema al abandono que han sufrido estas comunidades a lo largo de los años, razón por la cual tampoco existe un currículum adecuado a sus necesidades. Vásquez (2008), por su parte, apunta la necesidad de que haya material didáctico, textos y cartillas contextualizadas a la realidad social de las comunidades. Es decir, no es solamente el hecho de preparar

material pedagógico y lingüístico, sino que este material debe reflejar la situación social de los estudiantes para que favorezca su alfabetización y su desenvolvimiento social.

Por lo tanto, se puede observar que, aun cuando han pasado muchos años desde que comenzó el Programa de Educación de Lenguas Indígenas, ha habido pocos avances, de acuerdo con varios de los autores consultados. Hasta el momento, existe una descontextualización cultural y social en los planes de estudio, en los cuales se privilegia el uso del español en los salones de las escuelas. Incluso Guevara, Nercis y Ovaris (2015) evidencian un detrimento en las lenguas vernáculas, frente a otras lenguas como el español y el inglés, lo que resulta en un bajo interés por aprender los idiomas de los antepasados.

En cuanto a posibles soluciones, Rojas et al. (2009) presentaron una serie de recomendaciones en torno a la futura creación de un currículo para los distintos grupos indocostarricenses. Se recalcó la importancia de no imponer un programa de educación externo, sino de consultar a los pueblos indígenas. Los autores también recomiendan que se actualicen los diagnósticos existentes, para determinar las verdaderas necesidades y que se realicen jornadas y talleres en los territorios indígenas con la finalidad de que la propuesta curricular nazca en el seno de las comunidades. Por otra parte, del trabajo mencionado surgieron una serie de metas a mediano y largo plazo para mantener y promover las culturas y lenguas indígenas, además de los derechos de los indígenas en el ámbito judicial, educacional y de salud. Finalmente, se recalcó la importancia de la capacitación y la sensibilización multicultural, la inclusión y la creación de materiales bilingües de apoyo a las diferentes áreas de afectación en los pueblos y sus problemáticas.

### *1.3.2 Contexto internacional*

En el contexto latinoamericano, diversos estudios consultados evidencian que, por décadas, en México, Guatemala, Brasil, Ecuador, Bolivia, Colombia y Perú se ha desarrollado una enseñanza de idiomas indígenas sesgada, permeada por las metodologías

conductistas tradicionales, memorísticas y repetitivas, y que se enseña desde la traducción del español a las lenguas indígenas (Chiodi 1990, Davis 2002, UNESCO 2016, Ramos da Silva 2012, Alonso 2017). Los distintos autores explican que en pocos lugares se utiliza la lengua vernácula en forma escrita y recalcan que pocos docentes tienen un conocimiento vasto sobre sus pueblos originarios, su historia y su lengua.

En el caso particular de México, la UNESCO (2016) recomendó el uso de algunas estrategias para la doble inmersión lingüística como una oportunidad para revitalizar el idioma indígena y enseñar el español en forma simultánea. También se creó un texto que retoma los conceptos de bilingüismo aditivo, adquisición de una segunda lengua, lengua materna, evaluación formativa y biliteracidad, entre otros. Se enfoca en una doble enseñanza en la que la mitad de la jornada se realiza en español y la otra mitad en el idioma indígena. La Figura 1 ejemplifica cómo se concreta el enfoque mencionado en contenidos dirigidos a la enseñanza de una lengua indígena.

**Figura 1. Los valores de los pueblos indígenas**

CONTENIDOS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LENGUA INDÍGENA, SIN TRADUCCIÓN
Los Valores de los Pueblos Indígenas <ul style="list-style-type: none"><li>• Cómo nos cuidamos en nuestro pueblo</li><li>• Mi identidad propia: soy un(a) niño(a) de un pueblo indígena</li><li>• Cómo nos organizamos en mi familia y en mi pueblo</li><li>• Lo que puedo aprender de las autoridades de mi comunidad</li><li>• Los derechos de los pueblos indígenas</li><li>• Acuerdos para la convivencia</li><li>• La faena, la asamblea, y otras formas de participar</li><li>• Respeto y revaloración de lo propio</li></ul>

Fuente: UNESCO (2016: 37)



Como se puede notar, dentro del tema de los valores se contempla la organización familiar y de la comunidad, los acuerdos de convivencia y las formas de participación, lo cual es indispensable en el desarrollo de la enseñanza de los pueblos indígenas, de acuerdo con UNESCO (2016).

Dentro de las estrategias contempladas en el texto mexicano propuesto por la UNESCO se encuentran las siguientes: el ambiente letrado<sup>5</sup>, utilización de espacios comunitarios alternos para la enseñanza, creación de un coro que promueva el uso de la lengua materna, círculos conversacionales, exposición pública de aprendizajes en eventos a mediana escala, uso de abecedario ilustrado y móvil<sup>6</sup>, lectura de cuentos y leyendas, escritura compartida, diario de pensamientos y sentimientos.

Un último aspecto por resaltar de este material es que presenta ejemplos concretos y brinda directrices claras de cómo el docente puede desarrollar sus clases. Asimismo, contempla baremos aptos para los temas, que se apegan a lo solicitado por el Ministerio de Educación Pública costarricense mediante la reforma del Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes (2018).

A diferencia de la UNESCO (2016), Alonso (2017) sostiene que realmente no existe un énfasis en la revitalización de los grupos indígenas. Por el contrario, la malla curricular mexicana está permeada de occidentalismos<sup>7</sup>, y casi anula la identidad cultural de los indígenas. Recalca que desde el año 2011 la Secretaría de Educación Pública (SEP) ordenó

---

<sup>5</sup> Se define el ambiente letrado como una estrategia didáctica ya que se saturan los salones de clase “con abecedarios ilustrados, bancos de palabras, ilustraciones etiquetadas, organizadores gráficos, textos ‘modelo’ y otros apoyos visuales creados por los docentes y el alumnado. Las lenguas utilizadas en el ambiente deben estar diferenciadas por secciones, colocando en diferentes paredes los apoyos visuales en lengua indígena y los de español” (UNESCO 2016:39).

<sup>6</sup> Esto se refiere a material que es dinámico, que se tiene en madera, cartón, papel, etc., con diversas imágenes alusivas al tema y que pueden mover para construir sílabas y palabras, y que se puede utilizar en las mesas, en las paredes o en las pizarras, de acuerdo con la técnica empleada ese día en la clase.

<sup>7</sup> Alonso (2017) explica que se utilizan salones, mesas y metodologías que van en contra del contexto indígena, el cual iría más de la mano con trabajar en el campo, en el río, pues se aprende haciendo, mostrando a los estudiantes cómo se pesca o cómo se siembra. Además, Alonso menciona que a los estudiantes se les satura de textos y copias, pero que las culturas originarias son culturas orales.

a las escuelas donde medie la interculturalidad desarrollar un ámbito de autonomía curricular en el que retomen las otras culturas, sus lenguas, sus áreas artísticas y comidas. La SEP sugirió, según la autora, retomar los siguientes aspectos:

- Conocimiento de contenidos regionales y locales.
- Talleres sobre tradiciones y costumbres de la localidad.
- Talleres para elaborar artesanías locales.
- Talleres de lectura de autores locales.
- Conocimiento de la flora y fauna locales.
- Taller de lenguas originarias.
- Talleres de patrimonio cultural.
- Talleres de cultivo de hortalizas y plantas medicinales.
- Educación ambiental contextualizada.
- Microhistoria<sup>8</sup>, Historia [*sic*] y geografía de la entidad (Alonso 2017: 9).

Las recomendaciones mencionadas serían de gran utilidad para una aceptación de la interculturalidad en muchos países del mundo, y quizá se podría retomar el tema de tradiciones y costumbres como algo que nace en el seno de la familia.

Tiburcio y Jiménez (2015) mencionan que en México, como excepción, el tutunakú de Coahuilán de Veracruz se enseña bajo la metodología de la etnografía escolar y la etnografía comunitaria, lo cual ha resultado en un programa donde la L1 se utiliza en todos

---

<sup>8</sup> El término *microhistoria* no es definido por la autora; no obstante, la Secretaría de Educación Pública de México, en su página web, en relación con este término hace alusión a una historia social más cercana a la cotidianidad.

los contextos dentro y fuera de la escuela, excepto en la clase de castellano. Todos los contenidos son producidos y enfocados desde la lengua y la cultura de los niños. La experiencia fue exitosa, según los autores, por la amplia capacitación brindada a los docentes nativos por parte de académicos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), de los diseñadores de la política federal y de asesores pedagógicos de la supervisión escolar.

Por otra parte, de los pocos casos encontrados, Chile parece, según las mallas curriculares expuestas en la página web del Ministerio de Educación Chilena (MINEDUC), un país excepcional en cuanto al desarrollo de programas. De hecho, Droguett (2005) efectuó un recuento histórico desde la década de 1980 de lo que ha sido la educación intercultural bilingüe en Chile y explica que, a partir de 1993, se procuró la conservación de las lenguas indígenas, el establecimiento de programas nacionales y capacitaciones, así como la promoción y la enseñanza universitaria en relación con la cultura e idiomas indígenas.

Mientras tanto, en Chile se han creado cartillas en aymara, quechua, rapa nui y mapuzugun. Por este motivo, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF por sus siglas en inglés) y el MINEDUC (2013) procuran el desarrollo de un currículo intercultural mediante la inserción de la lengua indígena en diferentes centros educativos. De esta propuesta, sobresale que las autoridades esperan que todos los docentes que impartan el "Sector de Lengua Indígena"(SLI) cumplan con dos requisitos: la validación y la acreditación; es decir, los docentes deben ser reconocidos por la comunidad indígena como personas con experiencia y que puedan transmitir las tradiciones, la historia, la lengua y la cosmovisión indígena. Otra parte de dicha propuesta contempla que una asociación educativa debe afirmar que los docentes cuentan con las competencias lingüísticas y culturales necesarias para llevar a cabo su labor.

Asimismo, las cartillas chilenas para lenguas indígenas recalcan que, si el docente elegido para impartir el SLI no cuenta con experiencia pedagógica y didáctica, debe formar

una dupla con el docente de grado para desarrollar la organización curricular, la labor metodológica y evaluativa acorde con las necesidades de los estudiantes y su desempeño escolar. Se entiende, además, que el docente deberá llevar a cabo experiencias educativas estrechas con la cultura y el idioma que se enseña.

El objetivo de todo lo anterior es el reforzamiento de la diversidad cultural y el fortalecimiento de la tradición oral, pero también el desarrollo de la comunicación escrita, mediante mapas semánticos, repertorios sintácticos, etc. El Ministerio de Educación Chilena sintetiza los programas que propone así:

**Figura 2. Organización de los programas**



Fuente: Ministerio de Educación, Chile (2012:10)

Por otro lado, se encontró el recuento de un caso de enseñanza de un idioma originario y su respectivo proceso de alfabetización: el de los machiguengas del Perú. Davis (2002) hace hincapié en las descripciones culturales y educativas en torno al tema de la familia y la organización cultural. La autora menciona que los machiguengas fueron un grupo en aislamiento hasta inicios de la década de 1950 y que, cuando el gobierno peruano incentivó las escuelas bilingües, se crearon materiales para la alfabetización y se llevó a cabo la recopilación de cuentos folklóricos.

Los primeros currículos eran estructurales e iban desde libros de lectoescritura inicial hasta conocimientos básicos matemáticos. En este contexto, el español se enseñaba como segunda lengua. También, se brindaron capacitaciones en castellano para los docentes y, con ayuda de los lingüistas, se repasaba la lección en machiguenga. Era un método de enseñanza memorístico y tradicional que se buscaba reproducir de generación en generación. En el primer año se enseñaba con dibujos, con objetos conocidos, dramatizaciones, diálogos cortos y vocabulario de uso diario. En el segundo año, se instruía a los niños en la lectura bilingüe. Los machiguengas tenían un proceso de adaptación más lento, pero todo el programa era paralelo a la educación primaria en el país.

El texto de Davis carece de referencias concretas en relación con los documentos; además, no incluye ejemplos de cómo se desarrolló el material, ni imágenes de lo descrito. También, al igual que con los casos de México, se recalca un proceso de enseñanza memorístico y de traducción de la L2 a la L1, pero que sobresalió por su intento de respetar el ritmo de aprendizaje cultural, y la creación y elaboración de materiales en la L1 de los machiguengas.

Por otra parte, según Guilherme y Huttner (2015), en Brasil sobresalen los indígenas ticunas porque se han enfocado en rescatar su cosmovisión mediante el fomento de un sistema educativo caracterizado por un currículo que respeta la cultura y un orden de aprendizaje adecuado a sus intereses: la enseñanza se desarrolla desde lo más simple a lo más complejo y de lo intracultural a lo nacional, por medio de enseñanzas narrativas y

prácticas. Los autores enfatizan que la enseñanza es circular y contextualizada a la comunidad. Guilherme y Huttner afirman que los ticunas son un pueblo caracterizado por su ingenio artístico, su aprendizaje mediante las imágenes y las expresiones corporales, así como por el respeto a sus dioses.

Según estos autores, a principios de 1970, los ticunas se empoderaron de las escuelas, los territorios y su educación, al punto de que los mismos indígenas eran capacitados con apoyo de la FUNAI (Fundación Nacional del Indio) para ser ellos los maestros. Se comenzaron a crear materiales en literacidad en forma bilingüe, y a la fecha han creado asociaciones, editoriales y mucho material completamente en ticuna. No hay referencias en español ni en portugués para analizar los materiales en ticuna, y aparentemente estos materiales se hallan únicamente en físico en las comunidades.

De la revisión bibliográfica realizada para el contexto internacional se concluye que en el siglo XX en los proyectos educativos se insta a la recuperación de las historias, las tradiciones y las lenguas indoamericanas; no obstante, no es sino hasta principios del siglo XXI que se empiezan a desarrollar programas curriculares que incentivan el uso de la lengua materna indígena en todas las materias y la enseñanza del español (o del portugués) como segunda lengua<sup>9</sup>.

México y Brasil sobresalen por sus esfuerzos en pro de una educación intercultural y bilingüe que promueva una enseñanza primero en la lengua materna y luego en la segunda lengua. Mientras, Perú y Colombia han desarrollado programas que aún tienen bastante por afinar, pues se apegan más a un currículo nacional, pero cuentan con

---

<sup>9</sup> También, en el proceso de revisión bibliográfica se encontró mucho material en diversos idiomas indígenas de Ecuador, Bolivia, Perú y Brasil, pero la mayoría eran poemarios, cantos, e historias; y en algunos casos, por estar únicamente en la lengua de estos pueblos originarios, es imposible determinar si alguno de estos materiales tenía relación con el tema de la familia o con los currículos en educación primaria.

muchísimos materiales de recopilación histórica y tradicional de los diversos idiomas minoritarios<sup>10</sup>.

En general, los ejemplos exitosos en la enseñanza de las lenguas indígenas se han caracterizado, en primer lugar, por la alta capacitación pedagógica y metodológica para docentes nativohablantes de las lenguas indígenas; en segundo lugar, por el respeto por la organización étnica intracultural; y, en tercer lugar, por el interés de la comunidad en general por mantener su lengua y su cultura, y por que, como recomiendan Fishman (1991) y Cooper (1998), se hable en todos los ámbitos. Ejemplos concretos de lo anterior se podrían encontrar en México y en Guatemala.

### *1.3.3 El tratamiento del tema de la familia en planes de estudios*

En este subapartado, se examina el tratamiento que se le da al tema de la familia en los planes de estudios de diversas lenguas. En primer lugar, se aborda el tratamiento observado en el plan de estudios para las lenguas bribri y cabécar; en segundo lugar, se reseña la información encontrada en los planes de estudios de otros países con respecto a lenguas habladas en estos.

#### *1.3.3.1 El tratamiento del tema de la familia en los programas de lengua bribri y cabécar*

Actualmente, en Costa Rica no existe un programa de estudios creado únicamente para la lengua bribri, sino que se encuentra unido al programa de lengua cabécar. Se utiliza, por ende, el mismo currículo para ambas lenguas. Esta decisión pareciera justificarse en el

---

<sup>10</sup> Conclusiones a partir de la revisión general de información de la página web de la Secretaría de Educación Pública de México (2018) y los programas de educación en línea del Ministerio de Educación Pública en Colombia, Brasil y Perú (2018).

hecho de que ambas culturas se encuentran íntimamente relacionadas y, por lo tanto, su visión de mundo resulta muy similar<sup>11</sup>.

En este programa, el tema de la familia se estudia por medio de unidades temáticas a lo largo de los seis años de educación primaria. Cada unidad se encuentra dividida en las siguientes secciones: contenidos, procedimientos, valores y actitudes. A estas se suman los criterios de evaluación.

Los temas presentes en la sección de contenidos no se relacionan directamente con la unidad de la familia, ya que utilizan el tópico para tratar otros componentes de la lengua bribri tales como los números, y elementos gramaticales como los tipos de oraciones y los verbos. El contenido del vocabulario nuevo relacionado con la familia se agota en el cuarto grado, y para quinto y sexto grado solo se cuenta con un punto que indica “Miembros de la familia: todos” (MEP: 2003). En cuanto al contenido relativo a los clanes y su estructura<sup>12</sup>, al igual que en el caso de la familia arriba mencionado, se agotan los contenidos nuevos en cuarto grado –pero, a diferencia del tema de la familia, el de los clanes no aparece en los contenidos de primer grado–. Para quinto y sexto grado, el programa indica que se debe repasar el tema.

Adicionalmente, al ser un programa compartido, ninguno de los contenidos alude a información específica de los temas por estudiar. Por ejemplo, se listan las palabras del vocabulario, en español, en el tema de pautas de la organización familiar, que aparece por primera vez en cuarto grado y es un contenido en los programas de los dos años siguientes. No se especifica exactamente qué se debe estudiar en cada grado, dejándolo por completo

---

<sup>11</sup> Para ampliar sobre el tema de la afinidad entre las culturas bribri y cabécar, ver Stone 1961, Bozzoli 1979, Guevara 1990.

<sup>12</sup> De acuerdo con las descripciones antropológicas, se ha establecido que el sistema de organización familiar de las culturas bribri y cabécar se basa en el agrupamiento en clanes matrilineales (Bozzoli 1979, Guevara 1990). Para ampliar sobre este tema, ver el apartado 1.4.3.1.



al criterio del docente, lo cual también sucede con el contenido de derechos y deberes de los miembros de la familia indígena.

En la sección de procedimientos se proveen una serie de actividades recomendadas para tratar los contenidos de la unidad, aunque en algunos casos son repetitivas: en segundo, tercero y cuarto grado, la primera actividad sugerida es realizar un árbol genealógico, mientras que elaborar un dibujo de la familia es la primera actividad sugerida en primer y quinto grado.

En cuanto a la sección de valores y actitudes, no todos los elementos presentes en esta sección tienen que ver con valores y actitudes propios de las culturas bribri y cabécar, ya que se encuentran puntos tales como “Muestra corrección ortográfica en su expresión escrita” o “Constancia en la práctica de formación de frases nominales” (MEP: 2003). Ello evidencia una mezcla de elementos gramaticales en medio de los temas culturales sin que sea evidente el vínculo.

Finalmente, respecto a los criterios de evaluación, únicamente se enlistan metas esperadas, pero no se presentan ni sugieren baremos de evaluación, tales como tablas de cotejo o evaluaciones con escala de Likert.

En conclusión, el programa de estudios adolece de varias deficiencias. Primero, no es específico del idioma bribri, sino que se comparte con el cabécar. Esto, si bien podría justificarse por la mencionada afinidad entre ambas culturas, no resulta lo más aconsejable para un programa de estudio de una lengua, dado que se pierde especificidad lingüística y cultural. Segundo, el programa entremezcla la gramática como parte de los temas culturales sin explicitar de forma clara el vínculo. Lo que interesa destacar aquí es la falta de explicitud en el diseño, puesto que no resulta claro si el contenido gramatical cumple alguna función importante dentro de un contexto comunicativo específico o si se trata solo de un pretexto para incluir un tema gramatical. Tercero, no contempla una pedagogía

intercultural, ni rúbricas de evaluación exocomunitarias<sup>13</sup> ni de las propias comunidades bribris. Por último, la cuarta deficiencia encontrada consiste en que el programa es escueto en la definición de conceptos y en la profundización sobre qué se debe impartir en cada uno de los temas.

### *1.3.3.2 Planes de estudio y tratamiento del tema “familia y sociedad” en los currículos de lenguas indígenas en diferentes países de Hispanoamérica*

Para determinar cómo es tratado el tema de la familia en los currículos de lengua indígena en los niveles de primaria de educación pública de Hispanoamérica, se realizó una revisión de las páginas web de los ministerios de educación de los países de la región, examinando las pestañas disponibles y utilizando el buscador interno, en los casos que existiera uno, empleando las palabras claves “currículo”, “plan de estudios”, “lengua indígena” y nombres de lenguas originarias habladas en los respectivos países, tanto de forma individual como en distintas combinaciones. También se envió un correo electrónico solicitando información a los ministerios que tenían en sus páginas una dirección de contacto; sin embargo, no se recibió respuesta.

En muchos de los casos, en dichas páginas se hace mención de los programas de educación intercultural bilingüe; no obstante, no tienen disponibles los currículos de lengua para su consulta o descarga. En la página del Ministerio de Educación de Ecuador (que cuenta con catorce currículos nacionales interculturales bilingües de Educación General Básica) solamente se encontró material escrito para la población meta redactado en las lenguas indígenas correspondientes, por lo que no pudo ser consultado.

Los currículos de lengua indígena que sí pudieron ser revisados corresponden a los de los ministerios de educación de Chile (que tiene programas específicos para el aymara,

---

<sup>13</sup> Es decir, no se incluyen ejemplos de rúbricas con base en la evaluación nacional costarricense, pero tampoco busca evaluar ni contemplar el modo de aprendizaje con una mirada indígena.

mapuzugun, quechua y rapa nui), México (con una base curricular generalizada adaptable a las distintas lenguas indígenas que se hablan en el país) y Guatemala (en donde se encuentran disponibles currículos para el xinqa, el garífuna y el maya). De estos planes de estudio se analizó el enfoque que proponen, la organización de los contenidos, la progresión temática, las actividades sugeridas y la evaluación.

Los planes de estudio de lengua indígena de los tres países tienen un enfoque comunicativo, en el que se enfatiza la interacción con la comunidad en la lengua estudiada. En Chile, se habla de un enfoque que “apunta al desarrollo de competencias comunicativas (conocimientos, habilidades y actitudes) en el entorno de vida” (Ministerio de Educación del Gobierno de Chile 2016b:11). En México, en lo que se refiere al enfoque del plan, se dice que “las prácticas sociales del lenguaje han sido adoptadas y convertidas en objeto de estudio (contenidos) de la asignatura Lengua Indígena, con el fin de afrontar el reto de preservar el sentido y las funciones que el lenguaje tiene en la vida social” (Secretaría de Educación Pública 2013:13). En el caso de Guatemala, se habla de un enfoque comunicativo funcional, “utilizando el idioma para las convenciones de la comunicación social” (Ministerio de Educación de Guatemala 2017: párr.10).

En lo que se refiere a la organización de los contenidos de los planes de estudio, en el caso de Chile están organizados, a través de los seis distintos grados que componen la educación primaria, desde sus características semánticas<sup>14</sup>, “entendiendo que la construcción de un idioma se relaciona directamente con las significaciones culturales del pueblo que lo utiliza” (Ministerio de Educación del Gobierno de Chile 2016b:14). En el programa, la organización se ve reflejada en la distribución de los contenidos mínimos obligatorios en dos grandes grupos: la Oralidad (que se divide a su vez en Tradición oral y Comunicación oral) y la Comunicación escrita. En Guatemala, al igual que en Chile, existe un programa distinto para cada uno de los seis grados de escuela; estos están organizados a

---

<sup>14</sup> Los autores del texto no dan más explicaciones sobre esta forma de organizar los contenidos.

nivel interno en macro-habilidades o competencias que van desde lo no verbal y la comprensión oral, hasta la producción oral y escrita (estas competencias no tienen un título en particular y solo aparecen como “Competencia” y la numeración respectiva en el plan) (Ministerio de Educación de Guatemala 2017), coincidiendo en esto con la forma de organización chilena.

La organización en México es distinta a la de los otros dos países, en el sentido de que los seis grados que conforman la educación primaria están divididos en tres ciclos: el primer ciclo abarca el 1° y 2° grado; el segundo ciclo, 3° y 4° grado, y el tercer ciclo, 5° y 6° grado. Los contenidos están distribuidos a nivel interno en cuatro grandes ámbitos, los cuales se mantienen a lo largo de los ciclos: 1) las prácticas del lenguaje vinculadas con la vida familiar y comunitaria; 2) la tradición oral, la literatura y los testimonios históricos; 3) la vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos; 4) el estudio y la difusión del conocimiento (Secretaría de Educación Pública 2013).

La progresión temática en los programas de estudio de los tres países no es expresada explícitamente en ninguno de los currículos de lengua revisados. En el programa guatemalteco se habla de un proceso que desarrolla las cuatro macro-habilidades del lenguaje, para lo cual se propone organizarlas internamente de “forma natural” (Ministerio de Educación de Guatemala 2017), aunque no se especifica qué se entiende por esto. Por su parte, el programa mexicano, en la sección de “Propósitos de la asignatura”, especifica que la escuela debe proporcionar las condiciones necesarias para que los niños puedan alcanzar progresivamente una “autonomía en su trabajo intelectual” (Secretaría de Educación Pública 2013: 12), y, al igual que en el currículo de Guatemala, no precisa más al respecto. En el programa chileno se indica en la sección “Distribución y graduación por semestres de los contenidos mínimos obligatorios” que hay “una progresión que complementa la adquisición de competencias lingüísticas y la profundización de contenidos relacionados con la cultura de cada pueblo” (Ministerio de Educación del Gobierno de Chile 2011a: 22); por lo que este es el único programa que expone algo sobre la progresión dada a los contenidos a lo largo del plan.

El contenido de la familia en los planes de estudio de lengua en Chile está enmarcado entre los contenidos culturales. La progresión temática va de lo simple a lo complejo, desde la adquisición del vocabulario, pasando por la producción propia, hasta el análisis de textos por parte de los estudiantes; por ejemplo, los objetivos en primer grado inician con “Utilizan vocabulario de los mapas sintácticos y repertorio lingüístico para nombrar los integrantes de una familia” (Ministerio de Educación del Gobierno de Chile 2011a: 40). Para tercer grado los objetivos mencionan “Escriben, en lengua quechua, anécdotas coherentes de al menos tres oraciones” (Ministerio de Educación del Gobierno de Chile 2012: 72); mientras que en sexto grado se espera que los estudiantes puedan interpretar el sentido de los relatos locales y territoriales, leídos y escuchados, referidos a la vida social y cultural del pueblo quechua, estableciendo semejanzas y diferencias entre la información de los relatos y su propia historia familiar y de la comunidad (Ministerio de Educación del Gobierno de Chile 2016b).

Esto también se observa en el plan de México, en donde el tema de la familia se encuentra dentro del llamado espacio de la vida familiar y comunitaria, iniciando con “Realizar descripciones sencillas y narrar sucesos significativos de forma secuencial, apoyándose en imágenes” (Secretaría de Educación Pública 2013: 36) en el primer ciclo, para culminar con “Narrar la historia de uno mismo o de otros” (Secretaría de Educación Pública 2013: 110), utilizando la autobiografía como forma de situarse a uno mismo en “el mundo simbólico de la cultura: nos identificamos con una familia, un grupo y una comunidad, pero también nos encontramos como personas únicas” (Secretaría de Educación Pública 2013: 110) durante el tercer ciclo.

En el plan de estudios de Guatemala, el tema de la familia no se encuentra enmarcado en una competencia en específico, a diferencia de los planes de Chile y México, sino que puede encontrarse en cualquiera de las dos primeras macro-habilidades alternativa o simultáneamente, y para sexto grado desaparece completamente para ser reemplazado por el tema de la comunidad. Al igual que en Chile y México, la organización va de lo simple a lo complejo. En primer grado, uno de los contenidos es “Interpretación de los mensajes que

transmiten las imágenes en el hogar, la familia y la comunidad” (Ministerio de Educación de Guatemala 2017), para tercer grado se puede encontrar entre los contenidos “Investigación de historias relacionadas con la vida familiar y comunitaria” (Ministerio de Educación de Guatemala 2017), y para quinto grado “Utilización de la comunicación para el aprendizaje de tradiciones del Pueblo Xinka: casamientos, atoleadas, fallecimientos, rodeo de los terrenos comunales, entre otros” (Ministerio de Educación de Guatemala 2017).

En lo que respecta a las actividades sugeridas para trabajar los objetivos de los planes de estudio, y en específico los contenidos sobre la familia, los planes de estudio chilenos realizan sugerencias para cada uno de ellos en los distintos grados; por ejemplo para 1° grado se incluyen la descripción oral en clase de los miembros de su familia, confección de dibujos, *collages* (Ministerio de Educación del Gobierno de Chile 2011a) y en 6° grado se halla la entrevista por parte de los estudiantes a sus abuelos. En esta entrevista, se les solicitan relatos sobre la historia familiar dentro de la comunidad, para luego hacer un esquema mural en clase en el cual se relacionen las distintas historias. Al final, se elabora un relato común utilizando las historias (Ministerio de Educación del Gobierno de Chile 2016b).

En el plan de estudios mexicano también se sugieren actividades posibles para trabajar el contenido relacionado con la familia; por ejemplo, en el primer ciclo se sugiere realizar un álbum personal con fotos y dibujos, e invitar a los padres de familia a la escuela para que vean los resultados de su trabajo. Otra actividad consiste en iniciar la composición de un “libro de vida” y un trabajo grupal para producir una antología de biografías sobre los antepasados. Al inicio, el trabajo se realiza con ayuda de la familia de cada estudiante, de forma individual; luego, la información de todos los estudiantes se recopila en forma de un libro, en el tercer ciclo (Secretaría de Educación Pública 2013).

El currículo guatemalteco, en cambio, no realiza sugerencias específicas de actividades que se pueden realizar para tratar el tema de la familia, sino que propone

actividades generales para todo el plan, sin tratar ningún contenido en particular, tales como la organización de actividades a partir de situaciones significativas, juegos de mímica, dramatizaciones y narraciones, entre otras (Ministerio de Educación de Guatemala 2017).

En lo que respecta a la evaluación, los tres países manejan este rubro de formas distintas. En México, la evaluación sugerida es general, y consiste en la realización de proyectos didácticos por parte de los estudiantes, tomando en cuenta no solo el producto final, sino también el desarrollo del mismo. Estos proyectos se utilizan para evaluar la adquisición (Secretaría de Educación Pública 2013). En Chile, por su parte, se plantean dos modelos de evaluación, uno para los niveles de 1° a 4° y el segundo para 5° y 6°. En el primer caso, para la evaluación de los contenidos se sugiere una evaluación por competencias logradas utilizando parámetros como los que muestra la Figura 3.

**Figura 3. Sugerencia de evaluación para los niveles de 1° a 4°**

**SUGERENCIA DE EVALUACIÓN:**

<b>Aprendizaje</b>	<b>No logrado</b>	<b>Logrado</b>	<b>Logrado óptimo</b>
Escuchan con atención y respeto los relatos de sus parientes y/o educadores.	No se sientan donde corresponde y no prestan atención a los relatos e instrucciones que da el docente o educador(a) tradicional.	Demoran en sentarse como se le solicita. Expresan e identifican algunas ideas sobre lo escuchado en clases.	Adopta la postura adecuada y se interesa por lo relatado en clases y lo relaciona con sus saberes previos.
Identifican el rol de los miembros de la familia en el pueblo quechua.	No presta interés por identificar los roles de los miembros de la familia.	Identifican en las ilustraciones e imágenes, algunos de los roles, sin hacer relación con su propio entorno familiar.	Trabajan interesados con las imágenes e ilustraciones. Las comentan y las asocian con sus entornos familiares.

Fuente: Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (2011a: 55)

Para los últimos dos años de educación primaria, se sugiere evaluar de manera que se especifica en la Figura 4:

**Figura 4. Sugerencia de evaluación para 5° y 6° grados**

INDICADORES		CATEGORIAS DE DESEMPEÑO			OBSERVACIONES
EL O LA ESTUDIANTE	DESTACADO (4 puntos c/u)	LOGRADO (3 puntos c/u)	MEDIANAMENTE LOGRADO (2 puntos c/u)	NO LOGRADO (1 punto c/u)	
Escribe textos breves en lengua quechua en los que describe situaciones de relación familiar o de amistad.	Escribe adecuadamente textos breves en lengua quechua en los que describe situaciones de relación familiar o de amistad, tales como saludos ( <b>imaynalla kashanki, allin p'unchay, allin tardi, allin ch'isi, allin tuta, q'ayakama, minchhakama, tinkunakama</b> ) y diálogos sobre actividades cotidianas familiares.	Escribe textos breves en lengua quechua en los que describe situaciones de relación familiar o de amistad, tales como saludos ( <b>imaynalla kashanki, allin p'unchay, allin tardi, allin ch'isi, allin tuta, q'ayakama, minchhakama, tinkunakama</b> ) y diálogos sobre actividades cotidianas familiares.	Escribe parcialmente textos breves en lengua quechua en los que describe situaciones de relación familiar o de amistad, tales como saludos ( <b>imaynalla kashanki, allin p'unchay, allin tardi, allin ch'isi, allin tuta, q'ayakama, minchhakama, tinkunakama</b> ) y diálogos sobre actividades cotidianas familiares.	No logra escribir textos breves en lengua quechua en los que describa situaciones de relación familiar o de amistad, tales como saludos ( <b>imaynalla kashanki, allin p'unchay, allin tardi, allin ch'isi, allin tuta, q'ayakama, minchhakama, tinkunakama</b> ) ni diálogos sobre actividades cotidianas familiares.	
Utiliza en sus escritos expresiones que indican situaciones de tipo familiar y de amistad propias de la lengua quechua.	Utiliza adecuadamente en sus escritos expresiones que indican situaciones de tipo familiar y de amistad propias de la lengua quechua, usando sustantivos tales como <b>jatun tata, jatun mama, tata, mama, ñaña, wawqi</b> , etc.	Utiliza en sus escritos expresiones que indican situaciones de tipo familiar y de amistad propias de la lengua quechua, usando sustantivos tales como <b>jatun tata, jatun mama, tata, mama, ñaña, wawqi</b> , etc.	Utiliza parcialmente en sus escritos expresiones que indican situaciones de tipo familiar y de amistad propias de la lengua quechua, usando sustantivos tales como <b>jatun tata, jatun mama, tata, mama, ñaña, wawqi</b> , etc.	No utiliza en sus escritos expresiones que indiquen situaciones de tipo familiar y de amistad propias de la lengua quechua, ni usa sustantivos tales como <b>jatun tata, jatun mama, tata, mama, ñaña, wawqi</b> , etc.	

Fuente: Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (2016a:52)



En ambos casos, la evaluación se lleva a cabo por competencias; sin embargo, en los últimos dos años, la tabla de evaluación contiene más ítems, y es más específica en cuanto a la puntuación.

En Guatemala se realiza una sugerencia general sobre cómo realizar la evaluación, listando criterios por tomar en cuenta que están centrados en competencias adquiridas, mas no se sugiere un puntaje específico que asignar, o niveles de adquisición de dichas competencias, como se hace en Chile con el “No logrado”, “Logrado”, “Logrado Óptimo”.

En general, el documento publicado por la Secretaría de Educación Pública de México brinda, a grandes rasgos, lineamientos generales para crear planes de estudio de lenguas indígenas en el país, sin ser específicos para facilitar la adaptación a las distintas lenguas indígenas que hablan los mexicanos, y con un margen de dos años por ciclo para que los aprendizajes mencionados sean adquiridos en conjunto con los de los otros ámbitos, a diferencia de los otros dos países, que cuentan con contenidos específicos para cada año. La secuencia tiene un énfasis en el uso de la lengua: se busca que los estudiantes puedan interactuar con otros miembros de la comunidad en su lengua. El contenido de la familia no se ve como una unidad en sí, sino como parte del espacio de “Vida familiar y comunitaria”.

El contenido de la familia en los planes de estudio de la lengua en Chile no se estudia como unidad aparte, sino que está enmarcado entre los contenidos culturales. La progresión temática va desde la adquisición del vocabulario hasta la construcción de textos propios por parte de los estudiantes, mientras que la evaluación en general se realiza por medio de competencias a través de los seis años de educación primaria. De los tres países, son los programas de estudio chilenos los que contienen más detalles en cuanto a actividades sugeridas y evaluación, con propuestas específicas para cada año escolar.

Guatemala cuenta con contenidos específicos para cada nivel de la educación primaria al igual que Chile. Coincide con los planes de otros países citados en que la dificultad va de lo simple a lo complejo. Difiere en que no cuenta con actividades específicas para tratar el tema de la familia, limitándose a hacer recomendaciones generales

para todo el plan. En cuanto a la evaluación, aunque es por competencias al igual que Chile, es poco específica, ya que se limita a listar criterios sin indicar grados o contenidos a los que se pueden aplicar.

En síntesis, la familia es un tema que aparece de forma transversal en los contenidos presentes en los programas de estudio dirigidos a la enseñanza de lengua autóctonas y en los temas de socialización y de identidad. Además, este es retomado de alguna forma durante todos los años de enseñanza primaria.

#### **1.4 Marco teórico<sup>15</sup>**

En el presente apartado se expone el fundamento teórico de la propuesta de rediseño curricular que se presentará más adelante. En primer lugar, se explica cómo se desarrolla un currículo en el campo de la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. En segundo lugar, se sintetiza y comenta información relativa al tema de la familia tradicional bribri, dado que la propuesta de rediseño curricular gira en torno a él.

##### *1.4.1 Diseño curricular en segundas lenguas*

En este apartado se describe el proceso de desarrollo de un currículo en el área de segundas lenguas. Como punto de partida, resulta pertinente destacar que no existe un único modelo de diseño curricular; no obstante, sí se puede identificar una lógica general que parte de la concepción del curso o programa, ya sea mediante un análisis de necesidades (Richards 1990, Brown 1995), una especificación de los fundamentos del curso o programa (Richards 2001, Graves 2000) o un análisis contextual (Graves 2000, Nation y

---

<sup>15</sup> Este apartado fue redactado por Luis Serrato, a excepción del subapartado 1.4.1.6 Formato y presentación. Desarrollo de materiales, que fue redactado por Ana Solís Vargas y Arelys Blanco Rodríguez.

Macalister 2010). En cuanto al final del proceso, los distintos modelos apuntan a una evaluación de los resultados obtenidos (Richards 1990, Brown 1995, Graves 2000, Nation y Macalister 2010).

La siguiente exposición se basa fundamentalmente en las propuestas de Graves (2000) y Nation y Macalister (2010). Si bien existen muchos otros modelos teóricos, se considera que estos dos presentan similitudes que posibilitan contar con un planteamiento coherente y detallado del proceso de desarrollo curricular en una segunda lengua. Lo anterior no significa que no existan diferencias o matices entre ambos modelos, pero se considera que tales matices enriquecen la discusión. Una muestra de la compatibilidad mencionada la brindan los propios Nation y Macalister (2010), quienes crean un cuadro comparativo de ambas propuestas, tal como se aprecia a continuación:

**Cuadro 1. Comparación de los modelos de diseño curricular de Graves (2000) y Nation y Macalister (2010)**

Nation y Macalister (2010)	Graves (2000)
Análisis del entorno Análisis de necesidades Principios Metas Contenido y secuenciación  Formato y presentación Monitoreo y evaluación Evaluación final	Definir el contexto Evaluar necesidades Articular creencias Formular metas y objetivos Organizar el curso Conceptualizar el contenido Desarrollar materiales Diseñar un plan de evaluación

Fuente: Elaboración propia, con base en Graves (2010) Nation y Macalister (2010: 137)

Como se observa, ambas propuestas comprenden ocho pasos. La exposición que sigue, por consiguiente, se subdivide en ocho apartados, en los cuales se realiza una síntesis de ambos modelos teóricos. Finalmente, conviene destacar que tanto Graves (2000) como Nation y Macalister (2010) comparten la visión de que el diseño curricular es un proceso que puede iniciar en cualquiera de las ocho etapas indicadas en el Cuadro 1. Al respecto,

Graves (2000: 3) acota lo siguiente: “there is no hierarchy in the processes and no sequence in their accomplishment. As a course designer, you can begin anywhere you do”<sup>16</sup>. Esto se justifica, para la autora, por el hecho de que los procesos están interconectados; en consecuencia, un orden rígido carecería de sentido.

Por otra parte, los distintos pasos, en ambos modelos, se entienden como circulares: el último paso, la evaluación, conduce de nuevo al primero, pues se busca una revisión y mejora continuas. Esta concepción flexible y circular del diseño curricular justifica el punto de partida de nuestro trabajo, puesto que inicia con la evaluación del currículo actual de lengua bribri de primer y segundo ciclo de la Educación General Básica, con el fin de plantear una propuesta de rediseño basada en las debilidades encontradas.

#### *1.4.1.1 Análisis del entorno o contexto*

Tanto para Nation y Macalister (2010) como para Graves (2000), es muy importante considerar las características del entorno o contexto en el que se pretende aplicar un programa. Si no se tienen claras tales características, se pueden tomar malas decisiones curriculares. Graves lo sintetiza de la siguiente forma: “You need to know as much as possible about the context in order to make decisions about the course” (2000: 13)<sup>17</sup>. De tomar las decisiones adecuadas depende que el programa de verdad pueda ser usado y, en consecuencia, el análisis del entorno constituye un paso ineludible en el proceso de desarrollar un currículo (Nation y Macalister 2010: 14).

---

<sup>16</sup> Traducción libre: “no hay jerarquía en los procesos ni secuencia en su cumplimiento. Como un diseñador de curso, usted puede empezar en cualquier lugar”. Las traducciones libres al español incluidas en 1.4.1 fueron realizadas por Ana Solís Vargas y Luis Serrato Pineda.

<sup>17</sup> Traducción libre: “Usted necesita saber tanto como sea posible acerca del contexto para poder tomar decisiones sobre el curso”.

Para los autores mencionados, cuanto más se sepa sobre el contexto más se facilita decidir qué enseñar y cómo. A continuación, se presenta un cuadro elaborado a partir de los factores por considerar que exponen Graves (2000) y Nation y Macalister (2010):

**Cuadro 2. Factores por considerar en un análisis del entorno**

<b>Personas</b>	<b>Escenario físico</b>
<p><i>Estudiantes</i> Cantidad, edad, género, cultura, conocimiento de lenguas, propósitos, intereses, habilidades, conocimiento previo, estilos de aprendizaje</p> <p><i>Docentes</i> Formación, dominio de las lenguas implicadas en el proceso de enseñanza (en sus diferentes destrezas), tiempo del que disponen</p> <p><i>Otros actores</i> Administradores educativos, padres, comunidad</p>	<p>Localización de la(s) escuela(s) Aulas: tamaño, mobiliario, iluminación, ruido</p>
<b>Naturaleza del curso y de la institución</b>	<b>Recursos de enseñanza</b>
<p>Tipo / propósito de(l) curso Relación con otros cursos (actuales o anteriores) Currículo establecido o no Es necesario o no hacer exámenes</p>	<p>Materiales disponibles Posibilidad de desarrollar materiales propios Equipo: audiovisual, fotocopidora, apoyo administrativo</p>
<b>Tiempo</b>	<b>Situación afuera de la escuela</b>
<p>Cantidad de horas Frecuencia de las clases Duración de las clases Forma en la que se ajusta en el cronograma de los estudiantes Disponibilidad de tiempo de parte de los estudiantes</p>	<p>Contacto con la lengua meta afuera de la clase</p>

Fuente: Basado en Graves (2000: 16) y Nation y Macalister (2010: 16-17)

Los factores de este cuadro que resulten pertinentes para el diseño de nuestra propuesta, o de los que se pueda contar con información, serán considerados en una etapa posterior del presente trabajo. El objetivo del cuadro es servir como una herramienta que facilite tener claro el contexto al que se dirige el diseño curricular que se desarrollará.

#### *1.4.1.2 Análisis de necesidades*

El objetivo del análisis de necesidades es garantizar la utilidad del curso o programa de lengua: “Needs analysis makes sure that the course will contain relevant and useful things to learn” (Nation y Macalister: 24)<sup>18</sup>. A fin de lograr este objetivo, se presta atención a dos grandes aspectos: en primer lugar, a los objetivos y contenidos del curso; en segundo lugar, a los estudiantes, específicamente a qué saben y qué quieren aprender. Lo anterior explica por qué, en algunos modelos de diseño curricular de segundas lenguas, el llamado análisis del entorno o del contexto se incluye dentro del marco general del análisis de necesidades (Nation y Macalister 2010: 14).

La separación que proponen tanto Nation y Macalister (2010) como Graves (2000) entre ambas etapas radica en una atención más específica del análisis de necesidades respecto de los estudiantes: se busca que la información acerca de las necesidades y deseos de estos sirvan para llevar a cabo procesos de mejora permanente. Esto es así especialmente para Graves, quien sintetiza su postura de la siguiente forma: “Essentially, needs assessment is a systematic and ongoing process of gathering information about student’s needs and preferences, interpreting the information, and then making course decisions based on the interpretation in order to meet the needs” (2000: 98)<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> Traducción libre: “El análisis de necesidades asegura que el curso contenga cosas relevantes y útiles para aprender”.

<sup>19</sup> Traducción libre: “Esencialmente, el análisis de necesidades es un proceso sistemático y continuo de recopilar información sobre las necesidades y preferencias del estudiante, interpretar esta información y, luego, tomar decisiones sobre el curso basadas en esa interpretación para poder solventar las necesidades”.

De lo anterior se deduce que existe una parte de lo que los autores mencionados entienden por análisis de necesidades que compete más al diseño curricular como etapa previa de planificación, mientras que existe otra parte que se relaciona más con la puesta en práctica del currículo ya diseñado y la recolección de datos durante distintos momentos de la ejecución de este. Por lo tanto, en el presente apartado interesa la primera parte, ya que, al igual que la etapa previa (4.2.1), está directamente ligada al trabajo de análisis anterior a la construcción de un currículo. La segunda parte se retomará cuando se hable de evaluación.

Interesa aquí presentar solo información que complemente lo expuesto en 4.2.1, a fin de contar con mejores criterios que sirvan como insumo para las etapas siguientes. En este sentido, resulta útil la propuesta de Waters (1987, citada por Nation y Macalister 2010: 24), quien plantea la existencia de necesidades meta, esto es, lo que los aprendices necesitan hacer en situaciones concretas. Estas, a su vez, se subdividen en: necesidades (¿qué es necesario en el uso de la lengua por parte de los aprendices?) carencias (¿de qué carecen los aprendices?) y deseos (¿qué les gustaría aprender a los aprendices?) (Nation y Macalister 2010: 24-25).

El siguiente cuadro recoge preguntas guía que suelen plantearse durante un análisis de las necesidades meta. El cuadro se organiza según cuatro metas de aprendizaje, las cuales se relacionan con elementos que se deben considerar en el diseño curricular:

**Cuadro 3. Preguntas guía para realizar un análisis de necesidades**

<b>Metas</b>	<b>Preguntas</b>	<b>Tipo de información en las respuestas</b>
Lengua	¿Para qué será usado el curso? ¿Qué tan proficiente se espera que sea el usuario? ¿En qué tipo de actividades comunicativas tendrá que participar el estudiante? ¿Dónde será usada la lengua?	Sonidos Vocabulario Estructuras gramaticales Funciones Tareas
Ideas	¿Cuál será el contenido con el que trabajará el alumno?	Temas Textos
Habilidades	¿Cómo usará la lengua el maestro? ¿Bajo qué condiciones será usada la lengua? ¿Con quién usarán la lengua los estudiantes?	Escuchar Hablar Escribir Leer Grado de precisión Grado de fluidez
Texto	¿Para qué se usará la lengua? ¿Con cuáles usos ya está familiarizado el alumno?	Géneros y tipos de discursos Habilidades sociolingüísticas

Fuente: Basado en Nation y Macalister (2010: 26)

Como se puede apreciar, los cuadros 1 y 2 son complementarios, pues se enfocan, con distinto nivel de detalle, en diferentes elementos que es importante considerar durante la primera etapa del proceso de desarrollo de un currículo. Lo fundamental en esta etapa es realizar un análisis cuidadoso de las necesidades existentes, a fin de intentar ofrecer una solución en el nuevo currículo.



### 1.4.1.3 Principios

El propósito de esta etapa consiste en asegurar que los distintos aspectos incluidos en el diseño curricular estén bien fundamentados por la investigación y la teoría (Nation y Macalister 2010: 37). Graves (2000: 27), siguiendo a Stern, parte de que tales aspectos se pueden agrupar en torno a cuatro conceptos: lengua, sociedad, aprendizaje y enseñanza. Desde esta perspectiva, un diseño curricular se articula a partir de principios o creencias relacionados con esos cuatro ejes. Los principios o creencias son por lo general inconscientes, razón por la cual esta etapa desempeña la función de hacer explícitos los fundamentos de la propuesta curricular.

A continuación, se explica en qué consiste la propuesta de Stern en relación con los cuatro conceptos mencionados, de acuerdo con la exposición que realiza Graves (2000). En primer lugar, cuando se habla del concepto de *lengua* se parte de una visión específica de esta y de lo que se entiende por ser proficiente en una lengua, creencias que afectan directamente el cómo se concibe la enseñanza y, por consiguiente, cómo se enseña (Graves 2000: 28). Por ejemplo, no es lo mismo entender la proficiencia en una lengua como el uso preciso de reglas gramaticales que como el manejo adecuado de una competencia comunicativa que involucra tanto elementos gramaticales como sociolingüísticos y pragmáticos.

En segundo lugar, cuando se habla de *sociedad* se debe pensar en el contexto en el que se usa la lengua. Dentro de este concepto interesa lo sociolingüístico, lo sociocultural y lo sociopolítico, y sus relaciones con la enseñanza de una lengua. Lo sociolingüístico vincula la lengua con el contexto en la medida en que permite entender cómo esta se adapta a factores contextuales; por lo tanto, en una clase interesaría aprender a ajustar la lengua a roles sociales o a propósitos comunicativos. Por otra parte, lo sociocultural vincula la lengua y la cultura. Lo anterior implica que interesaría tratar las actitudes, las costumbres, las normas sociales y los productos culturales en una clase de lengua. Por último, lo sociopolítico tiene que ver con cómo un grupo social y su lengua son vistos por otros

grupos, pero también con una postura crítica respecto de cómo se usa la lengua. Esto último significa que una comprensión de diferentes situaciones o problemáticas sociales le puede ayudar a un estudiante a saber cómo desenvolverse al usar la lengua en un contexto específico (Graves 2000: 29).

En tercer lugar, el concepto de *aprendizaje* se relaciona con las creencias específicas respecto de este proceso y con aspectos tales como los roles de los aprendices y el enfoque del aprendizaje. En todos los casos, tales creencias serán fundamentales para la construcción de un currículo. Por ejemplo, en cuanto al proceso de aprendizaje, se podría partir de que es inductivo o deductivo; en cuanto a los roles de los aprendices, no es lo mismo concebir a quien aprende como fuente que como recipiente de conocimiento y habilidades; en cuanto al enfoque de aprendizaje, este se podría plantear como adquisición de conocimiento nuevo, perfeccionamiento de habilidades, desarrollo de conciencia (metalingüística), entre otras posibilidades.

En cuarto lugar, la *enseñanza* se vincula directamente con las creencias que se tengan acerca del aprendizaje. Esta relación no siempre implica coherencia entre una y otra creencia, ya que, en ocasiones, puede producirse contradicción entre lo que se cree acerca del aprendizaje y lo que se hace para enseñar (Graves 2000: 30). Por ejemplo, a pesar de que no se crea en la efectividad de ejercicios de repetición como los *drills*<sup>20</sup> para el proceso de aprendizaje, se puede tomar la decisión de usarlos (enseñanza) si se observa que le pueden resultar beneficiosos a la población con la que se trabaja. Por lo anterior, Graves (2000: 30) plantea entender la enseñanza como un continuum en el cual, en un extremo, estaría la transmisión de conocimientos por parte del docente y, en el otro, la negociación entre docentes y estudiantes acerca de cuáles conocimientos y habilidades trabajar, por un lado, y acerca de cuáles métodos de aprendizaje usar, por otro lado.

---

<sup>20</sup> Un *drill* es un tipo de ejercicio de corte estructural, basado en la práctica mecánica. El Diccionario de términos clave de ELE menciona lo siguiente: “es una actividad práctica controlada diseñada para automatizar (asimilar o reforzar) los contenidos gramaticales” (Instituto Cervantes 1997-2019 [en línea]).

En suma, conviene explicitar los fundamentos teórico-metodológicos que sostienen un currículo, a fin de que estos sean claros para quienes lo emplearán.

#### *1.4.1.4 Formulación de metas y objetivos*

Las metas y objetivos sirven para definir con claridad los límites de lo que se cubrirá en el currículo; es decir, son las líneas transversales que lo guían. Ambos conceptos se interrelacionan, pero no remiten a lo mismo. Graves (2000: 75) propone una metáfora que ayuda a comprender fácilmente la distinción: si se piensa en un viaje, el destino es la meta, el viaje es el curso y los diferentes puntos por los que se transita para llegar finalmente al destino son los objetivos. Por esta razón los objetivos son mucho más específicos que las metas. En palabras de esta autora, los objetivos son declaraciones acerca de cómo se conseguirán las metas (Graves 2000: 76).

Nation y Macalister (2010: 71) señalan que las metas se encuentran estrechamente relacionadas con los contenidos del currículo y, por tal motivo, se pueden enfocar en los siguientes componentes: lengua, ideas, habilidades o discurso. Es posible, no obstante, plantear metas más específicas y, por consiguiente, más fáciles de evaluar; por ejemplo, se puede orientar una meta a desarrollar una subdestreza o un componente gramatical concreto. En general, quien elabora el currículo decide en cuáles componentes enfocar las metas. Algunos otros pueden ser: proficiencia, cognitivos, afectivos, de transferencia, actitudinales, habilidades, conocimiento (Graves 2000: 80-81).

Con las metas se trata de explicitar la orientación general o propósito general del currículo. En consecuencia, seleccionar cuáles son metas deseables y factibles se vuelve una tarea esencial para orientar de la mejor forma el currículo: “Because class time is

limited, and the number of goals is not, choice is important” (Graves 2000: 75)<sup>21</sup>. En este sentido, la claridad de la redacción es algo fundamental, pues una meta demasiado vaga no permite orientar acciones concretas. Para ilustrar lo anterior, puede compararse la vaguedad de una meta como “Los estudiantes mejorarán su escritura” con la mayor precisión de “Al finalizar el curso, los estudiantes habrán adquirido mayor conciencia de su propia escritura y serán capaces de identificar áreas específicas en las que deben seguir trabajando” (Graves 2000: 74).

Como se desprende de este ejemplo, las metas están orientadas hacia el futuro, lo que explica que funcionen como puntos de referencia para evaluar el grado de éxito de un currículo. Para efectos de su redacción, Graves (2000: 75) propone la siguiente pregunta guía: ¿si se cumplen X metas, el curso será exitoso?

Por su parte, los objetivos son declaraciones sobre cómo se pueden lograr las metas. Por medio de los objetivos, una meta se desglosa en unidades que pueden ser enseñadas y aprendidas (Graves 2000: 76). Esta es la razón por la que los objetivos deben estar relacionados con las metas; es decir, para lograr una meta se suelen plantear varios objetivos –lo cual, sin embargo, no garantiza que en la práctica la meta se cumpla–. Asimismo, un objetivo puede estar relacionado con el cumplimiento de más de una meta.

En cuanto a cómo redactar objetivos, Graves (2000: 76) sugiere la siguiente pregunta: ¿alcanzar este objetivo ayuda a lograr la meta? Tal pregunta, no obstante, solo busca garantizar la coherencia general del currículo: los objetivos se corresponden con las metas. Por otra parte, el grado de especificidad es importante, puesto que cuanto más específico es un objetivo más fácil resulta comprenderlo y seguirlo.

---

<sup>21</sup> Traducción libre: “Puesto que el tiempo de clase es limitado y el número de metas no lo es, elegir es importante”.

Por otra parte, los objetivos se pueden plantear desde distintos puntos de partida: comportamentales o accionales, basados en habilidades o destrezas, basados en contenidos o en proficiencia (Richards 1990: 3). En cuanto al primer tipo, tanto Richards (1990) como Graves (2000) destacan que los objetivos basados en actuaciones suelen ser los más comunes y que presentan una serie de ventajas; no obstante, no están exentos de críticas.

Graves (2000: 87, citando a Brown) explica que habría cinco componentes fundamentales en un objetivo centrado en la actuación: un sujeto (alguien que logrará el objetivo), una actuación (lo que el sujeto será capaz de hacer), unas condiciones (la forma en la que el sujeto será capaz de actuar), una medida (la forma en la que la actuación será observada o medida) y un criterio (qué tan bien el sujeto será capaz de actuar). Un ejemplo de un objetivo accional es el siguiente: “El estudiante será capaz de escribir elementos faltantes en las líneas adecuadas de una tabla a partir de información proporcionada en un pasaje de una lectura de ciencia general de 600 palabras de un texto de undécimo año” (basado en Graves 2000: 86).

Existen diversos argumentos a favor de este tipo de objetivos. En primer lugar, ayudan a los docentes a clarificar sus metas. En segundo lugar, al destacar destrezas y subdestrezas necesarias para la realización de la tarea específica, la instrucción se facilita, pues se puede enfocar en tales aspectos. En tercer lugar, facilita el proceso de evaluación, ya que establece parámetros claros. En cuarto lugar, se plantea en términos del estudiante (no desde la perspectiva del profesor) y, concretamente, en algo que el estudiante podrá hacer; es decir, se construye a partir de una participación activa del estudiante y se basa en sus logros. Con todo, se cuestiona el hecho de la actuación, debido a que no todo aprendizaje es observable. Por otra parte, también se advierte que el proceso de aprendizaje es en muchos sentidos impredecible. En este sentido, la crítica general consiste en que se trivializa la naturaleza de la adquisición de lenguas al centrarse solo en aspectos de proficiencia (Richards 1990: 4-5, Graves, 2000: 87-88).

Como se mencionó, existen otras formas de plantear objetivos. Una de ellas es la que se basa en destrezas (o subdestrezas). Lo que se busca con ello es especificar objetivos para una actividad concreta pero que puedan, a la vez, ser generalizables a cualquier escenario o situación. Un ejemplo sería: “Hacer uso de información no textual (diagramas, gráficos, etc.) para complementar un texto e incrementar su comprensión” (Richards, 1990: 5). También se pueden formular objetivos basados en contenidos. Un ejemplo de contenido temático puede ser “la casa” y, dentro de ese ámbito, un objetivo puede ser: “Describir su tipo de vivienda y la de su barrio”. Este tipo de objetivos se suelen relacionar con funciones específicas: preguntar, responder, pedir, describir... (Richards, 1990: 6).

#### *1.4.1.5 Contenido y secuenciación*

Tanto la selección como la organización (o secuenciación) del contenido suelen ser vistas como las actividades medulares del diseño curricular. Graves (2000: 37-38) habla de conceptualizar el contenido para referirse al proceso de pensar qué enseñar a los estudiantes, considerando sus características, necesidades y los propósitos del curso. Esto incluye tomar decisiones acerca de qué incluir, enfatizar o desechar en la propuesta curricular. Finalmente, conceptualizar el contenido también se vincula con su organización, de tal forma que las relaciones entre los distintos elementos sean claras.

Con el fin de seleccionar el contenido de un currículo, Graves ofrece la siguiente guía de preguntas (2000: 38).

1. ¿Qué quiero que los estudiantes aprendan, considerando sus características, necesidades y los propósitos del curso?
2. ¿Cuáles son las opciones en cuanto a lo que los estudiantes pueden aprender?

3. ¿Cuáles son los recursos y limitaciones que podrían limitar las opciones de diseño?
4. ¿Cuáles son las relaciones entre las opciones que se han seleccionado?
5. ¿Cómo se pueden organizar esas opciones en un currículo?
6. ¿Cuál es el principio de organización del currículo?

Ahora bien, además de considerar estas preguntas, también se debe pensar en los elementos en los cuales se enfocan los contenidos: la lengua, los estudiantes (el aprendizaje) o el contexto social. Tener claro esto facilita la tarea posterior, o sea, la organización. La siguiente tabla muestra cómo varían los contenidos en función de qué se esté enfocando.

**Cuadro 4. Categorías para la conceptualización del contenido**

<i>Enfoque en la lengua</i>		
Destrezas lingüísticas Temas Competencias Contenido	Situaciones Tareas Hablar Leer	Funciones comunicativas Escuchar Escribir Géneros
<i>Enfoque en los estudiantes y en la enseñanza</i>		
Metas afectivas	Destrezas interpersonales	Estrategias de aprendizaje
<i>Enfoque en el contexto social</i>		
Destrezas sociolingüísticas	Destrezas socioculturales	Destrezas sociopolíticas

Fuente: Basado en Graves (2000: 43)

Una vez seleccionados los contenidos, estos se deben organizar de alguna forma; esto es, se requiere de un criterio claro de organización que le brinde coherencia al currículo. Algunos tipos de currículos son los siguientes: estructural (organizado con base en la gramática), funcional (organizado con base en funciones comunicativas), nocional (organizado con base en conceptos o categorías abstractas como duración o cantidad), temático (organizado con base en temas), situacional (organizado con base en escenarios de uso de la lengua), por habilidades (organizado con base en destrezas o subdestrezas, como hablar o escribir), por tareas (organizado con base en una serie de actividades que culminan en la realización de una tarea concreta) (Richards 1990: 9).

Debido a que para este trabajo se seleccionó un acercamiento temático (la familia), se expondrán solo los elementos relativos al currículo organizado por temas. El tema es aquí lo que Nation y Macalister (2010: 71) denominan *unidad de progresión* en un curso, esto es, el elemento medular sobre el que se basa el criterio de progresión. Lo anterior no significa que solo se prograse en la unidad central; de hecho, la progresión en una unidad conlleva necesariamente progresión en otras, solo que todo depende, en última instancia, de que la unidad central de progresión avance. Por ejemplo, al progresar temáticamente se puede requerir de una progresión gramatical, funcional, de vocabulario, etc. (Nation y Macalister 2010: 72).

De acuerdo con la propuesta de Nation y Macalister (2010), la unidad de progresión es el tema, pero el punto de partida serían las *ideas*; por lo tanto, los autores hablan de *ideas content course*. Los temas o ideas dentro de un curso pueden ser de distinto tipo: hechos imaginarios, temas académicos, necesidades de supervivencia de los estudiantes, hechos interesantes o, el que interesa aquí, culturales.

Siguiendo a Adaskou y otros, Nation y Macalister (2010: 78) reconocen distintos énfasis dentro de las ideas (o temas) culturales, a saber: estéticos, sociológicos, semánticos y sociolingüísticos. Para el currículo que se desarrollará interesan en particular los tres primeros: “*sociological* which looks at norms of behaviour and cultural values, *semantic*



which looks at word meaning and the classification and organisation of experience, and *sociolinguistic* which involves the appropriate use of the language” (Nation y Macalister 2010: 78)<sup>22</sup>.

Algunos puntos que justifican la organización curricular temática o por ideas son:

1. Genera interés en los estudiantes y motivación en el estudio de la lengua.
2. Fomenta el uso “normal” de la lengua, puesto que involucra contenidos de los que se habla o se puede hablar con naturalidad fuera del aula.
3. Facilita el aprendizaje en la medida en que los contenidos les resultan familiares a los estudiantes.
4. Fomenta el desarrollo social y emocional de los estudiantes, pues la perspectiva es humanística.

A pesar de estas ventajas, el currículo basado en temas (o ideas) presenta el inconveniente de que no soluciona la selección de los otros contenidos, según afirma Richards: “using topics as the overarching criterion in planning a course leaves other questions unresolved because decisions must still be made concerning the selection of grammar, functions, or skills” (2001: 159)<sup>23</sup>. Con todo, este problema es propio de cualquier propuesta curricular y puede ser resuelto empleando criterios de adecuación en todos los niveles: gramática, funciones, vocabulario, destrezas.

---

<sup>22</sup> Traducción libre: “[tipos de temas culturales:] sociológicos, que se ocupan del comportamiento y valores culturales; *semánticos*, que se ocupan del significado de las palabras y de la clasificación y organización de la experiencia, y *sociolingüísticos*, que involucran el uso apropiado del lenguaje”.

<sup>23</sup> Traducción libre: “usar temas como el criterio general en la planeación del curso deja otras preguntas sin respuesta, porque todavía deben tomarse decisiones con respecto a la selección de la gramática, funciones o habilidades”.

En cuanto a la secuenciación, de acuerdo con Nation y Macalister (2010: 82), los contenidos de un currículo se suelen secuenciar de forma lineal o modular. Un modelo lineal es aquel en el que el contenido de una lección depende del aprendizaje ocurrido en lecciones previas. En un modelo modular, por otro lado, cada lección está separada de las otras, razón por la cual las lecciones podrían ser impartidas en cualquier orden y no se necesitaría completarlas todas (Nation y Macalister 2010: 82). Para efectos de este trabajo, se adoptará el modelo lineal, pues se pretende construir un currículo escalonado en el que la progresión de los contenidos parta de un sustento en contenidos previos ya estudiados.

Con el fin de cumplir con el objetivo arriba planteado, se empleará concretamente un modelo lineal en espiral. Un diseño curricular en espiral implica lo siguiente: “deciding on the major items to cover, and then covering them several times over a period of time at increasing levels of detail” (Nation y Macalister 2010: 82)<sup>24</sup>. Un modelo de este tipo presenta la ventaja de retomar contenidos previamente estudiados tanto para revisarlos como para agregar complejidad. De esta forma, se asume que el conocimiento se construye paulatinamente y que estudiar una vez un contenido no garantiza su aprendizaje.

Al diseñar un currículo en espiral, los contenidos léxicos, gramaticales (en el sentido de estructuras morfosintácticas), funciones y géneros discursivos deben incorporarse de acuerdo con criterios de frecuencia: cuanto más frecuente sea un elemento, más pronto deberá aparecer en la espiral; y, al contrario, cuanto menos frecuente sea un elemento, más tarde se incorporará a la espiral (Nation y Macalister 2010: 82).

Graves (2000: 128) agrega formas en las que se puede reciclar el material visto anteriormente. Por ejemplo, se puede estudiar el mismo contenido usando una habilidad distinta; de esta forma, lo que se había trabajado de forma oral se podría trabajar luego de forma escrita. Se podría reciclar también un contenido empleando un contexto diferente; tal

---

<sup>24</sup> Traducción libre: “decidir sobre los principales ítemes que se deben cubrir y, después, cubrirlos distintas veces a lo largo de un periodo de tiempo incrementando los niveles de detalle”.

sería el caso de un contenido estudiado primero en un contexto de interacción familiar o personal y luego en uno social. Otra forma de reciclar consiste en utilizar una técnica de aprendizaje diferente. Graves (2000: 138) ofrece el ejemplo de un contenido trabajado a partir de la creación de una lista de comportamientos negativos y positivos; luego, esa información se puede retomar en un juego de roles.

La principal ventaja del diseño curricular en espiral consiste en que permite monitorear de forma sencilla los contenidos ya estudiados previamente; es decir, al volver sobre un tema anterior es posible evaluar el grado de adquisición de tales contenidos. Esto posibilita, por una parte, que los estudiantes que no hayan comprendido los contenidos los incorporen y, por otra parte, que quienes ya los habían comprendido los refuercen.

#### *1.4.1.6 Formato y presentación. Desarrollo de materiales<sup>25</sup>*

El formato y presentación de una unidad didáctica se refiere a la forma en la cual la información (por ejemplo, objetivos y contenidos) se presenta al docente. Ambròs (2009) habla sobre las características fundamentales de una unidad didáctica, y menciona ocho elementos que considera deben ser incluidos (p. 27):

- La introducción y justificación del contexto (marco legislativo, centro educativo y aula).
- Los objetivos didácticos redactados en clave competencial.
- Las competencias básicas.
- Los contenidos de aprendizaje.

---

<sup>25</sup> Este subapartado fue redactado por Arelys Blanco Rodríguez y Ana Solís Vargas.

- La secuencia de actividades (actividades, tiempo, espacio, organización social del aula, recursos, etc.).
- Las orientaciones para la evaluación.
- Las orientaciones metodológicas.
- Los criterios para la atención de necesidades educativas especiales.

En el diseño de una unidad, la autora mencionada considera importante agregar apartados para la orientación metodológica, debido a que el contexto en el que se desarrolla la unidad influye en la metodología que va a ser utilizada, por lo que ofrecer opciones puede ser de gran utilidad para el docente.

Además, debido a que existe una diversidad en cada grupo de alumnos, Ambròs agrega un apartado para prever dentro de la misma unidad una serie de enfoques diferentes que pueden ser utilizados para atender a estos estudiantes de la mejor manera posible.

Por otra parte, la Universidad Estatal a Distancia tiene su propio concepto sobre el contenido de una unidad temática (Gómez 2012: 2):

- Plantea los objetivos y contenidos para indicar qué enseñar.
- Presenta una secuencia ordenada de actividades y contenidos para exponer cuándo enseñar.
- Programa las actividades, la organización del espacio y del tiempo, los materiales y los recursos didácticos que revelan cómo enseñar.
- Programa los criterios e instrumentos para la evaluación.

Por su parte, el Ministerio de Educación Pública costarricense, en la Circular DVM-AC-001-2017, indica cómo debe completarse la plantilla de planificación didáctica. En circulares posteriores indica cómo desarrollar cada aspecto solicitado con algunos ejemplos.

**Figura 5. Plantilla de planificación didáctica del MEP**



Ministerio de Educación Pública  
DRE de \_\_\_\_\_  
Centro Educativo: \_\_\_\_\_  
Docente: \_\_\_\_\_

Colocar aquí el  
Escudo de la  
Institución

**PLANTILLA DE PLANEAMIENTO DIDÁCTICO**  
Circular DVM-AC-001-2017

**Asignatura:** Estudios Sociales y Educación Cívica  
**Período Lectivo:** \_\_\_\_\_  
**Nivel:** \_\_\_\_\_  
**Mes:** \_\_\_\_\_

**Título Unidad:** \_\_\_\_\_  
**Propósito de la unidad:** \_\_\_\_\_

Contenidos Procedimentales	Estrategias de Mediación	Indicadores de Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se copian textuales del programa</li> <li>- Orientan las estrategias de mediación</li> </ul>	<p><b>Primer momento: Actividades iniciales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividades para la motivación sobre el tema</li> <li>- Actividades para la indagación de conocimientos previos</li> </ul> <p style="text-align: right;">(# Lecciones)</p> <p><b>Segundo y tercer momento: Segundo y tercer momento: Introducción y discusión del nuevo tema</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividades para la introducción, desarrollo y discusión participativa de los nuevos contenidos</li> </ul> <p style="text-align: right;">(# Lecciones)</p> <p><b>Cuarto momento: Actividades de cierre:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividades para la ampliación, síntesis y aplicación de los contenidos desarrollados.</li> </ul> <p style="text-align: right;">(# Lecciones)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se desglosan del contenido procedimental.</li> <li>- Determinan el grado de logro de los aprendizajes (habilidades y destrezas) que se espera obtengan los y las estudiantes como resultado de la aplicación y desarrollo de las estrategias de mediación.</li> <li>- Describen de manera precisa un único aspecto por observar y se redactan en primera persona singular.</li> </ul>

\*\*Los contenidos conceptuales y contenidos actitudinales deben quedar implícitos en la mediación pedagógica.

Fuente: Dirección de Desarrollo Curricular (2017)

Estas tres formas de pensar una unidad didáctica concuerdan en que estas deben contener objetivos (generales y específicos), contenidos, actividades y una evaluación, mientras que solamente Ambròs incluye apartados para brindar al docente una orientación sobre competencias básicas, metodología y criterios para la atención de necesidades

educativas especiales. Para efectos del presente trabajo, y tomando en cuenta lo expuesto por los autores anteriores, se integraron los siguientes componentes en la propuesta de unidades temáticas:

- Objetivos generales y específicos.
- Contenidos y competencias básicas.
- Actividades.
- Criterios de evaluación.

Finalmente, se incluye una propuesta de unidades didácticas para algunos grados (Anexo 3). Estas unidades didácticas deben revisarse con detenimiento antes y después de su posible implementación, debido a que únicamente constituyen un ejemplo de cómo se podrían sistematizar los contenidos lingüísticos y culturales del eje temático de la familia a partir de un procedimiento similar al seguido en este trabajo. Además, lo ideal sería desarrollar unidades didácticas netamente en bribri, sin traducciones de por medio, y generadas por docentes nativohablantes de la lengua en cuestión.

#### *1.4.1.7 Evaluación*

De acuerdo con Graves (2000: 207), la evaluación desempeña tres funciones en el diseño de un curso, las cuales se encuentran traslapadas: evaluar necesidades, evaluar el aprendizaje de los estudiantes y evaluar el curso o programa en sí. Nation y Macalister (2010: 123), por su parte, también conciben la evaluación como parte del diseño curricular, e indican que su propósito es decidir cómo valorar un curso; para ello se debe prestar atención a los resultados, a la planificación y al funcionamiento. Como se observa, ambos modelos incluyen la evaluación como un componente que comprende a todos los demás; asimismo, ambos modelos prestan atención a la evaluación en distintos momentos: la etapa

de planificación previa, el momento en el que el curso se está desarrollando y, finalmente, el momento de evaluar los resultados obtenidos, que sería la evaluación global del curso.

Para efectos de este apartado, interesa especialmente la evaluación del curso como tal, a nivel de diseño, ya que nuestro trabajo no evalúa la puesta en práctica del currículo actual ni pretende probar la propuesta que se generará. Por otra parte, la etapa de planificación previa coincide con el análisis del entorno y el análisis de necesidades, los cuales fueron tratados en 1.4.1.1 y 1.4.1.2. Por consiguiente, en lo que sigue se hará referencia a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y a la evaluación del curso, en particular a los aspectos implicados más directamente en el diseño curricular.

La evaluación del aprendizaje de los estudiantes se orienta al cumplimiento de cuatro propósitos en el diseño curricular, como se muestra en el Cuadro 5:

**Cuadro 5. Cuatro principales propósitos de la evaluación del aprendizaje en el diseño curricular**

<b>Evaluar proficiencia</b>	<b>Diagnosticar habilidades y necesidades</b>	<b>Evaluar progreso</b>	<b>Evaluar logro</b>
<p>Antes del curso: para ubicar adecuadamente a los estudiantes</p> <p>Después del curso: sirve para evaluar el logro</p>	<p>Antes y durante el curso: para identificar y satisfacer necesidades</p>	<p>Durante el curso: para evaluar progreso</p>	<p>Al final del curso: para evaluar qué se aprendió y/o asignar una calificación</p>

Fuente: Basado en Graves (2000: 211)

El cuadro 5 evidencia cómo la evaluación del aprendizaje es un proceso siempre presente en un currículo y cómo, según sea el propósito, los momentos en que se realiza cambian. La evaluación, por otro lado, puede delimitarse a habilidades específicas (hablar, escuchar, leer o escribir) o a actividades específicas (producción, comprensión, interacción, mediación). Las técnicas empleadas, por otra parte, son diversas: exámenes, tareas,

portafolios, juegos de roles, trabajos escritos, evaluación de pares, entre otros (Graves 2000: 213).

En cuanto al contenido de la evaluación, que podría resumirse en la pregunta: ¿qué es evaluado?, Graves (2000) sostiene que se puede responder tanto de forma global como de forma específica. Acerca de la respuesta global, la autora observa: “The global answer depends on the way you have conceptualized the content of the course and the way that conceptualized has been articulated in goals and objectives” (Graves 2000: 120)<sup>26</sup>. Entonces, y siguiendo un ejemplo ofrecido por la misma autora, si se plantea como meta que los estudiantes deben ser capaces de hablar en situaciones reales, se deben contemplar formas de medir tal habilidad. Por lo tanto, las metas y objetivos planteados en el diseño constituyen la guía para saber qué se evaluará.

En relación con la respuesta específica, Graves (2000: 210) indica que se determina según el criterio de evaluación. El punto central –y problemático– es definir cuál criterio emplear, es decir, cuál es la base a partir de la cual se asigna una puntuación o se entrega la retroalimentación (Graves 2000: 210-211). Para ilustrar lo anterior se presenta otro ejemplo presentado por la misma autora: si la meta de un curso es “Los estudiantes serán capaces de hacer presentaciones de negocios efectivas”, debe especificarse cuál es el criterio que define “efectivo”. Los criterios definidos deben comunicarse a los estudiantes; además, deben ser comprendidos por estos.

En lo que respecta a la evaluación del curso, Graves (2000: 214) indica que quienes la realizan suelen ser los propios docentes, los estudiantes y las instituciones, dependiendo del tipo de evaluación requerida. Por ejemplo, los estudiantes y docentes pueden realizar

---

<sup>26</sup> Traducción libre: “La respuesta global depende de la forma que uno mismo ha conceptualizado el contenido del curso y de la forma en que esa conceptualización ha sido articulada en las metas y objetivos”.



evaluaciones de carácter formativo durante el curso, mientras que la institución puede realizar una evaluación general de la efectividad del curso.

Ahora bien, ¿qué se evalúa? La respuesta que ofrece Graves (2000) es que cada aspecto del diseño del curso debe evaluarse. A continuación, se presentan los aspectos que, de acuerdo con esta autora (págs. 214-215), deben ser evaluados y, además, se indican algunas preguntas que facilitan llevar a cabo la evaluación de cada aspecto. Se realizaron algunos ajustes en las preguntas, ya que Graves se enfoca mucho en la evaluación realizada por los estudiantes; en nuestro caso, se trata de una evaluación distinta, así que las preguntas son más útiles si se plantean de manera impersonal.

- a. Las metas y los objetivos. ¿Son realistas? ¿Son apropiados? ¿Cómo se pueden cambiar?
- b. El contenido del curso. ¿Es eso lo que los estudiantes necesitan? ¿El nivel es adecuado? ¿Es suficientemente comprensible?
- c. El análisis de necesidades. ¿Proveyó la información requerida? ¿La cantidad de información que se obtuvo es suficiente? ¿A qué se responde adecuadamente?
- d. La forma en la que se organiza el curso. ¿Existe fluidez entre unidades? ¿Se percibe una progresión adecuada? ¿El contenido está bien balanceado? ¿Se recicla el material a lo largo del curso?
- e. Los materiales y los métodos. ¿Están en el nivel adecuado? ¿El material es atractivo? ¿Se ofrecen suficientes oportunidades para aprender lo que se desea enseñar? ¿El material es relevante? ¿Cuáles son los roles de docentes y estudiantes?
- f. El plan de evaluación de los estudiantes. ¿Es claro cómo se evalúa y por qué? ¿Las actividades de evaluación evalúan lo que se supone que buscan evaluar? ¿Se puede evaluar el progreso y el logro? ¿Se realiza oportunamente?
- g. El plan de evaluación del curso. ¿Es claro cómo se evalúa el curso y cuál es rol de quienes realizan la evaluación? ¿Es claro el propósito de la evaluación? ¿Provee información útil?

Respecto de cómo evaluar un curso, Graves (2000: 215) menciona algunos posibles instrumentos: observación, retroalimentación oral o escrita (individual o grupal), cuestionarios, diarios, entre otros. La periodicidad de la evaluación depende de los propósitos, pero se recomienda que sea frecuente. Finalmente, la información recopilada sirve principalmente para mejorar el curso. Lo anterior, como se indicó, está enfocado en una evaluación del curso general, no en una evaluación del curso en proceso, ya que lo primero es lo que interesa en este trabajo.

#### *1.4.2 Contenido y secuenciación: la familia tradicional bribri*

En 1.4.1. se expuso, en general, la lógica que guía el desarrollo de un currículo en segundas lenguas. De manera más específica, en 1.4.1.5, se indicaron los elementos básicos que considera un currículo temático –el que interesa para nuestra propuesta– al seleccionar y secuenciar los contenidos. En vista de que el eje temático en torno al cual gira el presente trabajo es la familia tradicional bribri, resulta necesario contar con insumos que guíen la eventual selección y secuenciación de contenidos. Para ello, se efectuó una revisión bibliográfica sobre el tema mencionado, cuyos resultados se presentan a continuación.

Para aproximarse al tema de la familia tradicional bribri es preciso considerar, al menos, dos hechos generales. Por una parte, la concepción de familia en la cultura bribri<sup>27</sup> obedece a una organización social tradicional que, en palabras de Guevara (1990: 9), se rige “por formas de parentesco y de herencia completamente diferentes a las del resto de la comunidad nacional”. Por otra parte, la documentación con la que se cuenta actualmente presenta vacíos de información y se encuentra dispersa en múltiples fuentes (por ejemplo, Pittier 1895, Stone 1961, Bozzoli 1979, Guevara 1990); por lo tanto, aquí se parte de que la información compilada es fragmentaria.

---

<sup>27</sup> Para efectos de este trabajo, se hará referencia exclusivamente a la organización social tradicional bribri; sin embargo, debe considerarse que esta también es compartida por los cabécares (Stone 1961, Bozzoli 1979, Guevara 1990).

En el presente apartado se expone, primero, cómo se ha descrito la organización tradicional familiar bribri, esto es, el sistema de clanes<sup>28</sup>. En esta parte también se incluye una explicación sobre el vocabulario relativo al campo semántico de la familia. Luego, se presenta una síntesis, basada en distintas fuentes, acerca de la información disponible sobre los clanes bribris. Además, se lleva a cabo un comentario crítico de dicha información y se evalúa su utilidad para la propuesta curricular que se desarrollará más adelante en este trabajo. Finalmente, se dedica un espacio para sintetizar la descripción etnolingüística realizada por Lininger (1990) acerca de la forma de pedir matrimonio en bribri. El hecho de conjugar aspectos relativos a la organización social tradicional (sistema de clanes, roles de los miembros de la familia) y a la lengua en uso en un contexto específico (fórmulas culturales, actos de habla, vocabulario, etc.) convierte el artículo de Lininger (1990) en una referencia obligada para nuestra propuesta, precisamente por la conjunción de lengua y cultura en torno a un eje temático.

#### *1.4.2.1 La organización social tradicional bribri<sup>29</sup>*

A través de los años, especialmente a partir de una perspectiva antropológica, se ha señalado que el sistema de organización tradicional bribri consiste en el agrupamiento en clanes matrilineales (Pittier 1938, Stone 1961, Bozzoli 1979, Guevara 1990, Cervantes 1993, Borge y Castillo 1997, Rojas 2009). A continuación, se realiza un recuento de lo que las distintas fuentes consultadas han expuesto acerca de este tema.

Quien primero llamó la atención sobre la organización social en clanes fue Gabb (1981[1875]<sup>30</sup>), en la segunda mitad del siglo XIX, al describir las restricciones existentes para los bribris al pensar en contraer matrimonio. No obstante, en ese momento el geólogo

---

<sup>28</sup> De acuerdo con Guevara (1990: 9): “Los clanes son las unidades familiares básicas”.

<sup>29</sup> En este subapartado, Ana Solís Vargas realizó aportes puntuales.

<sup>30</sup> Para este trabajo se utiliza la edición de 1981 del texto de William Gabb publicado originalmente en 1875. En adelante se cita, entonces, la edición de 1981, editada por Luis Ferrero.

estadounidense solo sugiere que se trata de *clanes*, razón por la que emplea el concepto con reserva: “Existen ciertos límites dentro de los cuales no se puede contraer matrimonio. Se dividen las tribus en familias, o algo análogo a los *clanes*. Dos personas del mismo *clan* no pueden casarse” (Gabb 1981: 124). Gabb no afirma contundentemente la existencia de clanes, de ahí que emplee una analogía: “o algo análogo a los *clanes*”. Pese a ello, la descripción general realizada sobre las restricciones para establecer relaciones de pareja dentro de la cultura tradicional bribri es correcta, aunque todavía no lo suficientemente precisa; por ejemplo, no se menciona que los clanes son matrilineales.

Hacia finales del siglo XIX, y también a propósito de una descripción de las restricciones para contraer matrimonio entre los bribris, Pittier usa ya sin reservas la noción de *clan* y la homologa a la de *familia*: “El *clan* ó familia se transmite por las mujeres, esto es, los hijos de un matrimonio pertenecen siempre al *clan* de su madre” (1895: 20). Como se aprecia, Pittier no solo emplea decididamente el concepto de *clan*, sino que además detalla que se trata de un sistema matrilineal.

En la segunda mitad del siglo XX, los aportes de Gabb y Pittier serán retomados y ampliados por diferentes autores, principalmente por Stone (1961), Bozzoli (1967, 1972<sup>31</sup>, 1979) y Guevara (1990), quienes agregan rigurosidad técnica a la descripción, desde una perspectiva antropológica. Muestra de ello es que Bozzoli (1979) ya brinda una definición precisa de *clan*: “un grupo de parientes que trazan su descendencia por el lado de la madre o el del padre, pero no por ambos lados” (Bozzoli 1978: 41). En el caso de bribris –y cabécares–, como ya se indicó, la descendencia se traza por el lado de la madre; en consecuencia, los clanes son matrilineales. Lo anterior significa que la herencia, sobre todo en un sentido identitario, viene del lado materno (Guevara 1990: 10). Con todo, parece que la herencia identitaria del clan paterno no es del todo inexistente, aunque sí secundaria: “las personas muchas veces consideran que reciben una especie de ‘influencia’ de su padre” (Guevara 1990: 10).

---

<sup>31</sup> En adelante, se citará a Bozzoli 1972, pues retoma y amplía lo expuesto en Bozzoli 1967.

Antes de continuar, no debe perderse de vista que, cuando se habla de *clan*, se habla desde una perspectiva exógena a la comunidad bribri. Para los bribris, el término empleado para referirse a lo que aquí se ha descrito como clan es *ditsò* o *ditsèwö*, que remite a semilla, en particular: “semilla que se guarda para la reproducción<sup>32</sup>” (Bozzoli 1979: 42). El origen del término *ditsò* / *ditsèwö* se remonta a la mitología bribri: se dice que los indígenas se originaron de semillas, llevadas por Sibò<sup>33</sup> a Sulàyöm<sup>34</sup>. Cada semilla dio origen a un clan distinto. Sibò asignó un nombre a cada semilla, es decir, nombró a cada clan, y le fijó funciones específicas; además, dispuso las semillas en parejas, razón por la cual se dice que cada clan tiene su pareja ya establecida (Bozzoli 1979: 42, Bozzoli 1982: 177-178, Guevara 1990: 16)<sup>35</sup>.

Este emparejamiento originario, incluso, provoca que en algunas versiones sobre el origen de los clanes los trabajos asignados a cada clan se compartan con la pareja, como se aprecia en el siguiente fragmento compilado por Bozzoli: “Cada par había aprendido a hacer algo; un par hacía collares de oro, otro hacía los aretes, otro hacía las águilas y otro los lagartos de oro, lagartijas, tigres, todo de oro. Cada par ya vino sabiendo lo que tenía que hacer, desde aretes y collares, y águilas y sapos y ranas” (1982: 177). Por consiguiente, la organización social bribri en dos grandes grupos o mitades, a la cual aluden las

---

<sup>32</sup> Esta explicación resulta muy importante, ya que desmiente –o al menos problematiza– la restricción del término a semillas de maíz, muy común en narraciones en español sobre el origen mítico de los clanes (por ejemplo: Bozzoli 1982: 177-178, Guevara 1990: 16, Steward 1995, Palmer y otros 1992: 36). Al respecto, el señor Alí García Segura, consultor de lengua y cultura bribri, subraya la importancia de remitirse al significado de los términos bribris a la hora de interpretar las narraciones tradicionales, con el fin de no distorsionarlas (comunicación personal). El señor García Segura actualmente desarrolla una línea de trabajo que tiene como propósito re- visar interpretaciones históricas como la mencionada (afirmar que las semillas con las que Sibò creó a los bribris eran específicamente semillas de maíz), con el fin de promover un apego a la cultura tradicional bribri.

<sup>33</sup> Sibò es la figura mítica más importante dentro de la cultura bribri. Una breve explicación sobre este personaje es la siguiente: “Dios creador, pero también héroe cultural, que vivió en la tierra haciendo todas las cosas que los seres humanos iban a hacer después de ser creados” (Jara y García: 165). En caso de querer profundizar, se recomienda revisar la síntesis presentada en Jara y García (2011: 165-178).

<sup>34</sup> Este es el lugar donde fueron creados los bribris, según su historia tradicional (Jara y García: 2011: 196). Para más detalles, ver Jara y García (2011: 196-197).

<sup>35</sup> Se han documentado muchas versiones de esta historia mítica (por ejemplo: Bozzoli 1979, Bozzoli 1982, Bozzoli y Murillo 1989, Palmer y otros 1992, Steward 1995, García y Jaén 1996). Jara y García (2011: 53-56) presentan una síntesis de distintas versiones.

descripciones etnográficas desde Pittier (1895), posee un origen profundo dentro de la cultura tradicional de este pueblo.

Retomando lo anterior, se ha señalado que el sistema de clanes bribri está dividido en dos grandes grupos o mitades, que no cuentan con un nombre particular<sup>36</sup> (Bozzoli 1972: 555). Los miembros de cada grupo consideran que entre sí existe algún grado de parentesco, motivo por el que está prohibido casarse o mantener relaciones sexuales con una persona de la propia mitad: no seguir esta regla equivale a cometer *kulù* ‘incesto’<sup>37</sup>. Necesariamente, entonces, la pareja de una persona debe buscarse en la mitad a la que no se pertenece (Pittier 1895, Stone 1961, Bozzoli 1972, Bozzoli 1979, Guevara 1990).

Lo anterior parece contradecir la historia mítica sobre el origen de los clanes antes expuesta, pues en principio cada clan buscaría su pareja en otro clan específico ya establecido desde el origen de la sociedad bribri por Sibò. En la práctica, sin embargo, las opciones serían más, de acuerdo con la descripción antropológica presentada en el párrafo anterior: cualquier persona que pertenezca a la otra mitad podría ser una pareja permitida. Con todo, la siguiente observación de Bozzoli sugiere que sí existen preferencias en la elección de la pareja:

Hasta el presente, cuando se le pregunta a alguien en qué clanes puede casarse, se menciona sólo uno en la mitad opuesta, el que está emparejado con uno. Se pregunta en cuáles otros clanes pueden casarse, y entonces nombran dos o tres más, que pueden ser enunciados en orden de preferencia. (1979: 42-43)

---

<sup>36</sup> El único autor que asigna una especie de nombre a cada grupo o mitad es Pittier: “Toda la tribu se divide en dos grupos grandes, cuyos troncos primitivos son los *Tubor-uák* y los *Kork-wák* ó *Djbar-uák*” (1895: 20); no obstante, tal especificación no es corroborada por otras fuentes: Stone 1961, Bozzoli 1979, Guevara 1990.

<sup>37</sup> Dentro de la cultura tradicional bribri, incluso existen diferentes seres o monstruos cuya función consiste en castigar a quienes cometan *kulù* ‘incesto’ –lo cual es un indicador claro de la fuerza de este tabú cultural–, a saber: Kétali ‘Salamandra’, Kò ‘Gusanito de fuego’, Shkíbök ‘Lamprea Gigante’, Tulibetkala ‘Venado mitológico’, Tkabèköl ‘Gran serpiente’ y Yawi ‘Cangrejo’ (Jara y García 2011: xxxii).

Sin embargo, con base en las fuentes consultadas, no es posible determinar cómo funcionaría esta lógica de preferencias al momento de buscar pareja. Lo que sí parece pertinente es la observación de Bozzoli (1979: 41), quien señala que, en sociedades con sistemas de clanes –como la bribri–, las personas son extremadamente conscientes de quiénes se consideran parientes consanguíneos, quiénes son parejas potenciales y quiénes no forman parte del sistema: los extranjeros.

Ahora bien, respecto de la vitalidad de este sistema, a finales del siglo XIX Pittier presenta la siguiente descripción: “los *bribri-uak* respetan escrupulosamente la tradición y son muy raros los casos en que se haya infringido” (1895: 20). En este momento, según estos datos, el sistema parece encontrarse en un estado de gran vitalidad: si bien se sabe de casos de incumplimiento, estos se muestran como muy extraños y poco frecuentes.

Igualmente, Stone reporta una situación de cumplimiento muy riguroso de las normas de casamiento, aunque también señala la aparente desaparición de algunos clanes: “ha desaparecido un cierto número de clanes barrido por las guerras y las enfermedades. Los que han quedado acatan estrictamente las antiguas reglas” (1961: 75). Para la autora, tal respeto hacia las normas de casamiento se explica por el código moral de la comunidad, según el cual el “pecado” mayor es mantener relaciones sexuales dentro del mismo clan (Stone 1961: 75).

Por último, respecto de las observaciones de Stone, habría que resolver cómo considerar, en términos de vitalidad del sistema de clanes, la creación de nuevos clanes como resultado de uniones entre un bribri y una persona que no pertenece a la comunidad; por ejemplo, dicha autora menciona la creación del clan Terú en Salitre, por el matrimonio de un hombre bribri con una mujer térraba. Para Stone (1961), eso sería un ejemplo de la importancia de “seguir las reglas”; no obstante, se puede pensar que tal acción representa un problema, puesto que cualquier nuevo clan carece de fundamento mítico y, por consiguiente, de parejas, funciones y características definidas.

Una preocupación más marcada por una pérdida cultural vinculada con el sistema de clanes se aprecia en Bozzoli (1972). Refiriéndose a la situación de Salitre y Cabagra, esta autora menciona prácticas en diversos estados de vitalidad para el momento de su investigación: por una parte, la poligamia se había perdido; por otra parte, el llamado “matrimonio entre cónyuges preferidos”, es decir, el que “dos familias de distintas mitades se enlacen por medio de más de una pareja” (Bozzoli 1972: 563), había cambiado “casi por completo”, aunque aún se observaba cierta presión social para que se respetara. En suma, Bozzoli (1972) consideraba como una posibilidad que el sistema de clanes como tal desapareciera. Todos los cambios percibidos se atribuyen a la transculturación producto del contacto frecuente de los bribri con otros grupos indígenas y con los “blancos”.

Las evidencias de pérdida cultural relacionadas con el sistema de clanes bribri también están documentadas para la zona de Talamanca. Bozzoli afirma que en dicha región solo las personas mayores podían ubicar “un número alto de clanes en dos grupos” (1979: 42), hecho que sería muy preocupante, pues sugiere una pérdida de conciencia respecto de quién es considerado familia y quién una pareja potencial, esto es, la base misma del sistema. La antropóloga agrega que en ocasiones los jóvenes solo pueden mencionar un clan de la otra mitad: el clan con el cual se casan –esto se puede tomar como una prueba de que tradicionalmente cada clan tenía asignado un clan específico en el cual buscar pareja–. La conclusión de Bozzoli ante estos datos es que los jóvenes ya para ese entonces no estaban conscientes de la división en mitades.

Pese a ello, las descripciones posteriores demuestran que el sistema de clanes no ha desaparecido, debido posiblemente a su importancia para la organización social tradicional bribri, como ya se ha mencionado; con todo, se encuentra en proceso de desplazamiento. De esta forma, mientras Guevara (1990: 10) destaca la fuerza del sistema de clanes indicando que se mantiene fuerte aun en situaciones donde la lengua sí se ha perdido, en Bozzoli y Murillo (1987: 16) se dejan ver señales de pérdida cuando se menciona que los jóvenes “son duros de cabeza y a veces quieren salirse con la suya” (Bozzoli y Murillo 1987: 16), al referirse a la prohibición cultural que impide casarse con cualquier clan.



La pérdida de vitalidad también ha sido relacionada con regiones geográficas concretas. En la zona de la ribera izquierda del río Telire, en concreto en Shiroles, Suretka, Bambú y Chase, Borge y Castillo (1997: 48-49) achacan la pérdida del sistema de clanes al no seguimiento de las reglas y al desconocimiento por parte de las personas: en su investigación, el 19% de las personas encuestadas no supo decir cuál era el nombre de su clan. En términos numéricos, estos investigadores contabilizan 40 clanes, y agregan que algunos de estos poseen pocos miembros (Borge y Castillo 1997: 48).

En síntesis, en lo que respecta al tema de la vitalidad del sistema de clanes, se aprecia una ambivalencia entre su fuerza cultural, claramente expresada en frases como “El indígena pertenece a un clan” (Palmer y otros 1992: 28), y las muestras de pérdida, por ejemplo, el caso extremo mencionado por Borge y Castillo (1997) de que hay bribris que ya no saben a cuál clan pertenecen. No obstante, para contar con información actualizada y específica para este tema, es necesario realizar nuevos estudios avocados a tal fin.

Un aspecto que sí se encuentra bien documentado es la terminología del sistema de parentesco en bribri. La siguiente exposición se basa en Cervantes (1993), el trabajo más completo sobre el tema publicado hasta la fecha, el cual retoma los aportes previos, en especial de Bozzoli y Guevara. Lo primero que se debe indicar es que solo existen términos de parentesco para cinco generaciones: además de la generación de Ego –término empleado en Antropología para designar al sujeto que funciona como punto de referencia de una genealogía–, dos generaciones ascendentes y dos generaciones descendentes (Cervantes 1993: 36). Los datos que se presentan a continuación, por lo tanto, buscan sistematizar la información disponible para cada una de estas cinco generaciones.

En primer lugar, en la generación de Ego, las diferencias en los términos se producen entre primos cruzados y primos paralelos. Se entiende por *primo cruzado*, con respecto a Ego, cualquiera de las siguientes posibilidades: hijos e hijas de una hermana del padre –es decir, de una tía paterna– e hijos e hijas de un hermano de la madre –es decir, de un tío materno– (Cervantes 1993: 36). Tradicionalmente, los bribris se casan entre primos

cruzados, pues no se consideran parientes; más aun, el tipo de unión preferida es la llamada por Bozzoli (1979: 51) “matrimonio bilateral entre primos cruzados”, el cual consiste en unir dos familias en generaciones sucesivas: se casan dos hombres de una familia con dos mujeres de otra, y el patrón se repite en la siguiente generación<sup>38</sup>. Por otra parte, un *primo paralelo* se concibe como un hermano, y es cualquier individuo (de la generación de Ego) “cuyo progenitor sea del mismo sexo que el progenitor de ego que se tome como referencia” (Cervantes 1993: 37); esto es: hijos e hijas de una hermana de la madre –es decir, de una tía materna– e hijos e hijas de un hermano del padre –es decir, de un tío paterno–.

Según Ego sea masculino o femenino, la terminología cambia. Si Ego es masculino, llama *èl* a sus hermanos varones y a sus primos paralelos (hijos de tías maternas y de tíos paternos); en cambio, llama *kutà* a sus hermanas y a sus primas paralelas (hijas de tías maternas y de tíos paternos). Si Ego es mujer, llama *èl* a sus hermanas y a sus primas paralelas; en cambio, llama *akè* a sus hermanos varones y a sus primos paralelos. Finalmente, tanto Ego masculino como Ego femenino llaman *dawö'* a sus primos cruzados, sin distinción de sexo. Conviene recordar que, dentro de la cultura tradicional bribri, un *dawö'* (primo cruzado) pertenece siempre a otro clan y, en consecuencia, es una pareja potencial (Cervantes 1993: 39).

En segundo lugar, en la primera generación ascendente no existen diferencias en los términos de parentesco según el sexo de Ego. De esta forma, siempre se llama *amì* a la madre, *yé* al padre, *amìla* a la hermana de la madre, *nquì*<sup>39</sup> al hermano de la madre, *yéla* al

---

<sup>38</sup> Bozzoli ofrece el siguiente ejemplo: “supongamos que Juan Mayorga tiene una hija Juana y un hijo Agustín. Juan tiene una hermana, Luisa Mayorga, que es madre de una muchacha Dora y un muchacho Alberto. El sistema consiste en que los hijos de Luisa deben casarse con los hijos de Juan, de tal manera que Dora se casará con Agustín y Alberto se casará con Juana. En la generación siguiente, la descendencia de Juana y Alberto se casa con la descendencia de Dora y Agustín” (1979: 51).

<sup>39</sup> Jara y García (2013), quienes se basan en el dialecto de Coroma, documentan una variante: *náu*.

hermano del padre y *yé'chke*<sup>40</sup> a la hermana del padre (Cervantes 1993: 39), independientemente de si Ego es hombre o mujer.

En tercer lugar, en la segunda generación ascendente tampoco se observan diferencias en los términos dependiendo del sexo de Ego. Existe, no obstante, un elemento que sí resulta pertinente para la terminología de parentesco: el clan. A las mujeres del mismo clan de Ego se les llama *wi'ke*, mientras que a los hombres se les llama *talà*. Por su parte, a las mujeres del clan al que no pertenece Ego se les llama *úyök*<sup>41</sup>, mientras que a los hombres se les llama *wö'ke* (Cervantes 1993: 39-41). Jara y García (2013: 85), por su parte, presentan los siguientes términos para la acepción ‘abuelos’: *wi'ke* ‘abuela materna’, *dawö'chike* ‘abuelo paterno’, *úyök* ‘abuela paterna’ y *talà* ‘abuelo paterno’. Las diferencias consignadas son un aspecto que debe considerarse con cuidado en el proceso de selección de contenidos. Por último, Cervantes (1993: 41) agrega que comúnmente se le llama a la abuela materna *wi'kela*, para expresar más cariño: la adición del sufijo diminutivo *-la* aporta ese significado adicional.

En cuarto lugar, en la primera generación descendente se emplea el término *alà* para llamar a los hijos de Ego, sin distinción de sexo. *Alà* también se refiere a los hijos e hijas de los hermanos y primeros paralelos de Ego, es decir, de *él*, así como a los hijos de un primo cruzado o *dawö'* de sexo diferente al de Ego. Esto último se explica por el hecho de que *dawö'* es la pareja potencial de Ego o de *él* y, por consiguiente, sus hijos bien podrían ser los hijos del propio Ego o de un *él* de este (Cervantes 1993: 42).

En quinto lugar, en la segunda generación descendente sí existen diferencias en la terminología según Ego sea hombre o mujer. En el caso de que Ego sea mujer, se les llama *sibáyöm* a los nietos y sobrionietos, cuando pertenecen a su mismo clan<sup>42</sup>, mientras que se

---

<sup>40</sup> Jara y García (2013) consignan *yé'chike*, forma sin síncope de [i].

<sup>41</sup> Cervantes advierte que este término también es empleado para referirse a “los nietos, nietas, sobrionietos y sobrionietas de Ego femenino cuando éstos no pertenecen a su clan” (1993: 41).

<sup>42</sup> Cervantes (1993: 42) agrega que también se consideran *sibáyöm* los hijos de ambos sexos de un hijo de un *akè*, así como los hijos (de ambos sexos) de una hija de un *dawö'*.

les llama *úyök* a los nietos y sobrinos (de ambos sexos) que pertenecen al clan de su pareja<sup>43</sup>. En el caso de que Ego sea hombre, se les llama *wí'* a la hija de una hija de una hermana, y *talà* a un hijo de una hija de una hermana; es decir, estos términos se refieren a los nietos, nietas, sobrinos y sobrinas del mismo clan de Ego. Finalmente, el término *dawö'chke* hace referencia a nietos, nietas, sobrinos y sobrinas de un Ego masculino cuando pertenecen a otro clan: el de su pareja (Cervantes 1993: 43).

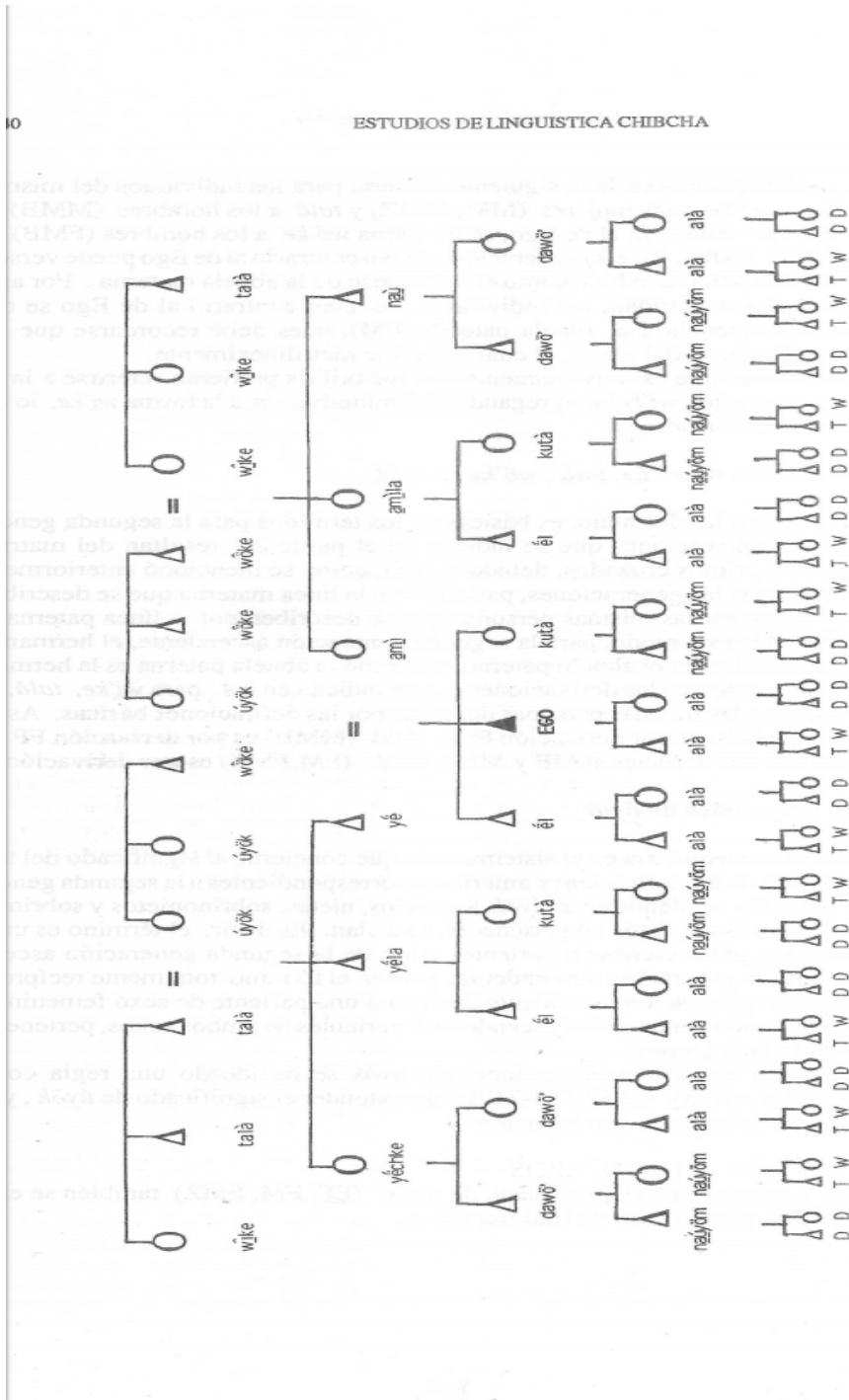
En cuanto a los términos de parentesco por afinidad, los cuales nombran específicamente relaciones surgidas a partir del matrimonio de Ego, Cervantes indica que, para la generación de Ego, *alàköl* se refiere a la esposa de un Ego masculino y *wém* al esposo de un Ego femenino. Por su parte, *dabóköt* se emplea para un cuñado o cuñada del sexo opuesto al de Ego, pues para cuñados del mismo sexo existen términos específicos: *dawa'* es el cuñado de un hombre y *mù* es la cuñada de una mujer. Además de estos términos, solo existen dos más, los cuales se aplican tanto para la primera generación ascendente como para la primera generación descendente: por una parte, *yàk*, que remite tanto a suegra como a nuera; por otra parte, *nawáki*, que remite tanto a suegro como a yerno (Cervantes 1993: 44).

Los siguientes diagramas (Figura 5 y Figura 6) fueron tomados de Cervantes (1993). Se muestran para facilitar la comprensión de la terminología arriba expuesta. La simbología empleada en ellos es la siguiente:  $\Delta$  representa a un hombre y  $O$  a una mujer;  $\sqcap$  representa una relación de hermanos y  $\sqcup$  una alianza matrimonial.

---

<sup>43</sup> Cervantes (1993: 43) añade que también se consideran *úyök* los hijos de ambos sexos de un hijo de *dawö'*, así como también pueden serlo los hijos (de ambos sexos) de una hija de un *dawö'*.

Figura 6. Diagrama de terminología de parentesco para Ego masculino



Fuente: Cervantes (1993: 40)

Figura 3. Diagrama de la terminología de parentesco para Ego masculino

D: dawõ, T: taià, W: wíj

Figura 7. Diagrama de terminología de parentesco para Ego femenino

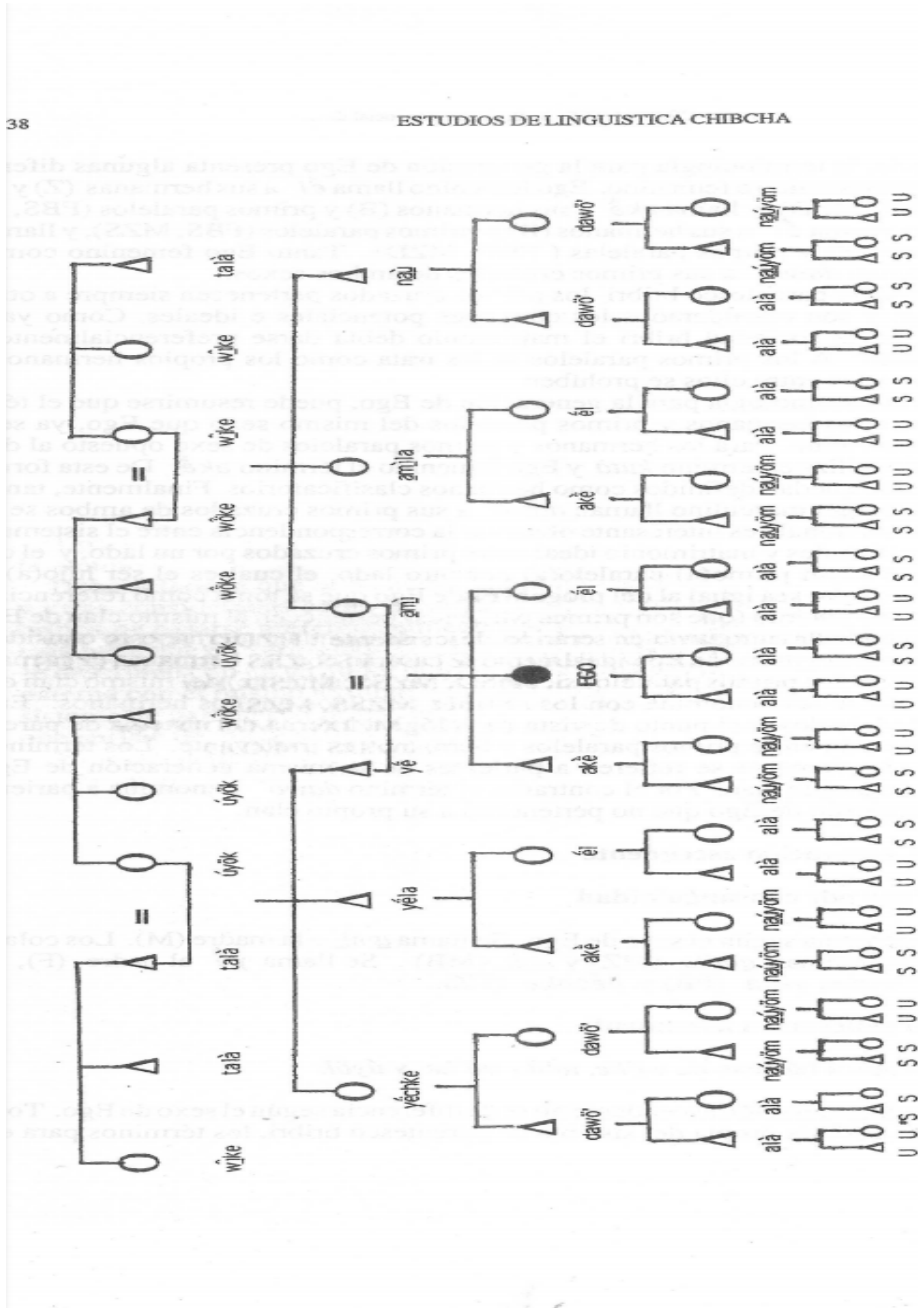


Figura 2. Diagrama de la terminología de parentesco para Ego femenino

Fuente: Cervantes (1993: 38)

Por último, interesa reseñar información de tipo sociocultural relacionada de una u otra forma con el tema de la familia. Los datos que se exponen resultan de interés para el presente trabajo en la medida en la que permiten contar con insumos que, en etapas posteriores, posibiliten una mejor comprensión del tema, por una parte, y faciliten una toma de decisiones mejor fundamentada al abordar el rediseño curricular propuesto, por otra. La información que se presenta a continuación es, sin embargo, muy puntual, dado su carácter de insumo.

Respecto de la forma en la que se pactaba el matrimonio, Gabb detalla lo siguiente:

Al llegar a la pubertad es señal de casarse, a lo menos por parte de los jóvenes. Los cortejos si acaso merecen este nombre, se acostumbran en los lugares donde se juntan para beber chicha y se me ha asegurado que muy pocas conservan su virginidad hasta el matrimonio. La pluralidad de mujeres queda a opción del marido. Muchos tienen dos mujeres y algunos tres. Cuando un joven desea casarse, después de entenderse con la novia, recurre al padre. El consentimiento prácticamente se obtiene de antemano; pero los detalles del contrato deben arreglarse. En la mayor parte de los casos, el novio se pasa a vivir a la casa de su suegro y llega a ser, al menos por algún tiempo, miembro de la familia, contribuyendo con su trabajo al común sustento. (1981: 124)

Las observaciones de Gabb permiten formar una idea de cuáles eran las costumbres bibris a finales del siglo XIX a la hora de formalizar relaciones de pareja –esta breve descripción se puede comprar con lo que Lininger (1990) documenta a finales del siglo XX–. En lo que respecta propiamente a la familia, interesa destacar el hecho de que el novio se va a vivir con la familia de la novia y que se integra a la familia de esta, al menos temporalmente.

Por otra parte, en cuanto a los papeles que desempeñan históricamente hombres y mujeres al interior de la familia, Rojas (2009) indica que los hombres tradicionalmente se

encargan de los trabajos de “afuera”, como la caza, la pesca y el comercio. Las mujeres, por su parte, tradicionalmente se encargan de lo relacionado con las labores domésticas y con la agricultura. Las mujeres, además, son quienes heredan la tierra y son las portadoras del clan.

Finalmente, Martínez (2004) sostiene que en Talamanca el *skówak* (indígena) maneja su subsistencia a partir de un capital social y que, por consiguiente, se procura como sociedad que todo lo que se haga redunde en un beneficio colectivo para las familias. Este autor también enfatiza la importancia cultural del clan, puesto que cumple la función de vincular a los indígenas con su historia y con sus creencias. Tan fuerte sería este “enlace” que, aun en casos donde el padre sea un no indígena, la línea clánica materna sería suficiente para que se reconozca a un niño como miembro de la comunidad: “Si la persona tiene madre indígena; entonces es aceptado como tal. Así, incluso un ‘extranjero’ puede pasar a ser bribri, cabécar. El padre poco o nada cuenta” (Martínez 2004: 41)<sup>44</sup>.

Los apuntes presentados sobre el sistema tradicional de organización familiar bribri son puntuales, en parte porque no es el objetivo del presente trabajo ser exhaustivos al respecto, pero también porque no se encontró mucha información –sobre todo reciente– sobre el tema. Con el fin de verificar y complementar los datos obtenidos mediante revisión bibliográfica, también se realizaron entrevistas a personas bribris (ver 2.2.4).

#### *1.4.2.2 Los clanes o líneas familiares bribris*

Como se mencionó en 1.4.2, las fuentes que contienen información acerca de los clanes bribris son múltiples y variadas, y presentan vacíos de información (como se comentará más adelante). Debido a lo anterior, se vuelve difícil contar con un panorama

---

<sup>44</sup> Las observaciones sobre lo apuntado por Rojas (2009) y por Martínez (2004) fueron elaboradas por Ana Solís Vargas.



claro y uniforme a partir de la documentación disponible a la fecha. Por ello, se intenta en este apartado sintetizar en forma de cuadros los datos encontrados mediante la búsqueda bibliográfica. Al realizar dicha labor se pretende, asimismo, destacar los aspectos que se encuentran mejor documentados y aquellos que precisan de una revisión o de una documentación más detallada. Para finalizar, se realizará un comentario crítico de la información expuesta y sobre la forma de emplearla en la construcción de un diseño curricular para la asignatura de lengua bribri.

Como ha sido costumbre en la descripción de los clanes bribris (Pittier 1895, Stone 1961, Bozzoli 1979, Guevara 1990, Jara y García 2011), en la siguiente sistematización se consigna el nombre de cada clan y se expone la información encontrada; además, se agrupan los clanes en dos mitades. Los siguientes son los criterios de organización seguidos:

1. Se presenta la información en dos cuadros, a fin de facilitar la comprensión de dos elementos que se consideran fundamentales: el agrupamiento en mitades, por una parte, y la información específica de cada clan, por otra parte. El primer cuadro se divide en dos columnas; con ello se busca captar visualmente la esencia del sistema de clanes bribri: en general, un miembro de una mitad, representada en el cuadro en forma de columna, no puede buscar pareja dentro de su propia mitad, sino en la otra. De esta forma, en el cuadro, las relaciones de pareja con una dirección horizontal estarían permitidas, pues corresponden a otra mitad, mientras que las relaciones de pareja verticales estarían censuradas, dado que corresponden a personas de la propia mitad. Las mitades se nombran, con fines estrictamente operativos, como Mitad A y Mitad B. El segundo cuadro, que también se subdivide en Mitad A y Mitad B, recoge la información que se pudo ubicar para cada clan, de acuerdo con los criterios que se detallan más adelante.

2. Para lograr destacar la división en mitades, se sigue a Bozzoli (1979). Si bien la lista que ofrece posteriormente Guevara (1990) incluye algunos clanes más que no considera Bozzoli (1979), estos no son ubicados en ninguna mitad por Guevara – quien en su lista no clasifica los clanes en mitades–. En consecuencia, cuando no sea posible ubicar algún clan dentro de una de las mitades, su información no se consignará en los cuadros, sino en una sección posterior.

3. En concordancia con lo anterior, la grafía que se emplea para identificar los nombres de los clanes es la de Bozzoli (1979), pues su lista se toma como base para la sistematización de los datos y, por consiguiente, funciona como criterio uniformador. Cuando se remite a otras fuentes, sin embargo, se respeta la grafía con la que fueron documentados los nombres de los clanes. Debe tomarse en cuenta que la inconsistencia ortográfica es la norma en las fuentes consultadas –y esto dificulta la tarea de sistematizar los datos–. El único cambio realizado es el uso ‘l’ por ‘L’, en concordancia con la ortografía práctica diseñada por Wilson (2013[1982]), para representar la vibrante lateral dentoalveolar sonora /l/. Por último, los nombres de los clanes se consignan con mayúscula inicial.

4. La información base expuesta es la indicada en Bozzoli (1979), puesto que sintetiza lo señalado por Pittier (1985) y Stone (1961). En cualquier caso, siempre se detalla el origen de los datos, los cuales se organizan en tres categorías: significado (del nombre del clan), lugar (donde habitan las personas de este clan) y características (funciones, cargos, prohibiciones). En los casos donde se haya encontrado información sobre el origen del clan, se agrega una cuarta categoría: origen.

5. Solo se incluyen nombres de clanes de los que, en las fuentes, se exprese certeza de que lo son. De esta forma, cuando en Bozzoli (1979) se señala que no es seguro que el nombre presentado sea realmente el nombre de un clan, entonces no

se consigna. La lista original, en consecuencia, se redujo. En el caso de los clanes que se describen como extintos, esta indicación aparece junto al nombre.

6. Se cambia la fórmula común de traducción al español de la palabra *wak* de ‘dueño de’ por la fórmula ‘perteneciente a’, ya que esta última se considera más acorde con la cultura tradicional bribri: los bribris no se consideran “dueños de” elementos de la naturaleza. La fórmula *wak* = ‘dueño de’ empelada para traducir el significado de nombres de clanes carecería, por lo tanto, de pertinencia cultural, según el criterio del señor Alí García Segura, consultor de lengua y cultura bribri (comunicación personal). La traducción elegida, pese a no ser la forma tradicionalmente empleada, se ha usado en publicaciones recientes, por ejemplo, en Estrada y Fernández (2012) –aunque en este caso los autores alternan ‘perteneciente a’ con ‘dueño de’–. Otra posibilidad de traducción sería ‘de la materia de’, según el señor García Segura; esta, a nuestro juicio, resulta mejor que ‘perteneciente a’, pues evita connotaciones de subordinación del tipo X pertenece a Y. Con todo, optamos por la solución intermedia ‘perteneciente a’ en vista de que ha sido usada ya en textos escolares, lo cual le brinda mejores posibilidades de aceptación por parte de los miembros de las comunidades bribris.

El cuadro 6 muestra los nombres de los clanes considerados en este trabajo, los cuales se agrupan en dos mitades.

**Cuadro 6. Clanes bribris divididos en mitades**

<b>Mitad A</b>	<b>Mitad B</b>
Aláuwak	Aktérwak
Blëriwak	Amukwak
Bubulwak	Amukirwak
Dimatwak	Dawëbliwak
Dojkwak	Diuwak
Duriwak	Dìwöwak

Dutsuwak	Dongdiwak o Dojkdiwak
Kumbuwak	Inököldiwak
Meidiwak	K(a)bekwak <sup>45</sup>
Mójkwak	K(a)chautöwak <sup>46</sup>
Mlúriwak	Kipërjkwak
Ölöliwak	Kolkwak
Sálwak	Kóswak
Sinakwak	Kölkiwak
Sulajkwak	Kölsuwak
Sulariwak	Mekichawak
Sulitsuwak	Siibawak
Spakdiwak	Tkbëriwak <sup>47</sup>
Tënukichawak o Tnushkawak	Tsëbliwak o Sëbaliwak <sup>48</sup>
Tkiutöwak	Tsinikichawak
Tkúgdiwak	Tsiruruwak
Tuborwak	Tsíöriwak
Twariwak	Suwëütöwak (extinto)
Ulëjkwak	SwëköLwak
Ulukichawak	Uniwak
Yëliawak o Chëliwak (extinto)	Yabaruwak o Yabarkwak
	Yëyëwak o Ayëyëwak

El cuadro 7 sistematiza los datos encontrados para cada clan, según las fuentes consultadas. Los criterios de organización son: *significado*, *lugar*, *características* y, en los casos donde es posible referirse a este, *origen*. Primero, se ofrece la información de los

<sup>45</sup> Se agrega una ‘a’ entre paréntesis –no presente en Bozzoli (1979)– para destacar la forma plena de la palabra: *kabék* ‘quetzal’ (Margery 2013a[1982]: 44).

<sup>46</sup> Se agrega una ‘a’ –no incluida por Bozzoli (1979)– al nombre del clan con el fin de destacar la forma plena de la palabra: *kacha* ‘árbol de achiote’ (Margery 2011: 44).

<sup>47</sup> Debe considerarse que la grafía de esta palabra podría iniciar tanto con ‘tk’ como con ‘tch’, es decir, podría escribirse *tkabëriwak* o *tchbëriwak*. La escogencia de una o otra forma se explica por una variante dialectal: el fonema descrito como /*t̃k*/ (Constenla y otros 1998: ix, Jara 2004: 94) o /*t̃c*/ (Jara 2018: 21) presenta variación alofónica: en el dialecto de Amubre se realiza como [tc], en el de Salitre como [tk] y en el de Coroma como [ttʃ] (Jara 2004: 96-97). El hecho de trabajar con hablantes procedentes de distintos lugares explica la gran variación en la forma en la que se ha documentado el nombre de este clan; por ejemplo: Tchaberiwak (Borge y Castillo 1997: 48), Tkbëriwak (Bozzoli y Murillo s.f. TOIC 3, 3-4: 27), Chëbëriwak (Bozzoli, Constenla y Cubero s.f. TOIC 1,3: 6).

<sup>48</sup> Esta segunda grafía se encuentra en Jara y García (2011: 158).

clanes ubicados en la Mitad A; luego, la de los clanes ubicados en la Mitad B, de acuerdo con la división que muestra el cuadro 6.

**Cuadro 7. Información específica para cada clan bribri**

<b>Mitad A</b>
<p><b>Aláuwak</b></p> <p>1. Significado: perteneciente a la casa del trueno, que sería el nombre de un lugar entre Alto Lari y Alto Urén (Bozzoli 1979: 44, Guevara 1990: 18). Pittier (1895: 20-21) también lo recoge, aunque con el nombre Aráu-uák. El significado que aporta este autor se limita al significado de las palabras que componen el nombre “<i>Ará</i>, trueno; <i>u</i>, casa”.</p> <p>2. Lugar: un lugar (no específico) entre Alto Lari y Alto Urén (Bozzoli 1979: 44).</p> <p>3. Características: no se indican.</p>
<p><b>Blëriwak</b></p> <p>1. Significado: no se indica.</p> <p>2. Lugar: Coén (Bozzoli 1979: 44). Alto Coén (Guevara 1990: 18).</p> <p>3. Características: las personas de este clan podían comer lapa (Bozzoli 1979: 44).</p>
<p><b>Bubulwak</b></p> <p>1. Significado: perteneciente a las colmenas (Bozzoli 1967: 3, Bozzoli 1972: 555, Bozzoli 1979: 44, Bozzoli y Murillo s.f. TOIC 3, 3-4: 28, Guevara 1990: 18). Otra interpretación es perteneciente a las abejas (Estrada y Fernández 2012: 33, MEP s.f.: 44).</p> <p>2. Lugar: Talamanca, Salitre y Cabagra (Bozzoli 1979: 44). Pacífico (Stone 1961:77, Bozzoli 1972: 555). Específicamente sobre clanes de Salitre, Bozzoli (1967) agrega la indicación: “poco frecuente”, mientras que Bozzoli (1972: 555) extiende esta aclaración para “el lado del Pacífico”. Amubre (Bozzoli y Murillo s.f., TOIC 3, 3-4). Mojoncito (Bozzoli y Murillo 1988: 18).</p> <p>3. Características: no se indican.</p>
<p><b>Dimatwak</b></p> <p>1. Significado: perteneciente al arroyo rojo (Bozzoli 1979: 44, Guevara 1990: 18).</p> <p>2. Lugar: Coén (Bozzoli 1979: 44). Alto Coén (Guevara 1990: 18).</p> <p>3. Características: de acuerdo con Bozzoli (1979: 44), se les permitía matar danta. Con la piel de estos animales hacían escudos o rodeles.</p>

### **Dojkwak**

1. Significado: perteneciente a la garza /dojk/. También se dice que esa palabra se refiere a una concha bivalva (Bozzoli 1979: 44). La interpretación más probable sería la primera, pues Bozzoli y Murrilo (s.f. TOIC 3, 3-4) y Guevara (1990: 18) también presentan ‘garza’ como significado de este clan. Palmer y otros (1992: 28) entienden que la referencia es al ‘pelicano’. Lo que no resulta claro es si se trata de una referencia genérica a pájaro (para Pittier 1895:21 el nombre se relaciona con *du* ‘pájaro’) o se trata de un ave en específico, ya sea una garza o un pelicano. La segunda explicación ofrecida por Bozzoli (1979) parece relacionarse con Dongdiwak o Dojkdiwak, según lo que indican las fuentes (ver Dongdiwak o Dojkdiwak).

2. Lugar: Kéköldi (Palmer y otros 1992: 28).

3. Características: Bozzoli (1979: 44) observa que algunas personas opinan que este clan es “de la misma rama” que Dongdiwak o Dojkdiwak. La autora los coloca en mitades distintas porque argumenta que la pareja de Dongdiwak / Dojkdiwak es Duriwak, lo que sería una relación imposible según el sistema de mitades.

Por otra parte, en Bozzoli (1977: 179), en un apartado llamado “La mezcla del clan dójkwak”, se dice que la mitad de ese clan se casó con extranjeros negros y, entonces, sus hijos nacieron negros también. Lo anterior sirve para establecer una vinculación entre bribris y personas negras, pues se concluye que: “Los hijos de los negros son de este clan” (Bozzoli 1977: 149). Esto se podría relacionar con lo registrado por Stone (1961: 78), quien menciona la formación reciente de un clan a partir de la mezcla de bribris y negros: Dogcreek, cuyo nombre haría alusión al “lugar de donde vinieron los negros” (Stone 1961: 78).

### **Duriwak**

1. Significado: perteneciente al arroyo del pájaro (Bozzoli 1979: 44, Guevara 1990: 18). Bozzoli (1979) añade que se trata de una quebrada del río Urén. Esta explicación respecto de que el arroyo al que se hace referencia es una quebrada explicaría el porqué en unas definiciones se destaque uno u otro término: Stone (1961: 77) habla de ‘pájaro acuático’; Bozzoli (1972: 555), de ‘pájaros’; Palmer y otros (1992: 28), del ‘arroyo de los pájaros’; Estrada y Fernández (2012: 33), de ‘quebrada de los pájaros’. Por su parte, Pittier (1895: 21) llama la atención sobre las dos palabras que componen el nombre del clan: *du* ‘pájaro’ y *ri* ‘quebrada’. La única explicación que no incluye la idea de arroyo o quebrada es la presentada en Bozzoli y Murrilo (s.f. TOIC 3, 3-4: 28): perteneciente al pájaro.

2. Lugar: Talamanca (abundante), Salitre y Cabagra (Bozzoli 1979: 44). Pacífico (Stone 1961: 61, Bozzoli 1972: 555). Bozzoli (1967: 2-3), para Salitre, indica que había solo unas tres mujeres de este clan con sus familias. Amubre (Stone 1961: 78, Bozzoli y Murrilo s.f. TOIC 3, 3-4: 27-28). Kéköldi (Palmer y otros 1992: 28). Alto Urén (Guevara 1990: 18).

3. Características: Bozzoli (1979: 44) menciona que este clan podía comer danta. Esta información, no obstante, no es corroborada en otras historias; por ejemplo, en “La danta” (Bozzoli y Murrilo 1989: 16-17), no se incluye a Dúriwak como un clan que pueda comer danta. Por otra parte, según una breve historia compilada en Bozzoli y Murrillo (1989: 15), este clan también podría

matar danta: los clanes que tomaron chicha cuando la danta se la ofreció pueden matar este animal. Finalmente, Borge y Castillo (1997: 48) mencionan una especie de jerarquía de clanes: el más importante sería Töbölwak, luego Tchaberiwak y, seguidamente, Duriwak. En cuanto a su habilidad como artesanos, Stone menciona que las personas de este clan “son notables por sus hamacas y sacos de malla para acarreo” (1961: 77).

4. Origen: Bozzoli (1977: 178) incluye una breve historia sobre el origen de este clan. Se dice que nació en forma de pájaro. Este pájaro era una mujer, quien tenía en la cabeza un ‘chucullo’ (lorito). Como a la mujer no le gustaba que le dijeran lo que tenía en la cabeza, les tenía prohibido a sus hijos mayores decirselo. Sin embargo, un día les preguntó a sus hijos menores, quienes no sabían de la prohibición y, al ver el pico, se asombraron y le preguntaron a la madre por qué tenía ese pico. Ella contestó que por ese pico había nacido su semilla, es decir, el clan Dúriwak. Al escuchar la madre lo que tenía en la cabeza, guardó silencio y se fue volando. Nunca volvió.

#### **Dutsuwak**

1. Significado: perteneciente al valle del pájaro (Bozzoli 1979: 44, Guevara 1990: 19). Pittier (1895: 20-21), con la grafía Dutz-uák, lo agrupa junto a Bokir-uák y Dójk-uák; no obstante, no ofrece una explicación para justificar tal agrupamiento más allá de indicar que *du* es pájaro.

2. Lugar: no se indica.

3. Características: Bozzoli (1979: 44) señala que este clan se asocia con el jaguar o con el mono. También menciona que Dutsuwak podía nombrar jefes guerreros.

#### **Kumbuwak**

1. Significado: no se indica.

2. Lugar: Alto Lari (Stone 1961: 78).

3. Características: Bozzoli (1979: 44) es la única fuente de las consultadas que menciona este clan. La autora lo cita como un clan prácticamente extinto: para el momento de su trabajo de campo, solo había un hombre que se identificaba como Kumbuwak. Se dice, además, que algunos reyes del siglo XIX fueron de ese clan.

#### **Meidiwak**

1. Significado: Bozzoli (1979: 44) documenta que, para algunos, el nombre significa “gente del arroyo del palo de jícaro”. La explicación presentada en Guevara (1990: 19) coincide con la anterior.

2. Lugar: como Mediwak, se documenta en Shiroles (Stone 1961: 78).

3. Características: según Bozzoli (1979: 44), quienes pertenecen a este clan podían comer guacamaya. Además, la autora indica que el clan tiene hablantes bribris y cabécares. En Stone (1961: 80), al hacer referencia a algunas excepciones en las reglas del casamiento entre clanes, se

dice que los “*mediwak* pueden casarse con los *blupawak*”. Además, Stone señala que *Mediwak* es una de las posibles parejas de *Mogriwak*. Finalmente, esta autora indica que *Mediwak* puede ser pareja de “*túgwa*; *murmuriwak*; *brupawak*; *suLariwak*” (1961: 80).

### **Mójkwak**

1. Significado: perteneciente al búho (Bozzoli 1979: 44, Guevara 1990: 19).
2. Lugar: no se indica.
3. Características: de acuerdo con Bozzoli (1979: 44), eran *bikili* ‘intérpretes’ y podían casarse con los *usékares*.

### **Mlúriwak**

1. Significado: perteneciente al arroyo de ceniza (Bozzoli 1979: 44, Guevara 1990: 19). Con una grafía muy similar, Bozzoli y Murillo (1988: 10) documentan *Murúdiwak*, e indican lo siguiente: “raza descendiente de la lisa<sup>49</sup>”. Si se considera que Margery (2013a: 59) consigna *mulù* con el significado de ‘ceniza’, la explicación de Bozzoli (1979: 44) parece la más razonable, al menos atendiendo a la composición de la palabra en bribri: *mulù* ‘ceniza’ + *di* ‘agua’, ‘río’.
2. Lugar: Coén (Bozzoli 1979: 44-5). Bozzoli y Murillo (1988: 10) mencionan que el clan “habitó desde Ozcro (Orochico) hasta Kuëña (desembocadura)”. Alto Coén (Guevara 1990: 19).
3. Características: Bozzoli (1979: 45) menciona que este clan podía nombrar *tsókölpa* ‘cantores’. También se dice que este clan no puede comer danta, pero sí lapa. Por último, se indica que posee tanto hablantes bribris como cabécares.

### **Ölöliwak**

1. Significado: perteneciente al arroyo del zopilote (Bozzoli 1979: 45, Guevara 1990: 19). De acuerdo con Bozzoli (1979: 45), dicho arroyo es “un crique que cae al río Lari”. La información suministrada por Pittier (1895: 21) para el clan *Oróri-uák* resulta menos específica, pues lo que se dice es que *Oróri* sería el nombre de una quebrada ubicada en las cabeceras del Arari –por su similitud, parece razonable pensar que Arari y Lari remiten al mismo río–.
2. Lugar: Alto Coén (Bozzoli 1979: 45, Guevara 1990: 19).
3. Características: según Bozzoli (1979: 45), este clan podía nombrar *tsókölpa* ‘cantores’. También se dice que no pueden comer danta, pero sí lapa. En cuanto a sus posibilidades de buscar pareja, Bozzoli y Murillo (1989: 12) señalan que *Tsëblëwak* y *Ñoriwak* pueden ser pareja de *Ölöliwak*. Respecto de sus cualidades, Bozzoli y Murillo (1989: 12) dicen que a las personas de este clan no

<sup>49</sup> El *DLE* (RAE 2014) ofrece la siguiente definición para ‘lisa’: “Pez teleosteo fluvial, fisóstomo, parecido a la locha, de cinco a seis centímetros de longitud y de carne insípida, que abunda en los ríos del centro de España”.



les gusta mucho trabajar, en específico, no les gusta sembrar en cantidad; no obstante, se señala que las personas de este clan son buenas para criar animales. Entonces, habría dos tipos de personas: las que no son buenas para el trabajo y las que son buenas criadoras. También acerca de las cualidades, Bozzoli y Murillo (1989: 10-11) incluyen a este clan dentro de una reducida lista de clanes que “son los mejores”, “los del centro” y, por ello, son buenos para todas las cosas. Finalmente, para la fecha en la que Bozzoli (1979) realizó su investigación, había solo dos hombres de este clan; por lo tanto, se supondría extinto en la actualidad.

### **Sálwak**

1. Significado: perteneciente al mono colorado (*Ateles* sp.) (Bozzoli 1979: 45). La explicación anterior es más específica que la de Pittier (1895: 21), quien solo indica que *sar* es mono, al referirse a Sark-uák.

2. Lugar: Amubre (Stone 1961: 78, Bozzoli 1979: 45). Al parecer, podría haber personas de este clan en Coroma (Bozzoli 1979: 45).

3. Características: existe la idea de que las personas de este clan provenían de seres que tenían dos rabos, adelante y atrás, y ojos adelante y atrás de la cabeza. Asimismo, se dice que, como sus antepasados los monos colorados, los miembros de este clan eran fuertes. Podían ser *bikili* (Bozzoli 1979: 45). Por otra parte, las fuentes entran en conflicto al hablar del cargo de *blu* “rey”, pues, mientras unas indican que solo el clan Sálwak podía nombrar reyes (Palmer y otros 1992: 31), otras afirman que ese solo era uno de los clanes que podía servir para tal cargo; es decir, otros clanes también podían desempeñarlo (Stone 1961: 77, Bozzoli 1984: 17). Las versiones al respecto varían mucho y ofrecen distintas explicaciones; por ejemplo, en Bozzoli (1982: 178) se explica que los reyes nacieron de Salwak y de Chéliwak, pero no se dice quién podía desempeñar el cargo. Respecto de lo que le era permitido, Bozzoli (1976: 26-27, 1977: 186-189) incluye a Tsálwak como uno de los pocos clanes que en el pasado podía matar / cazar danta. Por otra parte, Bozzoli (1979: 45) afirma que, para la fecha de su investigación, en Amubre había dos hombres de este clan, más la hermana de estos y su descendencia. También agrega que una de las hermanas del último rey murió en Coroma, en 1975, y que dejó descendencia allí. Años después, Borge y Castillo (1997: 48) afirman que el clan estaba en vías de extinción. Parece ser, entonces, que desde que se cuenta con registros de este clan siempre ha mostrado estar en peligro de desaparecer, pues a finales del siglo XIX Pittier (1895: 21) advertía que solo había dos personas Sálwak: un hombre y una mujer.

### **Sinakwak**

1. Significado: perteneciente al perico ligero *choloepus hoffmani* (Bozzoli 1979: 45, Guevara 1990: 19).

2. Lugar: Coén (Bozzoli 1979: 45). Alto Coén (Guevara 1990: 19). Mojoncito (Bozzoli y Murillo (1988: 18), con el nombre de Sinákuawak.

3. Características: Bozzoli (1979: 45) menciona que este clan y Sulitsuwak son “de la misma mano o rama”.

### **Sulajkwak**

1. Significado: gente de Sula' (Bozzoli 1979: 45, Guevara 1990: 19).
2. Lugar: Alto Lari (Guevara 1990: 19).
3. Características: Bozzoli (1979: 45) acota que este clan y Sulariwak son “de la misma rama”. Dado que la única fuente consultada que menciona al clan Sulajkwak es Bozzoli (1979), es probable que este clan y Sulariwak sean el mismo.

### **Sulariwak**

1. Significado: perteneciente al arroyo de Sula' (Bozzoli 1979: 45, Guevara 1990: 19). La explicación anterior entra en conflicto con la de Estrada y Fernández (2012: 33): perteneciente a las palmeras y el coco. Bozzoli (1967: 3, 1972: 555), por su parte, solo menciona el coco como elemento definidor del clan.
2. Lugar: Alto Lari (Bozzoli 1979: 45, Guevara 1990: 19). Pacífico (Stone 1961: 77, Bozzoli 1972: 555, Bozzoli 1979: 45). Para Salitre (1967: 3), y luego para Salitre y Cabagra (1972: 555), Bozzoli señala que es uno de los clanes más abundantes. Katsi (Bozzoli y Murillo 1987: 16).
3. Características: de acuerdo con Stone (1961: 80), este clan puede ser pareja de Síbawak y de Mediwak.

### **Sulitsuwak**

1. Significado: perteneciente al valle del venado (Bozzoli 1979: 45, Guevara 1990: 19). Pittier (1895: 21), por otra parte, solo consigna el significado de ‘venado’ cuando se refiere a Suritz-uák: “*Suri*, venado”.
2. Lugar: no se indica.
3. Características: podían ser *tsókölpa* ‘cantores’. No comen danta, pero sí podían comer lapa (Bozzoli 1979: 45).

### **Spakdiwak**

1. Significado: perteneciente al arroyo agua verde o arroyo de las hojas de bijagüilla (Bozzoli 1979: 45, Guevara 1990: 19).
2. Lugar: no se indica.
3. Características: no se indican.

### **Tënukichawak o Tnushkawak**

1. Significado: no se indica.
2. Lugar: Coén (Bozzoli 1979: 45). Alto Coén (Guevara 1990: 19).

3. Características: la única especificación que brinda Bozzoli (1979: 45) es que este clan sería de “la misma rama” de Blëriwak.

#### **Tkiutöwak**

1. Significado: perteneciente a la casa de las pulgas (Bozzoli 1979: 46, Guevara 1990: 19). La información que presenta Pittier (1895: 21) se aproxima a la anterior: para Tkiut-uák, se indica que *tkí significa* ‘pulga’ y que *út* es una contracción de “*u-t-itú*, sitio de la casa”.

2. Lugar: no se indica.

3. Características: Bozzoli (1979: 46) señala que las personas de este clan podían preparar un polvo rojo a partir de las hojas de una planta que documenta como /kkmà/. Dicho polvo, al mezclarse con agua, se asemejaba a la sangre y, por ello, se aplicaba en el cuerpo con el fin de que sirviera como defensa.

#### **Tkúdiwak**

1. Significado: perteneciente a un arroyo de la fibra de una palmera (Bozzoli 1979: 46, Guevara 1990: 20).

2. Lugar: no se indica.

3. Características: no se indican.

#### **Tuborwak**

1. Significado: perteneciente a los ñames (Bozzoli 1967: 3, Bozzoli 1972: 555, Bozzoli 1979: 46, Guevara 1990: 20, Borge y Castillo 1997: 48, Estrada y Fernández 2012: 33).

2. Lugar: Talamanca, Salitre y Cabagra (Bozzoli 1979: 46). Pacífico (Stone 1961: 77, Bozzoli 1972: 555) Respecto de Salitre, Bozzoli (1967: 3) acota que en ese lugar era “poco frecuente”, afirmación que luego extiende a “el lado del Pacífico” (Bozzoli 1972: 555). Amubre (Stone 1961: 78, Bozzoli y Murillo s.f. TOIC 3, 3-4: 28). Mojoncito (Bozzoli y Murillo 1988: 10). Bozzoli (1979: 46) señala que en Coén se les llama Tukwak, uno de los nombres con el que aparece en la lista de clanes de Sepecue de Bozzoli y Murillo (1988: 10). Como Tugwa, se registra en Shiroles (Stone 1961: 78).

3. Características: Para Pittier (1895), Tubor-uák es uno de los dos troncos primitivos alrededor de los que se agrupan los distintos clanes. Este autor agrega que para 1894 el clan estaba casi desaparecido, dado que solo contaba con cuatro hombres y tres mujeres; con todo, Pittier (1895: 20) señala que había doce subfamilias derivadas de estos únicos Tubor-uák. Tal importancia es corroborada por los datos de Borge y Castillo (1997: 48), puesto que acotan que este clan es el más importante y que los principales jefes militares eran Töbölwak. También Bozzoli (1979: 46) observa que este clan, asociado con felinos –en especial con el jaguar–, nombraba los jefes de más alto rango para la guerra. Stone (1961: 80) sostiene que este clan es “uno de los de más alto rango” y que, por ello, podrían ser considerados como ‘nobles’. Lo anterior justifica que en el llano de

Talamanca se hayan hecho excepciones en la forma de transmisión de la línea familiar: un niño de padre de este clan se seguiría considerando perteneciente a él, a pesar de que su madre no lo fuera (Stone 1961: 80). Por otra parte, Bozzoli (1979: 46) y Bozzoli y Murillo (1989: 16-17) señalan que este clan puede comer danta. Algo interesante es este también sería un clan cabécar, pero en ese caso su nombre cambia a Tugwa (Bozzoli 1979: 46). De hecho, Stone comenta lo siguiente: “El *túgwa* parece haber sido originalmente un clan cabécar dominado por los bribris (1961: 80). Finalmente, Bozzoli (1979: 46) menciona que en Coén obtuvo una versión según la cual las mujeres de clanes que podían ser usékares se casaban con hombres Tukwak. Relacionado con esto, Palmer y otros (1992: 46) señalan que solo las personas del clan Tukwak podían ser pareja de los usékares. Para comprender la importancia de este hecho, las autoras agregan que “los demás indígenas no pueden verlos ni tocarlos” (1992: 46). Stone (1961: 77), por su parte, menciona que las personas de este clan pueden comer cualquier cosa. En cuanto a la escogencia de pareja, Stone (1961: 80) indica que los Túgwa pueden casarse con los siguientes clanes, todos bribris: “síbawak; mogriwak; mediwak; kabériwak”.

### **Twariwak**

1. Significado: perteneciente al pájaro bobo<sup>50</sup> (Bozzoli 1967: 3, Bozzoli 1972: 555, Bozzoli 1979: 46, Guevara 1990: 20, Palmer y otros 1992: 28). Estrada y Fernández (2012: 33) agregan un elemento en el significado de este clan: perteneciente a la quebrada del pájaro bobo. Una versión distinta es la señalada por Bozzoli (1979: 46): gente de catarro.

2. Lugar: Pacífico, con el nombre Towariwak (Stone 1961: 77). Para Salitre, (1967: 3), y luego para Salitre y Cabagra (1972: 555), Bozzoli señala que es un clan “poco frecuente”. Amubre (Bozzoli y Murillo s.f. TOIC 3, 3-4: 27). Kéköldi (Palmer y otros (1992: 28). Sepecue<sup>51</sup> (Bozzoli y Murillo 1988: 10).

3. Características: Bozzoli (1979: 46) indica que se dice que este clan es malo; asimismo, se dice que está mezclado con tigre. Bozzoli y Murillo (1989: 15) mencionan que el clan Twákwak es uno de los que pueden matar danta. En otra historia, no obstante, se dice que el clan Tlókwak está dentro de los que no comen danta (Bozzoli y Murillo 1989: 16-17). En estos últimos dos casos, como se aprecia, la grafía parece sugerir que se habla del clan Twariwak, pero no es posible asegurarlo.

### **Ulëjkwak**

1. Significado: Bozzoli (1979: 46) documenta dos versiones: la primera, perteneciente al gusano *ulë*; la segunda, perteneciente al árbol guachipelín. La primera versión es la que presenta Guevara (1990: 20).

---

<sup>50</sup> De acuerdo con Bozzoli (1979: 46), como /twa/ se conoce el pájaro bobo en Salitre. No obstante, la autora también observa que en Talamanca se reconocen varias aves por ese nombre.

<sup>51</sup> Además, se consignan nombres que parecen referirse a este mismo clan en Bozzoli y Murillo (1987: 16) y en Bozzoli y Murillo (1988: 18). En el primer caso, se presenta el clan Turuwak como uno de los clanes de Katsi. En el segundo caso, se indica que Tuábiwak es uno de los clanes que habitan Mojoncito.

2. Lugar: no se indica.

3. Características: según Bozzoli (1979: 46), este clan podía nombrar jefes guerreros; también podía matar y comer danta.

#### **Ulukichawak**

1. Significado: perteneciente al árbol majagua, que produce fibras (Bozzoli 1979: 46). Bozzoli y Murillo (s.f. TOIC 3, 3-4: 4), por su parte, asocian con el clan Ulukichawak el significado de perteneciente a la raíz de cedro. Otro nombre de este clan es, de acuerdo con Bozzoli (1979: 46), Btsùwökirwak, que significa ‘gente de la cabeza de colibrí’; sin embargo, la diferencia tanto entre nombres como entre significados es grande, por lo que habría que considerar si en realidad son un mismo clan. Una posibilidad de desambiguar el significado consiste en consultar los datos de Margery (2013a). La única palabra que coincide con las anteriores explicaciones es *ulûk* ‘cedro’ (Margery 2013a: 92); por consiguiente, el significado más plausible parece ser el de Bozzoli y Murillo (s.f. TOIC 3, 3-4).

2. Lugar: Amubre (Bozzoli y Murillo s.f. TOIC 3, 3-4: 4). Mojoncito (Bozzoli y Murillo 1998: 18).

3. Características: no se indican.

#### **Yëliawak o Chëliwak (extinto)**

1. Significado: perteneciente a la caza (Bozzoli 1979: 46, Guevara 1990: 20).

2. Lugar: Alto Coén (Guevara 1990: 20).

3. Características: según Bozzoli (1979: 46), este es un clan asociado al tigre.

### **Mitad B**

#### **Aktérwak**

1. Significado: perteneciente a una variedad de aguacate (Bozzoli 1979: 47). Guevara (1990: 18), por su parte, solo remite a ‘aguacate’ al referirse a Aktëlwak. De acuerdo con Bozzoli (1979: 47), se dice que el nombre proviene de /ak/ ‘piedra’ y /të/ ‘campo para la milpa’. En relación con esta última explicación, Pittier (1985: 21) indica para Akter-uák que proviene de *akter* ‘pedregal’. Bozzoli y Murillo (s.f. TOIC 3, 3-4) también indican ‘piedra’ como significado del nombre de este clan. Por lo tanto, la explicación más plausible parece ser la que relaciona el nombre del clan con ‘piedra’ o ‘pedregal’.

2. Lugar: Amubre (Bozzoli y Murillo s.f. TOIC 3, 3-4: 28).

3. Características: este clan se asocia al tigre (Bozzoli 1979: 47).

#### **Amukwak**

1. Significado: perteneciente a la pita o la cabuya (Bozzoli 1979: 47). Guevara (1990: 18) solo establece la relación con ‘cabuya’.

2. Lugar: no se indica.

3. Características: según Bozzoli (1979: 47), este clan es “de la misma rama” de Amukirwak.

#### **Amukirwak**

1. Significado: perteneciente al lugar del pital (cabuya, piñuela, pita) (Bozzoli 1979: 47). Pittier (1985), además del significado de *amú* ‘cabuya’, agrega *amúk* ‘cabuyal’, para Amú-kir-uák. De acuerdo con lo anterior, parece probable que Amukwak y Amukirwak pueden ser variantes de nombres de un mismo clan. Tal vez a esto se refiere Bozzoli (1979: 47) al señalar que ambos son “de la misma rama”. El significado que presenta Guevara (1990: 18) coincide con Pittier: ‘perteneciente al lugar del cabuyal’.

2. Lugar: no se indica.

3. Características: no se indican.

#### **Dawëbliwak**

1. Significado: perteneciente al lugar de la pava *Crax* (Bozzoli 1979: 47, Guevara 1990: 18).

2. Lugar: no se indica.

3. Características: no se indican.

#### **Diuwak**

1. Significado: perteneciente al lugar del agua o la claridad (Bozzoli 1979: 47, Guevara 1990: 18). Este segundo significado (claridad) resulta problemático a la luz de la composición de la palabra, ya que, como observa Pittier (1985: 21), esta se compone de *di* ‘agua’ y *u* ‘casa’<sup>52</sup>. Stone (1961: 77), Bozzoli (1967: 2)<sup>53</sup>, Estrada y Fernández (2012: 33) y MEP (s.f.: 44) proponen un significado que se aleja de los anteriores: perteneciente al sol. En vista de lo anterior, parece razonable considerar que Diuwak y Diwöwak se refieran al mismo clan o que, por su semejanza fónica, se hayan llegado a confundir, primero, y a “fusionarse”, después. La forma en la que Bozzoli (1972: 555) presenta este clan apoya la hipótesis anterior: “*diwak* o *diwuwak* (dueños del sol)”.

2. Lugar: Pacífico (Stone 1961: 77, Bozzoli 1972: 555). Bozzoli (1967: 2), para Salitre, agrega la especificación: “algo abundante”, mientras que Bozzoli (1972: 555) señala lo mismo, pero incluye a Cabagra. Katsi (Bozzoli y Murillo 1987: 16).

3. Características: no se indican.

---

<sup>52</sup> Este autor agrupa a Dí-u-uák junto con Djbar-uák (Pittier 1895: 20).

<sup>53</sup> La grafía con la que se consigna es ‘diwak’ (Bozzoli 1967: 2).

### **Diwöwak**

1. Significado: perteneciente al sol (Bozzoli 1979: 47, Guevara 1990: 18). Con base en este significado, parece que existe una confusión entre este clan y Diuwak, posiblemente por su similitud fónica: Bozzoli (1967: 2), Estrada y Fernández (2012: 33) y MEP (s.f.: 44) consignan como significado para Diuwak ‘perteneciente a sol’.

2. Lugar: Talamanca, Salitre y Cabagra (Bozzoli 1979: 47). Sin embargo, el clan que incluye Bozzoli (1967: 2) para Salitre es ‘diwak’, lo que remite al problema, mencionado arriba, de la indistinción de estos clanes.

3. Características: según Bozzoli (1976: 26-27, 1977: 186-189), este clan era uno de los que, en el pasado, podía matar / cazar danta.

### **Dongdiwak o Dojkiwak**

1. Significado: perteneciente al arroyo /dojk/ (Bozzoli 1979: 47, Guevara 1990: 18). Pittier, por su parte, documenta Dógdi-uák (1895: 21), de *dóg-di/dúg-di* ‘río del caracol’. Ambas explicaciones parecen acercarse a la palabra *dúk*, que Margery (2013a: 32) presenta en su diccionario con el significado de ‘caracol’.

2. Lugar: no se indica.

3. Características: como se mencionó en Dojwak, Bozzoli (1979: 44) ofrece dos posibilidades de significado para ese clan: garza o concha bivalva. Esta es la posible razón por la que esta autora indica que Dojwak y Dongdiwak/Dogdiwak pueden ser “de la misma rama” (Bozzoli 1979: 47). Las fuentes, sin embargo, sugieren una diferenciación entre ambos clanes, al menos con base en significados distintos de las palabras que componen sus nombres.

### **Inököldiwak**

1. Significado: perteneciente al arroyo del dinero o del oro (Bozzoli 1979: 47). Guevara (1990: 19) consigna perteneciente al arroyo del oro.

2. Lugar: Coén (Bozzoli 1979: 47). Alto Coén (Guevara 1990: 19).

3. Características: no se indican.

### **K(a)bekwak**

1. Significado: perteneciente al quetzal o perteneciente al árbol “sangrillo” (en el Atlántico; en el Pacífico, “laurel”) (Bozzoli 1979: 47, Guevara 1990: 20). Esta correspondencia con el árbol sangrillo también la documentan Palmer y otros (1992: 28) para Kbëkölwak. Por consiguiente, parece que en este caso existe una ambigüedad que debe revisarse.

2. Lugar: Alto Coén y Telire, principalmente (Bozzoli 1979: 47, Guevara 1990: 20). Kéköldi (Palmer y otros 1992: 28), con el nombre Kbëkölwak.

3. Características: según Bozzoli (1979: 47), este clan podía nombrar *tsókölpa* ‘cantores’. Además, Bozzoli y Murillo (1989: 16-17) incluyen este clan dentro de los que comen danta.

#### **K(a)chautöwak**

1. Significado: perteneciente a la casa del achiote (Bozzoli 1979: 47, Guevara 1990: 19). Pittier (1895: 21), por su parte, indica lo siguiente para Kachá-ut-uák: “*Kachá*, achiote; *ut*, abr. por *u-t-itu*”. El primer significado, esto es, *kacha* ‘achiote’, coincide con Bozzoli (1979).

2. Lugar: no se indica.

3. Características: no se indican.

#### **Kipërjkwak**

1. Significado: la información recopilada por Bozzoli (1979: 47) resulta ambigua, ya que ofrece tres posibilidades de explicación para el nombre de este clan, todas muy distintas entre sí: “una clase de fruta silvestre, un árbol y un caracol”. Los datos de Pittier (1895: 21) ayudan a desambiguar lo anterior. Para el clan Kipirjk-uák, este autor destaca la palabra *kipí*, la cual explica que se refiere a una fruta de un bejuco de monte que, asada, es comestible. Con base en lo anterior, el primer significado aportado por Bozzoli (1979) parece el más probable: “una clase de fruta silvestre”. Esta conclusión también es apoyada por Bozzoli y Murillo (s.f., TOIC 3, 33-4), quienes documentan exactamente la explicación anterior. Con todo, la desambiguación solo posibilita seleccionar un significado como el más probable, pero este resulta aún muy vago: no se puede determinar de cuál fruta o bejuco se está hablando.

2. Lugar: Amubre (Bozzoli y Murillo s.f., TOIC 3, 3-4: 27).

3. Características: no se indican.

#### **Kolkwak**

1. Significado: perteneciente a los mosquitos (Bozzoli 1979: 47, Guevara 1990: 19). Sobre la raíz de este clan, Stone (1961: 78) indica que *kor* ‘significa agua estancada, así que la asociación con los mosquitos podría ser cuestionada. Una referencia muy distinta a las anteriores se encuentra en Bozzoli y Murillo (s.f., TOIC 3, 3-4: 27), pues se señala que el significado del clan remite a ‘sardinas’. Si se sigue a Margery (2013a: 52), quien documenta *kòlwak* y lo define como ‘mosquito’ (genérico), entonces el significado más probable es el propuesto por Bozzoli (1979). El significado de ‘sardina’, por otra parte, no es apoyado por los datos de Margery (2013a: 151), el cual presenta con el significado español de ‘sardina’ la palabra *dakòl*.

2. Lugar: Alto Lari (Stone 1961: 78). Amubre (Bozzoli y Murillo s.f., TOIC 3, 3-4). Katsi (Bozzoli y Murillo 1987: 16). Alto Urén (Guevara 1990: 19).

3. Características: Bozzoli (1976: 26-27, 1977: 189) indica que, junto con otros tres clanes, Kòlwak era uno de los clanes que podía matar / cazar danta. Bozzoli y Murillo (1989: 10-11) documentan, en una historia sobre el origen de los clanes, que Kólkwak es uno de los mejores: un clan “del



centro”; en consecuencia, es bueno para todas las cosas. Esta aparente importancia del clan podría estar corroborada por el hecho de que Pittier (1895: 20-21) lo colocara como uno de los dos nombres de las mitades: un grupo de clanes es asociado con la denominación Túbor-uák y el otro con la denominación (ambigua) Kork-uák o Djbar-uák. De los Kork-uák dice Pittier (1895:20) que “son numerosos aún y se ramifican además en unas quince subfamilias”.

#### **Kóswak**

1. Significado: perteneciente al árbol de roble (Bozzoli 1979: 47, Guevara 1990: 19). No obstante, *kos* también sería una abeja amarilla que produce miel comestible (Bozzoli 1979: 47). La información compilada por Pittier (1895: 21) acrecienta la duda sobre el significado del clan, pues señala para Kos-uák que *kos* se refiere a “pendiente de un cerro”. Con base en Margery (2013a: 52), la primera posibilidad expuesta por Bozzoli (1979) parece la más probable: en el diccionario de dicho autor, *kós* presenta el significado de ‘roble’.

2. Lugar: no se indica.

3. Características: Bozzoli (1979: 47) consigna, por una parte, que este clan se asocia con el mono, y, por otra parte, que los *awápa* de este clan son considerados peligrosos. Guevara (1990: 19) observa que este es también un clan cabécar.

#### **Kólkiwak**

1. Significado: Bozzoli (1979: 47-48) documenta dos posibles significados para este clan. El primero, perteneciente a un lugar en Alto Urén. El segundo, perteneciente a unos mosquitos. Los datos de Pittier (1895: 21) apoyan la primera interpretación. Para el clan Kúr-ki-uák, dicho autor indica que *Kurki* remite al “nombre de un lugar en las cabeceras del Urén; probablemente de *jkur*, guarumo”. Estrada y Fernández (2012: 33) y MEP (s.f.: 44), por su parte, observan que el nombre significa perteneciente al guarumo. No obstante, Bozzoli (1967: 2) consigna perteneciente a las moscas, Bozzoli (1972: 555) habla de “unos mosquitos o moscos”, y Bozzoli y Murillo (s.f.: 27) registran que el nombre se refiere a unos mosquitos. Guevara (1990: 19) cambia “unos” mosquitos por “los” mosquitos. Una combinación entre insecto y árbol se observa en Palmer y otros (1992: 28), para quienes el nombre del clan remite a la hormiga del guarumo. Lo anterior no permite extraer una conclusión definitiva respecto del significado del clan.

2. Lugar: Talamanca, Salitre y Cabagra (Bozzoli 1979: 48). Pacífico (Stone 1961: 77, Bozzoli 1972: 555). Bozzoli (1967: 2) indica que, para el momento de su investigación, en Salitre había cuatro familias de este clan. Amubre (Bozzoli y Murillo s.f. TOIC 3, 3-4). Kéköldi (Palmer y otros 1992: 28). Katsi (Bozzoli y Murillo 1987: 16). Alto Urén (Guevara: 19).

3. Características: Borge y Castillo (1997: 28) colocan al clan Kolköwak o Jabarwak entre los más importantes; solo Töbölwak, Tchaberiwak y Duriwak serían más importantes. Por otra parte, Bozzoli y Murillo (1987: 22) registran que los reyes, en el pasado, eran de este clan.

### **Kölsuwak**

1. Significado: perteneciente al lugar de “unos” mosquitos (Bozzoli 1979: 48) o de “los” mosquitos (Guevara 1990: 19). Sin embargo, Estrada y Fernández (2012: 33) indican como significado ‘perteneciente a la hormiga de guarumo –significado que Palmer y otros 1992 señalan para Kólkiwak–.

2. Lugar: Alto Urén (Guevara 1990: 19).

3. Características: para Bozzoli (1979: 48), este clan se encuentra emparentado de forma muy cercana con Kolkwak, Kólkiwak, Yäbarkwak y Tkbëriwak, pues todos habrían nacido de un crique llamado Kölsu. Bozzoli y Murillo (1989: 10-11) incluyen a Kúlsuwak dentro de un grupo de seis clanes que serían los principales y que se caracterizan por ser buenos para todas las cosas.

### **Mekichawak**

1. Significado: perteneciente a la fibra o tronco de jícara (*Crescentia cujete* L.) (Bozzoli 1979: 48). Guevara (1990: 19) remite solo a ‘jícara’. Explicaciones algo distintas ofrecen Bozzoli y Murillo (s.f. TOIC 3, 3-4: 27), quienes asocian el significado del clan con la raíz del calabazo, y Palmer y otros (1992: 28), quienes proponen una doble interpretación: perteneciente al maíz o al tronco de jícara. Todas las fuentes anteriores tienen en común la palabra *mè* ‘calabazo’, ‘jícara’ (Margery 2013a: 57); por lo tanto, el posible significado de ‘maíz’ (*ikuò<sup>54</sup>*), sugerido por Palmer y otros (1992), quedaría descartado. Por último, si se considera que *kichà* significa ‘cuerda’, ‘raíz de algo’ (Margery 2013a: 50), la referencia a ‘tronco’ parece que debe ser revisada.

2. Lugar: Amubre (Bozzoli y Murillo s.f., TOIC 3, 3-4: 27).

3. Características: Bozzoli (1979: 48) acota que este clan es de “la misma rama” de Tsinikichawak.

### **Siibawak**

1. Significado: perteneciente a la luna (Bozzoli 1979: 48, Guevara 1990: 19). Con ese significado, también se documenta Siwöwak (Estrada y Fernández 2012: 33, MEP s.f.: 44). Una interpretación algo diferente la presentan Palmer y otros (1992: 28): ‘perteneciente a la claridad de luna’, para Siibawak.

2. Lugar: Shiroles (Stone: 1961: 78). Coén, principalmente, aunque, según la creencia de muchas personas, sería originario de Alto Lari (Bozzoli (1979: 48). Guevara confirmaría lo anterior, pues indica que este clan se encuentra en Alto Lari (1990: 19). Kéköldi (Palmer y otros 1992: 28). Sepecue (Bozzoli y Murillo 1988: 10).

3. Características: Stone (1961: 80) plantea que el origen de este clan podría ser cabécar. Según Bozzoli (1979: 48), por otro lado, este clan podía entrenar *tsókölpa* ‘cantores’. Bozzoli y Murillo (1989: 15-17) lo incluyen dentro de los clanes que no comen danta. Por otro lado, Bozzoli y

---

<sup>54</sup> De acuerdo con Margery (2013a: 40).

Murillo (1989: 10-11) incluyen a este clan dentro de los “del centro”, los cuales son buenos para todas las cosas. En cuanto a sus posibles parejas, Stone (1961: 80) señala que son Túgwa –es decir, Tubolwak–, Murmuriwak y Sulariwak<sup>55</sup>. Asimismo, Stone (1961: 80) incluye a Síbawak como uno de los que pueden ser pareja de Mogriwak.

### **Tkbèriwak**

1. Significado: perteneciente al río o arroyo Culebra (Stone 1961<sup>56</sup>: 78, Bozzoli 1979: 48, Guevara 1990: 19). Stone agrega una ubicación más específica: “por el río Urén” (1961: 78).

2. Lugar: Alto Lari (Stone 1961: 78). Amubre (Stone 1961: 78, Bozzoli y Murillo s.f. TOIC 3, 3-4: 27). Sepecue (Bozzoli y Murillo 1988: 10). Mojoncito (Bozzoli y Murillo 1988: 18). Shiroles (Stone 1961: 78). Alto Urén (Guevara 1990: 19).

3. Características: de acuerdo con Pittier (1938, citado por Bozzoli 1979: 48), este es uno de los cuatro clanes que en el pasado podía nombrar *awápa*. Borge y Castillo (1997: 48) corroborarían la importancia de este clan, pues de acuerdo con su documentación sería el segundo más importante, después de Töbölwak. Por otra parte, Bozzoli y Murillo (1989: 14-17) señalan que es uno de los clanes que puede comer danta. En cuanto a sus parejas, Stone (1961: 80) menciona que Kəbəriwak puede ser pareja de Mogriwak.

4. Origen: se documentan distintas historias acerca del origen de este clan en Bozzoli (1977, dos historias) y Bozzoli, Constenla y Cubero (s.f. TOIC 1, 3, dos historias), las cuales presentan variaciones. Jara y García (2011: 220-223) sintetizan las distintas fuentes y ofrecen una versión comprensiva. A continuación, se ofrece una versión que sintetiza las narraciones incluidas en Bozzoli, Constenla y Cubero (s.f.), pues son las que más coincidencias muestran entre sí y son, además, más completas que las compiladas en Bozzoli (1977). En una ocasión, una pareja (hombre y mujer) decidieron adentrarse en la selva para cazar. El hermano de la mujer los acompañó. Todos los días el hombre y el hermano de su mujer salían a cazar, y dejaban a la mujer sola en el lugar donde acampaban. No cazaban nada, pero al regresar la mujer siempre tenía comida preparada. Esto les parecía muy extraño, así que un día el hombre le dijo al hermano de su mujer que quería quedarse escondido para saber cómo conseguía ella los alimentos. Así lo hizo, y vio llegar a un hombre grande y velludo, el cual llevaba comida. Luego de estar con la mujer un rato y de mantener relaciones sexuales con ella, este ser se fue. El hombre decidió dejar la selva y regresar a su casa, a lo cual su mujer no pudo oponerse. Una vez de vuelta, el hombre abandonó a su mujer en la casa de sus padres. Al cuarto día, era evidente que la mujer estaba embarazada. Cuatro días después, la mujer dio a luz a dos niños. Cuatro días después de haber nacido, ya los niños gateaban; luego de otros cuatro días, podían caminar bien. Entonces, le pidieron a su abuela objetos para cazar, primero pájaros y después peces. La abuelita se sorprendía de que sus nietos llegaban con muchas presas. Por esta razón, decidió ir un día con ellos para saber cómo lograban cazar tantos

---

<sup>55</sup> Stone (1961: 80) también agrega “brupawak”; no obstante, es este trabajo este no se considera un clan, sino un cargo: *bulu* ‘rey, jefe’ (Jara y García 2011: xxxiv).

<sup>56</sup> La grafía con la que la autora documenta este clan es ‘kəbəriwak’ (Stone 1961: 78).

animales a pesar de ser tan pequeños. Una vez en la montaña, la abuela vio que sus nietos se transformaban en serpientes. Como las serpientes eran cada vez más grandes, Sibò consideró que eran una amenaza; por ello, decidió matarlas. En una versión, una serpiente muere y la otra escapa gracias a que Sibò decide dejarla vivir; en otra versión, ambas serpientes escapan: una hacia el este y la otra hacia el oeste.

### **Tsèbliwak o Sèbaliwak**

1. Significado: tradicionalmente, se ha consignado perteneciente al poste central que sostiene los palenques (Bozzoli 1979: 48). Guevara (1990: 20) solo menciona la relación con el poste central. Tal explicación estaría apoyada por los datos de Pittier (1895: 21), quien indica que *si* es ‘poste’ u ‘horcón’, al referirse al clan Síbri-uák. Bozzoli (1979: 48), por otra parte, agrega que el nombre también se relacionaría con el maíz negro y morado. Sin embargo, Jara y García (2013: 43) brindan una explicación diferente: el nombre del clan se compone de *sé* ‘helecho’ y *bli* ‘zanja’<sup>57</sup>; de tal forma, el significado del clan sería “clan de la zanja de los helechos”<sup>58</sup> (Jara y García 2013: 43).

2. Lugar: Coén, principalmente (Bozzoli 1979: 48). Alto Lari (Guevara 1990: 20).

3. Características: Bozzoli (1979: 48) indica que este clan se asocia al mono. También agrega que el último rey bribri tuvo parejas de este clan. Por último, la autora menciona que este clan no podía comer danta, pero sí lapa. Lo anterior, respecto de la prohibición de comer danta, es confirmado por Bozzoli y Murillo (1989: 14-17). Esto se explica porque se dice que la danta es como una hermana de este clan. Bozzoli y Murillo (1989: 12) señalan que a las personas de este clan no les cuesta mucho conseguir animales o dinero. Otra de sus cualidades consiste en que poseen buena memoria; por eso son buenos para contar historias. Además, son personas que no le hacen nada malo a la gente, ya que Sibò así lo estableció. Otras cualidades son que no se les nota la edad cuando se hacen mayores –cuesta que se les ponga el pelo blanco–, saben muchas cosas y no le tienen miedo a nadie. En cuanto a los cargos, Bozzoli y Murillo registran que “son buenos para awá, jtsököl, ökö y otras cosas” (1989: 12). Bozzoli (1982: 178) agrega que este clan era uno de los que podían ser *blupa* ‘reyes’. Esta posibilidad de desempeñar cargos importantes es apoyada por las observaciones de Bozzoli y Murillo (1989: 10-11), ya que incluyen a este clan dentro de la categoría de “los mejores” o “los del centro”, un grupo de clanes que es bueno para todas las cosas. Incluso, en otra narración, Bozzoli y Murillo (1989: 12) señalan que este clan es “el clan central con respecto de todos los clanes”; sin embargo, luego agregan que hay otros “que están a la par”,

<sup>57</sup> Jara y García (2013: 43) consignan Sèbliwak, no Sèbaliwak. Esta diferencia entre *bli* y *bali* podría explicarse por variación dialectal. Jara (2004: 103) observa que las vocales con tono bajo en sílaba no final tienden a ser muy débiles, lo que incluso puede ocasionar su pérdida. Jara ofrece dos explicaciones de este fenómeno: en primer lugar, “la tendencia de Salitre y Coroma a reducir las sílabas inacentuadas previas a la sílaba acentuada” (2004: 103); en segundo lugar, el habla rápida favorece el debilitamiento de estas sílabas inacentuadas.

<sup>58</sup> Existe un sustento para esta interpretación del nombre del clan en una historia llamada “Origen de los clanes”, la cual es documentada por García y Jaén (1996:50-51). En la narración se cuenta que, después de que Sibò creó los dos primeros seres humanos, los bautizó en un río, “como bautizan los sacerdotes” (1996: 50). A continuación, se indica que el río se llama Sèbli, que significa “El zanjo del helecho” (1996: 50). La explicación de este nombre concuerda, por lo tanto, con la que aparece en Jara y García (2013: 43).

como Ölöliwak y Ñoniwak, que son sus duwöpa –lo que significa que estos clanes pueden ser su pareja–. Sobre esto último, Bozzoli y Murillo (1989: 12) señalan que este clan puede juntarse con Ñoriwak y con Ölöliwak”.

4. Origen: Bozzoli y Cubero (1983: 13) compendia una narración llamada “Origen del clan Tsebliwak”. En esta se indica que el clan fue hecho para hacer el bien, por eso sus miembros pueden ser sukias (*awápa*), pero solo para el bien: “no pueden echar males, ni matar a nadie” (Bozzoli y Cubero 1983: 13). Habría habido un tiempo donde la gente tenía muchas lombrices, al punto de que les salían “por todas partes”. Ante esto, Sibò creó un ser que se comió todas las lombrices de la gente. Como se observa, en realidad no es claro cómo se relaciona la historia de las lombrices con lo que se explica del clan, a menos de que se suponga que el ser que Sibò creó y que se comió las lombrices haya sido un Sébaliwak.

#### **Tsinikichawak**

1. Significado: perteneciente a la fibra o tronco del árbol de hule (Bozzoli 1979: 48). Bozzoli y Murillo (s.f. TOIC 3, 3-4: 3) indican que el nombre se relaciona con la raíz de hule (del árbol hule). Guevara, por su parte, establece la relación propiamente con el árbol de hule (1990: 20).

2. Lugar: Amubre (Bozzoli y Murillo s.f. TOIC 3,3-4: 3). Sepecue (Bozzoli y Murillo 1988: 10). Mojoncito (Bozzoli y Murillo 1988: 18). Alto Lari (Guevara 1990: 20).

3. Características: según Bozzoli (1979: 48), este clan podía matar y comer danta. No obstante, este clan no aparece en Bozzoli y Murillo (1989) dentro de los que pueden comer danta. Bozzoli (1976: 26-27, 1977: 186-189), por otra parte, solo menciona que era uno de los clanes que podía matar / cazar este animal. En cuanto a sus parejas, Bozzoli (1979: 48) recoge dos versiones distintas: según una, este clan podía buscar pareja en cualquier otro, pues su semilla vino de última y, por lo tanto, no se le asignó una pareja específica; según la otra versión, forma pareja con Twariwak.

#### **Tsiruruwak**

1. Significado: perteneciente al cacao maduro (Bozzoli 1979: 48, Guevara 1990: 20). Los datos de Pittier (1895: 21) coinciden con esta explicación. Pittier documenta el nombre como Tsirú-ru-uák, e indica que *tsirú* es cacao, mientras que *ru* sería una derivación de *ëri* ‘maduro’. Stone (1961: 78) solo recoge el significado ‘cacao’: “gente de cacao”.

2. Lugar: Alto Lari (Stone 1961: 78).

3. Características: para Stone (1961: 78), este clan es originalmente cabécar y, agrega, “está entre los chirripó”. Según Bozzoli (1979: 48), este clan se asocia con el mono. También se menciona que podía comer danta; sin embargo, esto no es corroborado por Bozzoli y Murillo (1989: 14-17). Bozzoli (1979: 48) menciona que hay hablantes de cabécar que pertenecen a este clan. Por otro lado, Stone (1961: 77) indica que este clan, junto con Salwak, estaba conectado con los reyes.

**Tsïöriwak**

1. Significado: perteneciente al arroyo del tucán grande (*ramphastos Swainsonii*) (Bozzoli 1979: 48, Guevara 1990: 20).

2. Lugar: no se indica.

3. Características: no se indican.

**Suwëutöwak (extinto)**

1. Significado: perteneciente a la casa del árbol de guava o cuajiniquil (Bozzoli 1979: 49, Guevara 1990: 19).

2. Lugar: Alto Lari y Alto Coén (Bozzoli 1979: 48, Guevara 1990: 19).

3. Características: Bozzoli (1979: 48) menciona que de este clan y de Kottuwak (un clan cabécar) “se escogían los /kpa’/ o /useköLpa’”. La autora también señala que el clan se asocia con el jaguar y que no era semilla de maíz, sino “puro tigre”.

**SwëköLwak**

1. Significado: no se indica.

2. Lugar: Alto Coén (Bozzoli 1979: 49).

3. Características: Bozzoli (1979: 49) indica que este clan es “de la misma rama” de Suwëutöwak, considerado extinto. Lo anterior, aunado al hecho de que no se encontraron otras referencias en las fuentes consultadas, sugiere que se trata de un clan también extinto.

**Uniwak**

1. Significado: perteneciente al cántaro de barro (Bozzoli 1979: 49, Guevara 1990: 20). Palmer y otros (1992: 28) coinciden con esta explicación, con la salvedad de que hablan de “cántaro o tinaja de barro”. Bozzoli (1967: 2, 1972: 555) y Estrada y Fernández (2012: 33) consignan perteneciente a las ollas. Por su parte, Bozzoli y Murillo (s.f. TOIC 3, 3-4: 28) señalan perteneciente a los abejones. A excepción de la última explicación, parece que las anteriores se pueden entender como compatibles, toda vez que se refieren a un tipo de recipiente.

2. Lugar: Talamanca, Salitre y Cabagra Bozzoli (1979: 49). Pacífico (Stone 1961: 77, Bozzoli 1972: 555). Bozzoli, para Salitre (1967: 2-3), y luego para Salitre y Cabagra (1972: 555), menciona que es “uno de los más abundantes”. Amubre (Stone 1961: 78, Bozzoli y Murillo s.f. TOIC 3, 3-4: 28). Kéköldi (Palmer y otros 1992: 28). Mojoncito (Bozzoli y Murillo 1988: 18).

3. Características: de acuerdo con Bozzoli (1979: 49), este clan es asociado con el tigre. Borge y Castillo (1997: 48) lo ubican en el sexto lugar en importancia de todos los clanes (precedido por Kolköwak o Jabarwak y seguido por Sibriwak). Por último, Bozzoli y Murillo (1989: 16-17) se contradicen en un breve apartado llamado “La danta”: al inicio incluyen a este clan como uno de

los que no comen este animal, pero después indican que está entre los que sí lo comen. Sobre sus habilidades como artesanos, Stone (1961: 77) menciona que los Uniwak son notables en la fabricación de cerámica; incluso, esta autora comenta que, en la región de Lari, para la fecha de su documentación, eran ellos quienes hacían dicha artesanía.

#### **Yabaruwak o Yabarkwak**

1. Significado: sobre el significado del clan, Bozzoli (1979: 49) señala que *yaba* es una especie de lagartija. Bozzoli y Murillo (s.f. TOIC 3, 3-4: 27-28) se limitan a indicar que el clan se asocia con una especie de lagartija.

2. Lugar: Amubre (Bozzoli y Murillo s.f. TOIC 3, 3-4: 27-28). Alto Urén (Guevara 1990: 19).

3. Características: de acuerdo con Bozzoli (1979: 49), este clan, para algunas personas, se asocia con el mono, y, para otras, con el tigre. Además, el clan sería cercano al Kolkwak. Finalmente, se indica que podía comer danta.

#### **Yëyëwak o Ayëyëwak**

1. Significado: Bozzoli (1979: 49) consigna el significado de gente recta o correcta. Palmer y otros (1992: 28) documentan una versión similar: perteneciente a lo correcto.

2. Lugar: Coén, principalmente, según Bozzoli (1979: 49). También, de acuerdo con Palmer y otros (1992: 28), se encuentra en Kéköldi, y de acuerdo con Bozzoli y Muriollo, en Sepecue (1988: 10) y en Mojoncito (1988: 18).

3. Características: no se indican.

Los cuadros 6 y 7 ubican 26 clanes en la Mitad A y 27 en la Mitad B, lo que arroja un total de 53 clanes de los que se cuenta con información que cumple con los criterios indicados al inicio del presente apartado. Asimismo, debe subrayarse el hecho de que la cantidad y calidad de información es muy desigual: en algunos casos, como los de Duriwak, Sálwak o Tkbëriwak, es relativamente abundante, al punto de que es posible completar datos para las cuatro categorías de organización propuestas (significado, lugar, características y origen); en otros casos, como los de Blëriwak, Dawëbliwak o Tsíöriwak, es escueta, por lo que en ocasiones no se indica información para alguna o algunas de tales categorías.

Por otra parte, se encontró en las fuentes consultadas una serie de clanes que no están consignados en Bozzoli (1979)<sup>59</sup>, lo que imposibilita su ubicación en alguna de las mitades, tal como se mencionó anteriormente. Estas referencias, en general, ofrecen poca o ninguna información sobre el clan, en términos de las categorías propuestas para nuestra sistematización: significado, lugar, características y origen. En algunos casos, incluso, el (supuesto) nombre de un clan aparece únicamente en una fuente, en una lista extensa<sup>60</sup> (por lo general, en algún número de *Tradición Oral Indígena Costarricense*), hecho que imposibilita determinar si efectivamente es un clan, un error de comprensión y transcripción o un “invento” de la persona consultada.

Para los objetivos del presente trabajo, se considera necesario tomar la información aquí sistematizada con cierta reserva, por las razones expuestas, a saber: es fragmentaria, procede de diversas fuentes –que, a su vez, recopilaron la información con distintas metodologías y con distintos fines– y debería validarse con miembros de las comunidades. Con todo, parece viable utilizar la información sistematizada como insumo para nuestra propuesta didáctica, tanto a nivel de los criterios generales de organización empleados (significado, lugar, características, origen) como a nivel de datos específicos que se puedan usar como recursos para promover que los propios docentes y estudiantes se aboquen a la tarea de discutirlos en sus familias y comunidades. De esta forma, se podría establecer un diálogo entre todo el trabajo que se ha realizado desde instancias académicas y el conocimiento actual que pervive en las distintas comunidades bribris.

---

<sup>59</sup> Por ejemplo, Ñóriwak (Bozzoli y Murillo 1989), Blibliwak, Ñañiwak o Shinuliwak (Guevara 1990).

<sup>60</sup> Por ejemplo: Chferiwak, Chmácalblawak, Lobtawak (Bozzoli y Murillo 1984: 7), Alóliwak, Alábluwak (Bozzoli y Murillo 1989: 15), Kukiñiwak, Kberawak (Bozzoli 1977: 178).



#### 1.4.2.3 Información etnolingüística sobre cómo pedir matrimonio en bribri<sup>61</sup>

Desde el marco teórico de la etnografía de la comunicación, Lininger (1990) elabora una descripción del evento o acontecimiento de habla de pedir matrimonio en bribri. Un evento de habla se relaciona con: el tipo de interacción, con sus propósitos generales y específicos; los participantes del evento; los canales (verbales y no verbales) y su modo de uso; los códigos compartidos (por ejemplo, un idioma específico); el contexto de interacción; la forma del mensaje y sus géneros; el tema tratado; los eventos mismos (Lininger 1990: 72). Tal complejidad es propia de dicha perspectiva teórica, la cual parte del principio de que el lenguaje no opera en el vacío, sino que siempre está inserto en eventos comunicativos que responden, a su vez, a elementos socioculturales de grupos humanos específicos (Lininger 1990: 79). Por lo tanto, lo que nos interesa del trabajo de esta autora es la forma en la que se contextualiza situacional y socioculturalmente el uso del bribri, puesto que es precisamente lo que buscan los enfoques contemporáneos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas (Melero 2008, Instituto Cervantes 2002).

Lininger (1990), primero, ofrece un marco sociocultural para poder comprender posteriormente el evento de habla en su totalidad. En primer lugar, se indica que la idea de “contraer matrimonio” se podría expresar en bribri por medio de la expresión *sə̀nuk àñi ta* ‘vivir juntos’ o ‘unión’ mediante la palabra *ulàbatsök* ‘unir manos’. Como se aprecia,

---

<sup>61</sup> Seguramente *matrimonio* no sea el mejor concepto aquí, pero es el que emplea Lininger (1990) en su artículo y, en general, es el que ha sido utilizado tradicionalmente en las descripciones antropológicas (Gabb 1981 [1875], Pittier 1895, Stone 1961, Bozzoli 1979, entre otros). Posiblemente sea más adecuado hablar de cómo se formaliza una relación de pareja o de cómo las personas “se juntan”, ya que el matrimonio como tal no sería una institución tradicional bribri, sino hispana. Alí García Segura, consultor de lengua y cultura bribri, lo expresa de la siguiente forma: “los bribris no se casan, se amontonan” (comunicación personal). La misma expresión *sə̀nuk àñi ta* ‘vivir juntos’ (Lininger 1990) refuerza lo anterior, dado que alude solo al hecho de vivir juntos, es decir, de ‘juntarse’ o ‘amontonarse’. La probable influencia hispánica y católica es sugerida por la misma Lininger, tal como se aprecia en la siguiente cita: “José Feliciano Elizondo F., informante indígena de la lengua bribri de la Universidad de Costa Rica (UCR) piensa que en épocas postcoloniales pasadas el término tradicional <*sə̀nuk àñi ta*>, se cambió por la expresión <*ulàbatsök*> debido a la influencia de la Iglesia Católica” (1990: 66). La observación del señor Elizondo resulta plausible, toda vez que la palabra compuesta *ulàbatsök* ‘unir manos’ parece remitir a la ceremonia de “unión” del rito católico del matrimonio.

ninguna de las dos opciones remite a la misma de idea del matrimonio, así que ese término debe comprenderse en un sentido más general, algo como ‘formalizar una relación de pareja’.

Basándose en Bozzoli (1979, citada por Lininger 1990: 65), la autora señala que el matrimonio se puede considerar como una manifestación del valor “atención a los límites”, el cual sería muy importante dentro de la cultura tradicional bribri. La atención a los límites implica el funcionar y vivir correctamente, según las normas sociales. En el caso concreto del matrimonio, este valor se relaciona directamente con “el profundo respeto tradicional a las divisiones entre clanes” (Lininger 1990: 65) (ver 1.4.3.2)<sup>62</sup>.

En cuanto a las costumbres tradicionales ligadas a las uniones de pareja, Lininger señala que en la época postcolombina temprana las personas eran libres de juntarse<sup>63</sup> “según su inclinación personal sin ceremonia alguna, siempre y cuando la pareja respetara las leyes existentes respecto al clan adecuado para su unión” (1990: 66). Al parecer, lo usual era que los hombres tomaran la iniciativa y se dirigieran a la mujer de su elección para proponerle la unión, la cual no requería de ninguna ceremonia. Por otra parte, lo más común era que la pareja se fuera a vivir a la casa de los padres de la mujer<sup>64</sup>. Todo lo anterior coincide con la descripción de Gabb (1981 [1895]) transcrita en 1.4.2.2, lo que indicaría que las costumbres eran las mismas a fines del siglo XIX.

Por otra parte, cuando las mujeres eran “menores de edad” (una niña que aún no había llegado a la pubertad, de alrededor de diez u once años), el tío materno podía concertar el matrimonio según su parecer, sin consultar a su sobrina; también podía consultar con su hermana, la madre de la niña, pero no estaba obligado a ello. Esto según el señor Feliciano Elizondo (Lininger 1990: 66). Sin embargo, de acuerdo con el señor Alí García, un matrimonio también podía concertarse entre jefes de clanes o por parientes de

---

<sup>62</sup> Para profundizar en explicaciones acerca del valor simbólico de la atención a los límites, ver Bozzoli 1979.

<sup>63</sup> Esta es la palabra que utiliza la autora.

<sup>64</sup> Lininger (1990: 66) se basa en Stone (1961).

ambos miembros de la pareja. En tales casos, el muchacho se iba a vivir a la casa de la familia de la muchacha, con lo cual se formalizaba la unión (Lininger 1990: 67).

En cuanto a la vitalidad de estas costumbres, para finales del siglo XX, el señor Feliciano Elizondo comentaba que había “trazas de las costumbres de antes” sobre todo en las zonas altas y lejanas de la región de Talamanca. De acuerdo con él, en estos lugares los padres de una muchacha, en particular la madre, aún podían cumplir algún papel al momento de decidir cuál sería su futuro yerno (Lininger 1990: 67). Además, cuando los padres sabían que su hija estaba pronta a alcanzar la pubertad, el padre asumía el papel que antes le correspondía al tío materno: expresar sus preferencias respecto a su futuro yerno, aunque también podía consultar esto con su esposa (Lininger 1990: 67).

Un elemento que no había cambiado para el momento en el que Lininger realizó su trabajo era el de las cualidades que se esperaban del hombre, a saber: *sén bua* ‘ser de buenas costumbres’, *kanèbala* ‘ser un buen trabajador’, *sósawa* ‘ser buen agricultor’. Otra cualidad importante era ser *yéria* ‘cazador’ (Lininger 1990: 67-8). Usualmente los padres tenían conocimiento de las cualidades de su futuro yerno, pues era una persona que visitaba la casa con frecuencia. La mejor opción era el hijo mayor de un tío paterno; a este muchacho se le llamaba *kók*. Si esta no era una opción, se buscaba otro muchacho de ese clan o uno de otro clan con el que estuviera permitida la unión; sin embargo, este muchacho y su familia tenían que ser considerados *ér buà*<sup>65</sup> ‘hígado bueno’, lo que se entiende en español como ‘gente buena’. Finalmente, también habría existido una jerarquía social de preferencias según la cual el mejor candidato a yerno era un *awá* ‘sukia, chamán’<sup>66</sup> o un *yórke awá ie* ‘aprendiz de sukia’ (Lininger 1990: 68).

Ahora, además de este contexto sociocultural, el marco teórico en el cual se basa Lininger (1990) también contempla “los hechos comunicativos sociales y su estructura organizada en construcciones mayores tales como eventos, y la manifestación lingüística de

---

<sup>65</sup> Debería haberse escrito *bua* ‘.

<sup>66</sup> Actualmente, esta glosa está descartada; además, resulta peyorativa. *Awá* debería glosarse como ‘médico’.

los hechos” (Lininger 1990: 73). En su trabajo, la autora describe detalladamente todos los elementos relativos al evento de habla, tanto no lingüísticos (participantes, medios, situación ambiental, temas tratados, el evento en sí) como lingüísticos (análisis morfosintáctico de lo hablado, en bribri).

También se establece una secuencia de hechos de habla, la cual se enumera a continuación; además de la secuencia, se agregan aquí los diálogos que la autora documenta, siempre que se especifiquen:

1. Anuncio de disponibilidad de la hija por parte de la madre al padre. Parece referirse a la proximidad de la menstruación, pues se habla de que la hija “está pronta a alcanzar una edad apropiada para la reproducción” (Lininger 1990: 67).

2. Selección del candidato por parte del padre. El padre puede indicar cuál es su yerno preferido, pero también puede consultar con su esposa (Lininger 1990: 67).

3. Acuerdo sobre el candidato.

4. Saludo. Después de haber entrado el yerno en la casa y haber sido reconocido por el padre: *be' de* ‘llegaste’, *is be' shakèng* ‘¿cómo estás?’. Antes de escuchar esto, el joven no podía levantar la vista (Lininger 1990: 69).

5. Intercambio sobre la salud. Como preámbulo, se indaga por la salud de las respectivas familias (Lininger 1990: 69).

6. Intercambio optativo sobre otros temas no relacionados con el tema principal. Se podía hablar del tiempo, del trabajo o de acontecimientos de la comunidad (Lininger 1990: 69).

7. Declaración formal de la madre. La madre decía algo como:

*Sa' tō i bikéitsə tō be' dōr wēm buà, kanèbalò t̃a, e' kuék̃i be' s̃er sa' t̃a wēm buà sa' alà busi a.*

‘Hemos pensado que usted es un muchacho bueno, trabajador, y que sería un buen esposo para nuestra hija’ (Lininger 1990: 69).

8. Exposición optativa de cualidades de la novia. La madre podía enumerar algunas cualidades deseables en una mujer: madurez, seriedad y capacidad para el trabajo. El muchacho escuchaba, con la cabeza baja y en silencio (Lininger 1990: 69).

9. Acuerdo del novio. Después de escuchar a la madre, el muchacho, “por educación”, debía contestar: *èkèkè* ‘está bien’, *sa' sér aňî ta* ‘viviremos el uno con el otro’ (Lininger 1990: 69).

10. Oferta de alternativa(s) por el elegido (novio). El novio ofrecía dos opciones, “por cortesía”, a partir de sus posibilidades y preferencias: a) *ye' wá i mîkɛtser* ‘¿me la puedo llevar?’ o b) *ňa àtkɛ ie' ta kapók* ‘¿me puedo quedar durmiendo con ella?’ (Lininger 1990: 69).

11. Aceptación de una de las alternativas por los padres. La madre era quien decidía cuál alternativa prefería (Lininger 1990: 70).

12. Anuncio de acuerdo a la hija. La madre le comunicaba a la hija la decisión tomada, pero esta última debía estar de acuerdo (Lininger 1990: 70).

Esta breve exposición solo busca presentar los aspectos generales del trabajo de Lininger (1990), el cual es mucho más completo y complejo. Interesa destacar aquí cómo se considera el evento de habla en su conjunto y cómo se consideran los distintos elementos para dar cuenta de este. A nivel estrictamente lingüístico, se rescata no solo la documentación de las intervenciones de los participantes en lengua bribri, sino también la labor de análisis morfosintáctico –que aquí no se detalló–, la descripción de la situación en general, la descripción de la secuencia del evento y de aspectos no lingüísticos, como las alusiones a la mirada o a la cortesía. En suma, el texto de Lininger (1990) constituye un

trabajo muy completo de etnografía del habla en bribri, el cual sirve como uno de los puntos de referencia de la propuesta didáctica que se propone más adelante.

### **1.5. Metodología<sup>67</sup>**

En el este apartado se describe cómo se llevó a cabo cada una de las secciones que componen el capítulo II del presente trabajo. Cada una de estas secciones busca ejemplificar la manera en la que se podría desarrollar un rediseño curricular, desde la perspectiva de didáctica de segundas lenguas, para el caso de la asignatura de lengua bribri, impartida en I y II ciclos de la Educación General Básica costarricense, en centros educativos ubicados en territorios bribris.

Nuestro trabajo se centra en una de las cinco unidades temáticas transversales que integran el programa actual de lengua bribri: Unidad 2: Mi familia<sup>68</sup>. Se optó por trabajar con solo una unidad porque la estructura misma del programa lo permite: la estructura de una unidad es la misma para todas las unidades de todos los grados; de tal forma, una unidad es representativa del conjunto. Intentar abordar el programa completo habría implicado llegar a análisis y propuestas demasiado generales. Al trabajar con solo una unidad se busca mayor profundidad en los análisis y las propuestas.

Se eligió trabajar con la unidad temática Mi familia como resultado de lo escuchado en Amubre en abril del 2018 (ver 2.2.2), pues se determinó que este era un tema que recurrentemente se consideraba importante para los bribris. A partir de este tópico central se decidió abordar, con base en las necesidades expuestas, una serie de dimensiones relacionadas: los clanes, el matrimonio (relaciones de pareja) y los deberes dentro y fuera de casa.

---

<sup>67</sup> Esta sección fue redactada de forma conjunta por todos los integrantes del Seminario de Graduación, a excepción de 1.5.6.1 y 1.5.7, cuyas autoras son Arelys Blanco Rodríguez y Ana Solís Vargas.

<sup>68</sup> Las otras unidades son: Unidad 1: Socialización, Unidad 3: Los animales, Unidad 4: Mi cuerpo y Unidad 5: Mi casa. Para mayores detalles sobre la estructura del programa actual de lengua bribri, ver 2.1.1.1.

El resultado final del trabajo consiste en una propuesta de rediseño de la Unidad 2: Mi familia, propuesta que, consideramos, puede ser aplicada eventualmente a todo el programa de lengua bribri. El objetivo es mostrar cómo se podrían desarrollar las distintas etapas del diseño curricular para este caso particular, a modo tanto de ejemplificación del proceso como de valoración de sus alcances y limitaciones. Por lo anterior, cada etapa del diseño curricular que se ensaya en el capítulo II y en el Anexo 3, por sí sola, constituye un ejercicio que plantea retos y ofrece posibilidades de realización particulares. En conjunto, las distintas etapas guardan relación, pero no necesariamente llegan al grado de coherencia y cohesión que se requeriría para pensar en proponer un rediseño completo. Las distintas etapas que componen el capítulo II evidencian la complejidad que implica desarrollar un diseño curricular adecuado, pertinente y bien ejecutado.

Ante las distintas dificultades encontradas, muchas de las cuales no somos capaces de resolver en este momento –o al menos no sin entrar en contradicción con nuestra propuesta–, optamos por no llegar al último grado de concreción en su conjunto: el diseño de una unidad para cada uno de los seis grados de primaria. En su lugar, optamos por presentar y discutir en las distintas secciones elementos importantes que se deberían considerar en un eventual rediseño liderado por las autoridades pertinentes. Se cumple, con ello, nuestro objetivo principal: mostrar cómo se podría llevar a cabo el proceso e, incluso, se ofrecen algunos ejemplos concretos de posibles unidades modelo en el Anexo 3. No es nuestro objetivo desarrollar un programa de lengua bribri de forma integral; además, no es nuestra competencia. El trabajo, sin embargo, le resultará útil al equipo de trabajo que emprenda la labor de desarrollar un nuevo programa para la asignatura de lengua bribri para primaria.

En cuanto a la distribución del trabajo, Luis Serrato Pineda se ocupó de las distintas etapas del desarrollo curricular que componen el capítulo II, a excepción del análisis del entorno y el análisis de necesidades (2.2), que estuvo a cargo de Ana Solís Vargas y Arelys Blanco Rodríguez. El Anexo 3, por otro lado, incluye ejemplos de unidades didácticas para primero, segundo y tercer grado, las cuales son precedidas por una introducción breve

donde se explicita la lógica que siguió su construcción. Los autores de dichas unidades son Arelys Blanco Rodríguez (primer grado), Ana Solís Vargas (segundo grado) y Gabriel Álvarez Pérez (tercer grado).

A continuación, se describe el proceso que siguieron las distintas actividades que se llevaron a cabo. El fundamento teórico de cada sección se expone en el apartado 1.4.1; sin embargo, en el capítulo II se incluyen otras fuentes teóricas, según los requerimientos específicos que se encontraron.

### *1.5.1 Evaluación del programa actual de lengua bribri*

La evaluación del programa actual de lengua bribri que se presenta en 2.1 se desarrolló por medio de una descripción de sus distintos componentes y de un comentario crítico respecto de tal descripción. La descripción se segmentó en las siguientes unidades de análisis: en primer lugar, estructura del programa, título, objetivos generales del programa, que se refieren al programa en general; en segundo lugar, objetivos de cada grado, contenidos, procedimientos, valores y actitudes y evaluación, que se restringen a la Unidad 2: Mi familia. Para la discusión crítica se emplean fundamentos teóricos del diseño curricular en segundas lenguas expuestos en 1.4.2, así como apreciaciones personales.

Además, con el fin de contar con la perspectiva de quienes deben utilizar el programa, se entrevistó a docentes de lengua bribri. La entrevista se llevó a cabo la tercera semana de abril de 2018, en la Sede Rodrigo Facio de la Universidad de Costa Rica. Se entrevistó a dos maestros de lengua bribri, quienes formaban parte de un grupo de docentes de lenguas indocostarricenses que se encontraba realizando un taller sobre uso de la tecnología enfocado en didáctica de la lengua. El hecho de que estuvieran en este taller se consideró como un indicio de que se trataba de docentes comprometidos con su labor y con deseos de mejorar sus conocimientos y habilidades; por lo tanto, también eran sujetos



ideales para consultarles su percepción respecto del programa de lengua bribri, pues se suponía interés y criticidad sobre el tema.

Durante su estancia en el taller, se coordinó una entrevista, la cual se realizó de forma conjunta a ambos. Antes del inicio de la entrevista, se les explicó el objetivo del ejercicio y se les consultó si estaban de acuerdo en colaborar: ambos estuvieron de acuerdo. La entrevista duró poco más de una hora, tiempo en el que se abordaron una serie de preguntas guiadas por ejemplos seleccionados del programa de lengua bribri<sup>69</sup>, esto con la finalidad de conocer la opinión de los maestros acerca de aspectos puntuales de este. Los resultados de la entrevista que se relacionan con el programa de lengua bribri se presentan en 2.1.2. Los resultados que se relacionan con información sobre el contexto laboral de los docentes se sintetizan en los siguientes párrafos.

Los docentes entrevistados son originarios de comunidades distintas: el M1<sup>70</sup> de la zona de Amubre, Talamanca, y el M2 de la zona de Salitre, Buenos Aires. El M1 cuenta con una experiencia de más de 18 años de trabajar como maestro, mientras que el M2 recién inicia su labor como docente de lengua bribri: al momento de la entrevista, tenía un año de experiencia.

En relación con su contexto de trabajo, el M1 indicó que, dependiendo de la comunidad, los grupos a los que atiende son más o menos grandes; por ejemplo, mientras que en las escuelas más grandes un grupo ronda los 26 estudiantes, en las más pequeñas un grupo puede rondar los 12 estudiantes. En relación con el tamaño de los grupos, este docente señaló que en los grupos pequeños es más fácil trabajar, pues se puede identificar mejor quién entendió y quién no, y tomar las medidas correspondientes para solucionar el problema. Por su parte, el M2 atiende escuelas con población mixta, o sea, a estas escuelas

---

<sup>69</sup> Las páginas del programa de lengua bribri (MEP 2003) que fueron seleccionadas son las siguientes: 1, 2, 3, 11, 28, 30, 31, 43, 44 y 69. A cada uno de los maestros se le suministró un juego de copias con las páginas arriba indicadas, a fin de facilitar el trabajo.

<sup>70</sup> Por motivos de confidencialidad, se emplea una M (maestro) para referirse al entrevistado y un número (1 o 2) para diferenciar a cada uno.

asisten tanto estudiantes indígenas como no indígenas. Aunque los grupos, en su caso, son pequeños –el más numeroso ronda los 16 estudiantes–, se presenta la dificultad de que hay estudiantes y padres de familia que manifiestan poco interés por la materia, situación que dificulta el ejercicio de sus labores.

Finalmente, en cuanto a la competencia en bribri de sus estudiantes, los maestros explicaron que es variada: desde los niños que entienden y hablan bien hasta los niños que tienen dificultades para ello. En este sentido, una estrategia que utilizan es conformar grupos con estudiantes de distintos niveles, para que se ayuden entre sí.

Con base en ambas evaluaciones, una desde nuestra perspectiva y otra basada en las percepciones de dos maestros de lengua bribri, se proponen conclusiones generales.

#### *1.5.2 Análisis del contexto y análisis de necesidades*

Se incluyen en un mismo apartado (2.2) el análisis del contexto y el análisis de necesidades debido a que ambos procedimientos guardan una relación estrecha (Nation y Macalister 2010) y comparten el propósito de recopilar información útil para etapas posteriores del diseño curricular: establecimiento de metas y objetivos, selección y secuenciación de contenidos, formato de presentación de los materiales, evaluación. Además, se decidió agrupar ambos ejercicios en un mismo apartado debido a que su extensión es relativamente corta. Este criterio englobador, sin embargo, no significa que no se reconozcan las orientaciones específicas de cada procedimiento; de hecho, el apartado se subdivide en dos partes, una para el análisis del contexto (2.2.1) y otra para el análisis de necesidades (2.2.2).

Para el análisis del contexto, se recurrió al boletín *Estadísticas del Subsistema de Educación Indígena de Costa Rica. Historia y situación actual (1800 - 2016)* (MEP 2018), como fuente principal. Esta información se complementa con datos de otras fuentes, en

especial: INEC 2011; Espinoza, Mejía y Ovares 2011; Ramos 2014, y Guevara, Nercis y Ovares 2015. El apartado presenta los datos que se consideran relevantes.

Por su parte, para el análisis de necesidades se realizaron dos reuniones en la zona de Talamanca, acerca del tema del programa de lengua bribri de I y II ciclo y las percepciones sobre el funcionamiento de la asignatura. Las reuniones fueron gestionadas por una persona que trabaja en el Subsistema de Educación Indígena del MEP. Nosotros fuimos invitados a asistir porque en esta unidad administrativa se tenía conocimiento del trabajo que estábamos realizando. A las reuniones asistieron Arelys Blanco y Ana Solís.

La primera reunión se llevó a cabo el día lunes 16 de abril del 2018, en la Escuela Bernardo Drug en Amubre. Asistieron mayores de la comunidad, del Consejo Local de Educación Indígena (CLEI) y de la Asociación de Desarrollo Integral del Territorio Indígena Bribri (ADITIBRI); en total, estuvieron presentes nueve representantes de la comunidad y dos representantes del Ministerio de Educación Pública (MEP). El objetivo de la reunión era conocer la percepción de estas personas en relación con el programa actual de bribri en las escuelas.

La segunda reunión se efectuó el martes 17 de abril del 2018, en el Salón de Eventos de ADITIBRI, ubicado en Suretka. Asistieron representantes de la Escuela de Suretka, el Liceo Rural de Coroma, el Colegio Sulayöm, la Escuela de Shiroles, el Colegio Sepecue, el Liceo Rural de Yorkín, el Liceo Rural de Katsi, un representante de la Dirección Regional Sulá y un representante de ADITIBRI. En total, estuvieron presentes 22 personas, entre las cuales se encontraban nueve estudiantes varones y cuatro mujeres, quienes representaron a dichas escuelas y colegios. El objetivo de la reunión era determinar qué les había gustado o no de las clases de bribri y qué se podía mejorar.

### 1.5.3 Principios

Los principios, dentro del diseño curricular en segundas lenguas, constituyen los fundamentos teóricos de este (Nation y Macalister 2010: 37). En nuestra propuesta, nos basamos en el enfoque planteado en el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) (Instituto Cervantes 2002), debido a que, en la actualidad, se lo reconoce como un documento de referencia en el campo de las segundas lenguas. Al respecto, González, Piñeiro y Vez señalan: “este documento [el MCER] es ya una referencia mundial. Al servicio de ese consenso internacional en torno a la noción de *competencia plurilingüe e intercultural*, se presenta como un *material curricular* que va a guiar la elaboración de los currículos de las lenguas” (2010: 52). El MCER es, además, un documento empleado en la fundamentación de los programas de boruca (MEP 2017) e inglés (MEP 2016a, MEP 2016b) y, por lo tanto, su empleo concuerda con la perspectiva que ha adoptado el MEP para asignaturas de segunda lengua.

En 2.3, se expone, de forma general, la propuesta del MCER. Al final, se realiza un breve comentario crítico respecto de lo que implica utilizar este documento de referencia en el campo de las segundas lenguas para la planificación curricular de una lengua indígena.

### 1.5.4 Metas y objetivos

En 2.4 se sugieren, a modo de ejemplo, ocho metas y se plantean cuatro objetivos enfocados al cumplimiento de estas metas. Puesto que las metas y objetivos se encuentran estrechamente relacionadas con los contenidos de un currículo (Nation y Macalister 2010: 71), y dado que los contenidos (2.5) no llegan a definirse con claridad, solo se realiza una demostración de cómo se podrían redactar las metas y objetivos de un eventual programa de lengua bribri. El propósito fundamental es intentar dar respuesta a los problemas encontrados en los objetivos generales y los objetivos de cada unidad en el actual programa

de lengua bribri (ver 2.1). En general, el problema es la ausencia de criterios claros para establecer los objetivos y la poca especificidad de estos.

A fin de solventar ambas carencias, se optó por emplear modelos específicos de redacción de metas y objetivos, más por su finalidad didáctica (contar con una base para redactarlos) que porque se consideren la mejor opción posible (ver discusión al respecto en 1.4.1.4). Como guía para redactar metas con un carácter general (pues deben ser válidas para una unidad temática a lo largo de seis grados) pero basadas en criterios definidos, se optó por utilizar el modelo KASA (expuesto en Graves 2000: 83), por sus siglas en inglés: *knowledge* (conocimiento), *awareness* (conciencia), *skills* (habilidades) y *attitude* (actitud).

Las metas de ‘conocimiento’ se enfocan en lo que los estudiantes van a conocer y comprender en cuanto a la lengua y la cultura. Las metas de ‘conciencia’ se dirigen a los aspectos a los cuales los estudiantes deben prestar atención cuando aprenden una lengua, como el autoaprendizaje, la comprensión sobre cómo funciona la lengua o el uso que hacen otros de la lengua (estrategias, factores extralingüísticos, etc.). Las metas de ‘habilidades’ apuntan a lo que los estudiantes pueden hacer con la lengua, como la expresión oral y escrita, la comprensión oral y escrita, la interacción oral y escrita o la realización de cualquier tarea que requiera del uso de la lengua. Finalmente, las metas de ‘actitud’ remiten a lo afectivo y a los valores, lo que incluye los sentimientos hacia sí mismo, hacia los otros o hacia la lengua y cultura metas; incluyen, por lo tanto, respeto, autoconfianza o el valorar la comunidad (Graves 2000: 83). En 1.4.1.4 se encuentra un ejemplo de meta basado en este modelo y una breve discusión crítica.

En lo que respecta a los objetivos, se usó como modelo de redacción la adaptación que realiza Brown (expuesta en Graves 2000: 87) del modelo clásico de Mager. Un objetivo, según dicha adaptación, debe incluir: 1) el sujeto que logra algo, 2) una actuación lograda por el sujeto, 3) las condiciones en las cuales el sujeto actuará, 4) la forma en la que la actuación será observada o medida, y 5) un criterio para evaluar qué tan buena fue la

actuación del sujeto. Un ejemplo de objetivo redactado con base en este modelo y una discusión crítica al respecto se pueden encontrar en 1.4.1.4.

### *1.5.5 Selección y secuenciación de contenidos*

Esta sección se subdivide en dos: en la primera se discute lo que implica plantear, desde la perspectiva de segundas lenguas, un currículo para una lengua indígena; en la segunda, se ofrecen los resultados de dos ejercicios concretos que buscan solucionar vacíos de información sobre la cultura y la lengua bribri, con miras a la selección y secuenciación de contenidos en el diseño de un eventual programa de lengua bribri.

En la primera sección (2.1), se exponen las observaciones de Pérez (2007) respecto de lo que significa aproximarse desde la perspectiva de la didáctica de segundas lenguas a una lengua indígena. Para los siguientes puntos: escritura y variante dialectal, contextos comunicativos, estructura de la lengua y contenidos, se ofrece una explicación breve de las ideas presentadas por Pérez (2007) y, después, se esboza un panorama general para el caso del bribri.

La segunda sección consiste en la exposición de los resultados y el comentario de dos ejercicios. El primero consiste en la realización de una serie de entrevistas a adultos bribris sobre temas relacionados con la familia. Para tal fin, se creó un cuestionario guía (Anexo 1), el cual se utilizó para realizar entrevistas a adultos bribris originarios de la zona de Talamanca bribri. En total, se entrevistó a seis personas, cuatro hombres y dos mujeres, las cuales se identifican en el trabajo como E1, E2, E3, E4, E5 y E6, sin realizar distinción del género de la persona entrevistada. Para efectos de consignar este dato, E4 y E6 son mujeres.

Luis Serrato Pineda realizó (y grabó) cuatro entrevistas personales (los datos de E4 y E5 corresponden a una misma entrevista), las cuales transcritas por los autores de este trabajo. La entrevista al E6 la realizó Arelys Blanco, por medio de la aplicación WhatsApp

(mediante mensajes escritos y notas de voz). En 2.5.2.1 se comentan elementos puntuales de las entrevistas que fueron considerados relevantes; asimismo, se delimitan temas que podrían ser objeto de futuras investigaciones, pues los datos no pueden ser generalizados para toda la población bribri (son solo seis personas las que fueron entrevistadas).

El segundo ejercicio consistió en una elicitación de actos de habla en bribri. Se utilizó el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) como documento base, pues concuerda en su enfoque con el MCER (en el cual basamos la fundamentación epistemológica de nuestra propuesta) y constituye un buen parámetro curricular, debido a su nivel de minuciosidad (ver 2.5.2.2). En concreto, se partió de la lista de funciones (denominación que se emplea en el PCIC para referirse a lo que en pragmática se conoce como actos de habla) especificadas para el nivel A1, el nivel básico dentro de los niveles de referencia del MCER. Con base en las funciones especificadas para el nivel A1, se creó una lista (Anexo 2) que fue utilizada para realizar la elicitación.

La elicitación fue posible gracias a la colaboración del señor Alí García Segura, hablante nativo bribri y consultor de lengua y cultura que trabaja en la Escuela de Filología, Lingüística y Literatura de la Universidad de Costa Rica. El señor García Segura cuenta con una amplia experiencia de trabajo en temas relacionados con la lengua y cultura bribri –y de pueblos indígenas en general–. Luis Serrato Pineda realizó cinco sesiones de elicitación entre noviembre y diciembre de 2018, las cuales fueron grabadas.

Posteriormente, el mismo Luis Serrato Pineda se reunió en varias ocasiones con el señor García Segura con el propósito de escuchar las grabaciones, realizar algunas preguntas sobre lo documentado, preguntar por fragmentos en bribri que no se entendieran con claridad en la grabación y, en general, para realizar un proceso de sistematización de los datos junto con la persona que los proporcionó. Esto fue muy importante, pues se aclararon muchas dudas, se rectificaron transcripciones inexactas y se enriqueció el material con explicaciones más amplias sobre temas específicos.

Los datos se sistematizaron en el cuadro 24 (apartado 2.5.2.2), el cual se divide en tres columnas: en la primera, se especifica el acto de habla en español que sirvió como base; en la segunda, se consigna el acto de habla en bribri que podría expresar un significado equivalente al acto de habla base en español; en la tercera, se ofrece información de tipo sociocultural, la cual ayuda a comprender cuestiones relacionadas con el uso. Los actos de habla en bribri no se analizan morfológicamente, pues solo eso requeriría un trabajo completo dirigido a analizarlos y comentarlos adecuadamente. Esta es una labor que queda pendiente para un futuro trabajo.

En cuanto a la escritura en bribri, la Dra. Carla Jara Murillo, especialista en esta lengua, colaboró amablemente con la revisión de los datos, para lo cual se coordinó una sesión en la que estuviera presente también el señor Alí García Segura. Pese al cuidadoso proceso de validación de los datos junto con el señor García Segura, primero, y luego con la Dra. Jara Murillo, es posible que, por la cantidad y complejidad de la información recogida, haya errores o imprecisiones. En este sentido, cualquier error o imprecisión es responsabilidad exclusiva de los autores del presente trabajo.

En cuanto a la estrategia de elicitación, esta consistió en realizar explicaciones sobre los actos de habla en español para indagar, posteriormente, lo que ocurre en bribri. Es decir, no se realizó una elicitación basada en traducción, del tipo: “¿cómo se pregunta por la ubicación de un lugar en bribri?”, pues eso partiría de que el bribri se debe comportar como el español. Además, puesto que las preguntas se formulaban en español, está de por medio toda la conceptualización en esta lengua, lo que también representa un obstáculo en términos de comprensión por parte del hablante nativo de bribri.

En lugar de preguntas dirigidas a la traducción, se partió de una perspectiva de relativismo lingüístico y cultural; así, se planteaban explicaciones y luego preguntas que podrían ilustrarse con el siguiente ejemplo construido *ad hoc* para ejemplificar el procedimiento: “En español, cuando uno no sabe dónde queda un lugar al que necesita ir, uno le puede preguntar a una persona algo como: ‘¿dónde queda el parque X?’. ¿En bribri



preguntarle a alguien por dónde está un lugar es algo común?”. Si la respuesta era afirmativa, entonces se procedía a preguntar algo como: “¿cómo se diría eso en bribri?”. El cuadro 24 da cuenta de lo rico que resultó el ejercicio y su potencial como estrategia de documentación. Los datos obtenidos, ya que provienen de un solo hablante, deben ser refrendados en trabajos posteriores.

Debido a la gran cantidad de información recopilada mediante los ejercicios descritos, lo que se expone y discute en 2.5.2 es mínimo, aunque sumamente interesante tanto en lo etnográfico como en lo lingüístico. Se cumple, entonces, con el objetivo de demostrar la utilidad –y necesidad– de consultar con hablantes nativos para completar vacíos de información en temas de lengua y cultura bribri. Los insumos obtenidos deben pasar por un proceso de revisión y validación, pero sugieren rutas investigativas cuyos resultados pueden ser aprovechados para fines educativos (entre otros posibles).

#### *1.5.6 Formato y presentación. Desarrollo de materiales*

Esta etapa del diseño curricular se concreta en el presente trabajo en el Anexo 3, el cual incluye propuestas de diseño de unidades didácticas sobre el tema de la familia bribri para tres grados: primero, segundo y tercero; es decir, para I Ciclo. Durante el proceso, se examinaron los programas educativos nacionales de inglés (I y II Ciclo), de bribri-cabécar (son uno solo) y todo el programa general en I y II Ciclo, con el fin de conocer cómo se organizan y qué aspectos podrían retomarse o no. También, se observaron los programas de educación primaria del quechua y el mapudungun en Chile.

A partir de estos, y en conjunto con el Dr. Carlos Sánchez Avendaño, se estableció el modelo por trabajar en el desarrollo de las unidades didácticas, sus secciones, objetivos y los indicadores según habilidades esperadas: comprensión oral, comprensión escrita, producción oral, producción escrita, según el grado de primaria que cursa el estudiantado. También, se incluye el vocabulario y la gramática meta de cada unidad y, por último, se

realiza el plan (estructura de la clase) para cada una de las secciones por estudiar: la motivación, el desarrollo y el cierre para el tema en estudio.

El actual programa del Ministerio de Educación Pública establece dos asignaturas, una de lengua bribri y otra de cultura; sin embargo, “un atributo fundamental del lenguaje es la transmisión cultural de un sistema de comunicación a través del aprendizaje” (Kottak y Conrad 2011:114). Es decir, la lengua no se puede enseñar sin la cultura, y viceversa. Adquirir el idioma bribri implica un proceso social y cultural que involucra la interacción y el aprendizaje con otros bribris, por lo cual se considera oportuno que se contemple la lengua y la cultura como parte de una sola asignatura. En consecuencia, el planteamiento de las unidades didácticas modelo parte de la existencia de una sola asignatura: Lengua bribri, la cual incluye tanto lengua como cultura. Partiendo de esta propuesta, se contaría con cinco lecciones semanales para dicha asignatura: las tres que en la actualidad se dedican a Lengua más las dos de Cultura<sup>71</sup>.

Los contenidos de las unidades didácticas se decidieron con base en el análisis del programa actual de lengua bribri, el análisis de necesidades y las entrevistas realizadas a miembros de la comunidad. A partir de esto, se llevó a cabo una revisión de los programas de estudio de I y II Ciclo de la Educación General Básica del Ministerio de Educación Pública, con el fin de determinar el nivel de exigencia en cada grado; asimismo, interesaba identificar temas que se debían desarrollar, la profundidad con la que se trataban y la secuencia en que se presentaban. La asignatura de enseñanza del inglés fue una de las principales guías tanto para determinar la redacción y elaboración de los indicadores como para determinar la secuenciación de los contenidos.

Por último, aunque en la reunión con los adultos mayores (2.2.2) estos parecían disconformes con la repetición de contenidos, luego de un análisis a fondo de todas las

---

<sup>71</sup> Estamos conscientes de que esta es una decisión compleja, toda vez que afectaría directamente a los docentes de Cultura. Por lo tanto, optar por “fusionar” asignaturas pareciera teóricamente apropiado y simple, pero en la práctica conlleva una reestructuración profunda –y posiblemente muy problemática–.

entrevistas se podría plantear que lo que falta es mayor profundización y mayor grado de especificación de los temas estudiados año a año. Esto se intenta demostrar en las unidades diseñadas en el Anexo 3.

#### *1.5.6.1 Perfil de salida de las personas estudiantes bribris en I y II Ciclo<sup>72</sup>*

Al planificar el material didáctico se tiene como meta principal la formación de estudiantes conforme los objetivos y contenidos del programa. Por ello, en general se intenta que el alumnado adquiriera los conocimientos necesarios para fortalecer la cultura bribri y revitalizarla, y a su vez, para que en el futuro sean personas activas en la sociedad, capaces de transmitir las creencias, idioma y vivencias bribris.

Es por ello que al finalizar el primer ciclo de la Educación General Básica cada estudiante será capaz de:

- Expresar en bribri sus opiniones, dudas y comentarios con espontaneidad y seguridad.
- Expresar textos orales en bribri claros y adecuados con una correcta articulación y proyección de la voz.
- Comunicarse socialmente en bribri de forma escrita y oral.
- Comprender la lectura de textos cortos en bribri: narrativos y descriptivos.
- Utilizar el código alfabético bribri para la producción y expresión escrita.
- Desarrollar progresivamente una escritura legible, con ideas y propósitos claros.
- Respetar las normas de ortografía en la producción textual.
- Expresarse en forma oral y escrita en forma básica.
- Transmitir tradiciones y costumbres bribris por medio de la oralidad.
- Comunicar textos orales bribris con cohesión, coherencia y adecuación al contexto comunicativo.

---

<sup>72</sup> Este subapartado fue redactado por Arelys Blanco Rodríguez y Ana Solís Vargas.

- Utilizar un vocabulario básico cada vez más amplio, acorde con las necesidades de la producción textual bribri.
- Emplear léxico bribri relacionado con el parentesco, los deberes dentro y fuera del hogar, así como los clanes.
- Extraer información explícita e implícita de discursos orales y textos simples escritos en bribri, así como de imágenes u otros.
- Reconocer y asumir sus derechos y responsabilidades como parte del ser bribri.
- Mantener una conversación simple en bribri.
- Mostrar respeto por las tradiciones e historias según la cosmovisión bribri.
- Defender y valorar su identidad cultural como bribri.

Así mismo, al finalizar el segundo ciclo de la Educación General Básica cada estudiante será capaz de:

- Utilizar el idioma bribri para comunicarse con claridad, fluidez e interactuar en distintos contextos sociales y culturales.
- Formular preguntas; razonar las respuestas y argumentos; emitir juicios; proponer soluciones y tomar decisiones.
- Utilizar las estrategias básicas de comunicación oral tanto mediante las expresiones verbales como no verbales.
- Emplear las formas gramaticales bribris que le permitan: formular preguntas, afirmar, negar, expresar la posesión y el género, cuantificar, describir, narrar, expresar hechos u acciones.
- Valorar los comportamientos sociolingüísticos que facilitan las relaciones de convivencia en las situaciones estudiadas, como las ceremonias, las fiestas, las reuniones, etc.
- Aplicar y analizar las estructuras lingüísticas básicas para expresar por escrito las necesidades de comunicación.
- Respetar las normas convencionales de ortografía bribri en la producción textual.
- Mostrar dominio y ampliar progresivamente el léxico fundamental básico en relación con la familia, la comunidad, las responsabilidades y los clanes de acuerdo con su etapa etaria.

- Tener conciencia de la relación entre lengua y cultura como signo de identidad.
- Reproducir frases, oraciones y vocabulario de situaciones interpersonales en rutinas diarias tales como saludar, despedirse, expresar necesidades.
- Expandir su vocabulario de acuerdo con los temas y escenarios donde se encuentre.
- Seguir instrucciones complejas, comparar y contrastar ideas y características de ciertos temas en bribri.
- Promover el uso del idioma y el respeto por la cultura.
- Contar historias de la tradición bribri.
- Participar en forma activa en conversaciones bribris respetuosamente.

### *1.5.7 Evaluación<sup>73</sup>*

En cada propuesta de unidad didáctica (primero, segundo y tercer grado), se incluyen estrategias e instrumentos para monitorear la puesta en práctica de la unidad: autoevaluación, descriptores y rúbricas (Anexo 3). En cuanto al tipo de evaluación desarrollado, se siguieron las recomendaciones de la “Guía para la elaboración de instrumentos y valoración de trabajo cotidiano, de acuerdo con el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes- Decreto #40862-MEP”. Este documento recomienda el uso de instrumentos de evaluación tales como escalas descriptivas y numéricas, listas de cotejos, rúbricas holísticas y analíticas, registros de desempeño y anecdóticos, y observaciones generales, de los cuales se utilizaron la mayoría, adecuados para los indicadores de las diversas secciones para I ciclo para la asignatura propuesta de Lengua (y Cultura) Bribri.

---

<sup>73</sup> Este subapartado fue redactado por Arelys Blanco Rodríguez y Ana Solís Vargas.

## **CAPÍTULO II: PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL (RE)DISEÑO DEL PROGRAMA DE LENGUA BRIBRI DE LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA**

El presente capítulo incluye una serie de acciones realizadas con la finalidad de ejemplificar una forma de rediseñar el programa de lengua bribri de I y II ciclos de la Educación General Básica, con base en el diseño curricular de segundas lenguas. En ese sentido, lo que sigue es, básicamente, una propuesta metodológica. El apartado se subdivide en las distintas etapas del desarrollo curricular que se ensayaron, a fin de explicitar cómo se procedió en cada etapa y discutir los aspectos que se consideran más relevantes en cada caso.

### **2.1. Evaluación del programa actual de lengua bribri<sup>74</sup>**

En este apartado, se realiza una evaluación del programa actual de lengua bribri de I y II ciclos del MEP, el cual data del 2003<sup>75</sup>. Se inicia aquí por la etapa de la evaluación debido a que nuestro punto de partida es el programa actual: sin un conocimiento adecuado de sus características, carecemos de criterios objetivos para proponer mejoras o para robustecer sus fortalezas. Desde un punto de vista teórico, Graves (2000) observa que el desarrollo de un currículo en segundas lenguas puede iniciarse en cualquiera de sus etapas, ya que todas se interrelacionan.

El trabajo de evaluación efectuado implica dos procesos paralelos. En primer lugar, se realiza una descripción del programa, en términos de cómo se estructura y cómo se redacta. En segundo lugar, se evalúa el programa con base en la teoría de desarrollo

---

<sup>74</sup> Este apartado fue desarrollado por Luis Serrato Pineda.

<sup>75</sup> Según indicó (en comunicación personal) la señora Carmen Rojas Chaves, funcionaria del Departamento de Educación Intercultural del Ministerio de Educación Pública.

curricular en segundas lenguas que se sigue en el presente trabajo, la cual se expone en 1.4.2. Durante toda la evaluación, por consiguiente, se presenta primero una descripción y, después, se analiza lo observado desde un punto de vista teórico.

Es preciso señalar que, si bien el programa vigente no está pensado desde el marco de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, aquí se realiza el ejercicio de analizarlo desde esa perspectiva teórica a fin de valorar en qué medida se apega o no a los principios que guían nuestra propuesta metodológica. Entendemos que puede resultar problemático aplicar como criterio de análisis un marco conceptual que, presumimos, no es el que se utilizó para elaborar el programa actual de lengua bribri<sup>76</sup>; sin embargo, esta decisión se justifica por las siguientes razones: en primer lugar, el programa actual no especifica su fundamentación teórica; en segundo lugar, no es nuestro objetivo realizar un análisis curricular general, sino uno específico desde la aproximación teórica que elegimos.

Una vez concluida la descripción y evaluación, se procede a discutir cómo valoran dos maestros de lengua bribri elementos concretos de este programa. Aunque se trate de una evaluación mínima (dos maestros, evaluación no exhaustiva), consideramos esencial tomar en cuenta la percepción de quienes, en la práctica, utilizan este documento. Metodológicamente, esta consulta lo que sugiere es, por un lado, que se contemplen los criterios de los propios maestros en una eventual revisión integral del programa, y, por otro lado, que se considere que un futuro programa debe poder ser comprendido por los maestros, pues son ellos quienes están en la obligación de aplicarlo en su labor diaria.

Finalmente, se discuten las conclusiones producto de ambas evaluaciones: la nuestra y la de los maestros. A partir de eso, se sistematizan aspectos importantes que debería contemplar un rediseño del programa de lengua bribri de I y II ciclos.

---

<sup>76</sup> Esto se basa en nuestra percepción, pues el programa como tal no explicita sus fundamentos epistemológicos.

Antes de proseguir, consideramos necesario subrayar el carácter constructivo de la evaluación que sigue: su finalidad no consiste en recalcar las debilidades del programa, sino en valorar sus fortalezas y debilidades, desde nuestro posicionamiento teórico, a fin de aportar criterios para su eventual mejora. Ante todo, reconocemos la dificultad implicada en la elaboración de un currículo de lengua, en general, dificultad que se incrementa considerablemente cuando se trata de una lengua (y cultura) minoritaria y en proceso de desplazamiento, como el bribri.

En vista de todas las dificultades a las que se enfrenta el Departamento de Educación Intercultural del MEP (recursos económicos y talento humano limitados, difíciles condiciones socioeconómicas en las comunidades indocostarricenses, infraestructura insuficiente o en mal estado, entre otros)<sup>77</sup>, se hace necesario destacar el hecho no menor de que se cuente con un programa de lengua bribri. Este documento, como cualquiera, es mejorable, pero es preciso insistir en que su existencia ya constituye un punto positivo: no se está partiendo de nada. Nuestro trabajo se plantea, en consecuencia, como un aporte crítico al proceso de revisión continua al que debe ser sujeto todo programa de lengua, con miras a su perfeccionamiento.

### *2.1.1 Descripción y evaluación del programa actual de lengua bribri de I y II ciclos*

El propósito de esta sección es, primero, describir cómo está estructurado el programa de lengua bribri de I y II ciclo del MEP. Luego de esto, se detalla cómo se redactan los contenidos de cada una de las partes descritas y se comenta esa forma de presentación. Por último, se evalúa cada aspecto, siempre que sea posible, con base en la teoría de diseño curricular de segundas lenguas expuesta en 1.4.2.

---

<sup>77</sup> Para una exposición actualizada, amplia y con un enfoque histórico, ver Fernández (2018).



### 2.1.1.1 Estructura del programa

El programa actual de lengua bribri sigue la estructura mostrada en el cuadro 8. Primero, se especifican un título y unos objetivos generales, válidos para todo el programa. Luego, se repite la misma estructura para cada uno de los seis niveles que se comprenden: desde primer grado hasta sexto grado. En el cuadro 8, se incluye solo la estructura de primer grado, ya que es la misma para el resto de los niveles (la numeración solo busca explicitar cómo se estructura el programa, no es parte del programa original):

**Cuadro 8. Estructura general del programa de lengua bribri actual**

1. Título			
1.1 Objetivos generales			
2.1 Primer grado	2.1.1 Objetivos	2.1.2 Unidad 1: Socialización	2.1.2.1 Contenidos 2.1.2.2 Procedimientos 2.1.2.3 Valores y actitudes 2.1.2.4 Criterios de evaluación
		2.1.3 Unidad 2: Mi familia	2.1.3.1 Contenidos 2.1.3.2 Procedimientos 2.1.3.3 Valores y actitudes 2.1.3.4 Criterios de evaluación
		2.1.4 Unidad 3: Los animales	2.1.4.1 Contenidos 2.1.4.2 Procedimientos 2.1.4.3 Valores y actitudes 2.1.4.4 Criterios de evaluación
		2.1.5 Unidad 4: Mi cuerpo	2.1.5.1 Contenidos 2.1.5.2 Procedimientos 2.1.5.3 Valores y actitudes 2.1.5.4 Criterios de evaluación
		2.1.6 Unidad 5: Mi casa	2.1.6.1 Contenidos 2.1.6.2 Procedimientos 2.1.6.3 Valores y actitudes 2.1.6.4 Criterios de evaluación

Fuente: Elaboración propia, con base en MEP (2003)

Como se observa en el cuadro 8, cada nivel especifica una serie de objetivos y después se desglosa en cinco unidades temáticas, las cuales detallan de forma puntual una serie de contenidos, procedimientos, valores y actitudes, y criterios de evaluación. La misma organización se repite a lo largo de los otros cinco niveles, incluyendo los nombres de las unidades temáticas y su orden de aparición; únicamente cambian los objetivos y los distintos contenidos en cada nivel. El documento consta de 72 páginas en total.

La información se organiza en los apartados indicados, los cuales solo se introducen mediante título y subtítulos. Además de los títulos y subtítulos, el contenido se organiza por medio de listas numeradas; no se desarrollan explicaciones ni descripciones. Por último, el documento carece de una introducción donde se explicita el propósito del programa o la forma de organizarlo; asimismo, el programa carece de algún tipo de conclusión. No se indican, tampoco, las referencias bibliográficas que sustentan el documento –al menos en la versión que nos fue suministrada por personal del MEP–.

Luego de esta breve descripción, debe observarse, en primer lugar, que el programa no explicita sus fundamentos teóricos. Esto constituye una carencia importante, puesto que no permite comprender los principios o creencias (Nation y Macalister 2010: 37) que sustentan el diseño del programa; además, para efectos prácticos, tal carencia imposibilita que los maestros entiendan realmente el documento y, por ende, que lo puedan usar de la mejor forma. En suma, el no explicitar sus fundamentos teóricos vuelve al programa de lengua bribri un documento opaco y difícil de utilizar.

Sobre los objetivos se profundizará en 2.1.1.3, así que por ahora basta mencionar que no muestran ningún patrón claro de secuenciación. Por su parte, no se formulan metas como tales, aunque ya se verá que algunos de los objetivos podrían interpretarse como metas. Respecto del contenido, el hecho de no explicar la fundamentación del programa también implica que no sea posible justificar la selección ni secuenciación de los cinco temas transversales que comprende. Se podría pensar que se trata de temas particularmente relevantes dentro de la sociedad bribri o que se está explotando un diseño en espiral, pero

serían solo suposiciones. De igual forma, al interior de los subapartados de cada unidad (contenidos, procedimientos, valores y actitudes, y criterios de evaluación) no se observa ningún criterio claro de orden de aparición en las listas de los elementos que los componen.

Del formato de presentación de las unidades se rescata que establece separaciones entre los elementos que las conforman (contenidos, procedimientos, valores y actitudes, y criterios de evaluación), lo cual resulta útil para el usuario; en este caso, el maestro. Aunque no se explicita, esta segmentación sugiere que cada contenido requiere de procedimientos para trabajarlo en clase, que se relaciona con valores y actitudes específicas y que, finalmente, necesita ser evaluado según determinados criterios. No obstante, como no hay criterios de organización claros y las listas de contenidos para cada componente son desiguales, el cómo relacionar los distintos contenidos enumerados depende del maestro y su habilidad para encontrar conexiones entre ellos. El hecho de que no se indiquen objetivos específicos para cada unidad dentro de un nivel tampoco facilita la comprensión de las unidades temáticas.

Por último, a falta de una explicación clara y de instrumentos de evaluación como rúbricas, tablas o descriptores, los criterios de evaluación que se incluyen parecen muy generales y abstractos, lo cual les resta utilidad. En 2.1.1.8 se comentará con mayor detalle sobre este aspecto; por ahora, un ejemplo ilustra lo dicho anteriormente: “Forma el plural de sustantivos referidos a humanos” (MEP 2003: 6). Este criterio de evaluación es uno de los que aparecen en la Unidad 2: Mi familia en primer grado. Nótese que el criterio solo detalla un aspecto formal, la formación del plural, pero no especifica nada del tipo de actividad de lengua o tarea (2.6.3) en donde tal criterio sería relevante. En suma, el criterio no solo resulta poco claro, sino que parece difícil de operacionalizar.

### 2.1.1.2 *El título*

Un elemento central para empezar a analizar el programa de lengua bribri es el nombre mismo del documento: “Programa de los cursos de bribri y cabécar”<sup>78</sup>. Resulta claro que, desde la forma de nombrarlo, el programa carece de la especificidad necesaria que requeriría un currículo de lengua: si se consideran como lenguas distintas (Constenla 2008), entonces deberían diseñarse programas diferenciados para el bribri y el cabécar. Además de dicho criterio lingüístico básico, parece impráctico proponer un currículo que requiera desdoblamiento de contenidos para dos lenguas –lo que sucede en el caso del programa que se está analizando, como se verá más adelante, es que tal problema se resuelve de una manera práctica pero metodológicamente cuestionable: no se desdoblan los contenidos para cada lengua–.

La pregunta que debería guiar la discusión que sigue es: ¿cómo se habrá llegado a la conclusión de que era una buena idea incluir dos lenguas en un mismo plan de estudios? La respuesta más probable –dado que el documento con el que trabajamos no explicita sus razones– sería suponer que la causa es la proximidad genealógica entre ambas lenguas. De acuerdo con Constenla (2008), el bribri y el cabécar son lenguas distintas pero estrechamente emparentadas, dado que se agrupan dentro del subgrupo viceítico, que forma parte del grupo ístmico, perteneciente a la familia de lenguas chibchenses.

Si bien tal afinidad genealógica explica que el bribri y el cabécar compartan características fonético-fonológicas, morfosintácticas y léxico-semánticas, además de similitudes culturales<sup>79</sup>, no podría partirse de que el comportamiento de ambas va a ser

---

<sup>78</sup> Para efectos de este trabajo, se habla solo de “programa de lengua bribri”, puesto que esa es la lengua para la que se está realizando la propuesta; no obstante, una mención más precisa implicaría hablar siempre del “programa de lengua bribri y cabécar”.

<sup>79</sup> Dentro de la tradición de estudios antropológicos, de hecho, se agrupa con el adjetivo *talamanqueños* a los pueblos bribri y cabécar, dada su afinidad histórica y sociocultural (Stone 1961, Bozzoli 1979, Guevara 1990).

idéntico<sup>80</sup>. De esta forma, un programa riguroso que pretendiera incluir el bribri y el cabécar requeriría de constantes anotaciones sobre lo que es semejante y lo que no, y, en consecuencia, se volvería muy complejo de construir y de utilizar en la práctica cotidiana de un docente de lengua. Además de lo anterior, cada lengua presenta particularidades dialectales, sociolingüísticas y seguramente pragmáticas que volverían inviable un proyecto de construir un currículo compartido.

Con todo, eso es lo que sucede con el programa de lengua bribri (y cabécar) en la actualidad. Las consecuencias de esta decisión se analizan en los subapartados siguientes. Pese a no ser la solución ideal, debe rescatarse que el programa vigente de bribri-cabécar ha permitido contar con un documento oficial para ambas lenguas y, por consiguiente, estas han ganado espacios que, de lo contrario, no ocuparían dentro del engranaje del MEP ni en las distintas comunidades.

### *2.1.1.3 Los objetivos generales*

Inmediatamente después del título, el programa incluye, en un apartado llamado “Objetivos generales”, una lista de 18 objetivos. La fórmula que se utiliza para introducir los objetivos se orienta hacia el estudiante, lo cual es un elemento positivo, puesto que indicaría que los objetivos guardan relación con logros proyectados en los conocimientos y habilidades de este. La fórmula en cuestión es la siguiente: “Al concluir el primer y segundo ciclos, el estudiante:” (MEP 2003: 1). No obstante, es preciso comprobar que efectivamente los objetivos demuestren estar orientados a logros de los estudiantes, comprobación que se hará más adelante.

---

<sup>80</sup> A nivel fonológico, por ejemplo, el bribri y el cabécar poseen el mismo sistema de fonemas vocálicos, pero mientras que en cabécar solo existen dos tonos (alto y bajo), en bribri existen al menos tres (alto, bajo y descendente) (Margery 2013a[1982], Margery 2013b[1989]). González (2017: 36-7), sin embargo, observa que las variedades cabécares del norte (Chirripó y Valle de la Estrella) presentan una vocal central más: *ä*.

Con el fin de valorar hacia qué apuntan los 18 objetivos, se realiza aquí una clasificación *ad hoc* creada con base en criterios que se desprenden de su redacción. El siguiente cuadro muestra la clasificación efectuada. El orden en que se presentan los criterios responde a la cantidad de objetivos que incluyen; es decir, se presentan primero las categorías que agrupan mayor cantidad de objetivos. Los objetivos indican el número según el cual son enumerados en el programa de lengua bribri. Finalmente, si se considera que un objetivo puede ubicarse en dos criterios distintos, se incluye en ambos.

**Cuadro 9. Agrupación de los objetivos generales del programa de lengua bribri**

Hacia qué apunta el objetivo	Redacción del objetivo
Uso preciso de la gramática (4 objetivos)	6. Emplea correctamente los pronombres, las posposiciones, los demostrativos, los cuantificadores, las conjunciones y otras partículas de relación, así como los especificadores de posición y determinantes de otros tipos. 7. Utiliza correctamente adverbios de lugar, de tiempo y de modo. 10. Construye oraciones copulativas, transitivas e intransitivas, utilizando verbos regulares en los siguientes tiempos verbales: imperfecto primero afirmativo y negativo, perfecto prospectivo afirmativo y negativo, perfecto improspectivo afirmativo y negativo, presente y perfecto progresivos afirmativo y negativo. 12. Construye oraciones de estado de carencia, de relación intrínseca, de relación extrínseca, interrogativas, imperativas, reflejas y comparativas en presente, perfecto prospectivo e imperfecto improspectivo afirmativo y negativo.
Ortografía / Lecto-escritura (4 objetivos)	1. Muestra dominio ortográfico y semántico de 500 palabras de uso común. 2. Lee oralmente textos en lengua bribri - cabécar. 3. Evidencia una óptima comprensión de lectura de textos escritos en lengua bribri - cabécar. 4. Utiliza correctamente el alfabeto práctico existente, cuando se expresa por escrito. 5. Construye narraciones, descripciones y diálogos, en forma oral y escrita.
Actitudes positivas hacia la lengua y la cultura (4 objetivos)	13. Valora la literatura tradicional bribri-cabécar. 14. Se recrea mediante la lectura y audición de narraciones tradicionales indígenas. 15. Participa en actividades y proyectos que contribuyan a reafirmar y a fortalecer su identidad cultural y a solucionar problemas comunales. 18. Muestra aprecio por la lengua y la cultura propias de su etnia.

Comprensión de la gramática (3 objetivos)	8. Muestra comprensión de la lógica del uso de los cuantificadores y de los especificadores de posición. 9. Comprende las variantes que se dan en el uso del ergativo, en los diferentes tiempos verbales. 11. Comprende los cambios que experimentan los verbos al pasar de la voz activa a la voz media y al utilizar un determinado aspecto verbal: incoativo, reiterativo, optativo, etc.
Expresión oral / Creatividad (2 objetivos)	5. Construye narraciones, descripciones y diálogos, en forma oral y escrita. 17. Aplica su capacidad creadora en la producción de cantos, cuentos, poesías, dramatizaciones y narraciones en bribri - cabécar.
Léxico (1 objetivo)	1. Muestra dominio ortográfico y semántico de 500 palabras de uso común.
Reflexión sobre la cultura tradicional (1 objetivo)	16. Juzga el papel que diversos factores históricos, económicos, políticos y sociales han tenido en los cambios que han experimentado las culturas bribri y cabécar a lo largo del tiempo.

Fuente: Elaboración propia, con base en MEP (2003)

Una primera conclusión del cuadro 9 es que se incluyen en una misma lista objetivos que competen a ámbitos muy disímiles; por ejemplo, el objetivo 1 apunta hacia comprobar dominio de la ortografía y dominio de vocabulario común, mientras que el objetivo 16 se orienta hacia la valoración histórica de diferentes factores (históricos, económicos, políticos y sociales) en relación con cambios culturales, a modo de reflexión sobre la cultura tradicional y los cambios que esta ha experimentado.

Una segunda observación, derivada de la primera, es que también es muy disímil la tipología de actividades que se esperan del estudiante. Hay, por ejemplo, objetivos dirigidos a la comprensión del sistema gramatical (8, 9, 11), a promover actitudes positivas hacia la lengua y cultura autóctonas (13, 14, 15, 18) y de expresión oral (producción creativa) (5, 17). Por lo tanto, en una misma lista de objetivos se propone *comprender*, *participar* y *construir*, verbos que corresponden a niveles de complejidad cognitiva muy diferentes: comprensión, utilización y análisis, respectivamente (Rico y otros 2018: 109).

Otra característica de los objetivos analizados es su vaguedad o generalidad. Por ejemplo, el objetivo 3 expresa: “[Al concluir el primer y segundo ciclos, el estudiante] Evidencia una óptima comprensión de lectura de textos escritos en lengua bribri - cabécar” (MEP 2003: 1). Cabe preguntarse: ¿a qué tipo de textos se refiere esta declaración?, ¿cómo evidencia el estudiante su comprensión de lectura?, ¿qué se entiende por comprensión óptima? A partir de este breve ejercicio, se podría considerar que algunos de los objetivos propuestos enuncian, en realidad, metas (Graves 2000, Richards 1990). Por otra parte, cabe mencionar que los objetivos en el programa actual de lengua bribri no inician con un verbo en infinitivo, sino con uno conjugado en presente.

Un último elemento que se quiere destacar aquí es el vocabulario empleado en los objetivos, en particular los relacionados con gramática. La descripción que se realiza de los distintos ítemes gramaticales resulta difícil de entender, por el metalenguaje empleado. Lo anterior se puede ilustrar con el objetivo 10: “Construye oraciones de estado de carencia, de relación intrínseca, de relación extrínseca, interrogativas, imperativas, reflejas y comparativas en presente, perfecto prospectivo e imperfecto improspectivo afirmativo y negativo” (MEP 2003: 1). El hecho de que la descripción gramatical sea tan técnica dificulta la comprensión, puesto que ni los docentes son especialistas en lingüística ni el programa cuenta con un apartado donde especifique sus categorías de análisis gramatical. El resultado es una serie de objetivos “indescifrables” o de muy difícil comprensión en términos de los usuarios a quienes se dirige el programa.

En síntesis, los objetivos se plantean de forma tan general que en la mayoría de los casos parecen ser metas; además, no se agrupan en áreas afines, como se intentó en el ejercicio efectuado arriba (cuadro 7), lo que dificulta comprender su lógica y, por consiguiente, diluye su función práctica. El uso de metalenguaje muy técnico es otro elemento que vuelve poco funcionales muchos de los objetivos, en particular los que se relacionan con gramática. Por último, pese a una aparente direccionalidad de los objetivos hacia el estudiante, lo que se observa es un programa orientado por la gramática, dado que



la mayoría de objetivos se orienta al conocimiento de elementos formales concretos y a su uso preciso.

#### *2.1.1.4 Los objetivos de cada grado*

Como se señaló en 2.1.1, al inicio de cada uno de los seis grados que contempla el programa actual de lengua bribri se enumeran una serie de objetivos que se esperan cumplir. Luego de un título que indica el grado y un subtítulo que introduce los objetivos, se presenta una lista. El formato cambia respecto de los objetivos generales del programa en dos sentidos: primero, no hay una fórmula introductoria que apunte hacia los estudiantes, como en los objetivos generales (ver 2.1.1.3); segundo, los objetivos se redactan como verbos en infinitivo, mientras que los objetivos generales estaban enunciados con verbos conjugados en presente. El número de objetivos por cada grado es variable: 14 en primero, segundo, cuarto y quinto grados; 19 en tercer grado, y 15 en sexto grado.

Para contar con una mejor comprensión de la forma en la que se plantean los objetivos y hacia qué se dirigen, se realiza un ejercicio similar al efectuado en el apartado anterior (2.1.1.3); sin embargo, solo se clasificarán en áreas comunes los objetivos de un grado, dado que el propósito del presente ejercicio no es realizar un análisis del programa, sino comprender su lógica interna a nivel general. En ese sentido, se decidió tomar como modelo el primer grado, pues permite visualizar cómo se propone el inicio del diseño curricular. Al igual que en el cuadro 9, aquí se agrupan los objetivos en forma decreciente, es decir, de mayor cantidad de objetivos agrupados en un solo criterio a menor cantidad.

**Cuadro 10. Agrupación de los objetivos de primer grado**

Hacia qué apunta el objetivo	Redacción del objetivo
Precisión gramatical (6 objetivos)	4. Utilizar correctamente los pronombres personales y del posesivo de primera persona en singular 6. Formar el plural de los sustantivos referidos a personas 7. Aplicar nociones de cantidad, tamaño, color y espacio 9. Construir oraciones copulativas (afirmativas y negativas) en presente 11. Utilizar los sistemas de numeración apropiados para contar personas y objetos y animales alargados 13. Construir oraciones de estado de carencia y de relación intrínseca en presente afirmativo y negativo
Conocimiento léxico (3 objetivos)	5. Identificar miembros de la familia 7. Aplicar nociones de cantidad, tamaño, color y espacio 8. Identificar los animales domésticos. 12. Reconocer diferentes partes de su cuerpo
Lengua en uso (2 objetivos)	3. Aplicar formas de presentación personal, saludo y despedida en diferentes situaciones comunicativas 10. Describir personas, animales y objetos
Ortografía / lecto-escritura (1 objetivo)	2. Identificar, auditiva y gráficamente, los sonidos y símbolos del alfabeto práctico bribri – cabécar
Conocimiento cultural (1 objetivo)	1. Identificar aspectos culturales que caracterizan al pueblo bribri - cabécar.
Reflexión cultural (1 objetivo)	14. Analizar los valores y actitudes presentes en las narraciones tradicionales bribris - cabécares.

Fuente: Elaboración propia, con base en MEP (2003)

El cuadro 10 muestra que la mayoría de los objetivos buscan que el estudiante emplee de forma “correcta” distintos ítemes gramaticales. Los verbos describen acciones que requieren de una puesta en práctica de tales ítemes por parte de los estudiantes: utilizar, aplicar, construir, formar. Pese a esta orientación práctica, los objetivos se plantean de forma muy general, por lo que no es claro cómo se esperaría observar la actuación de los estudiantes; por ejemplo, el objetivo 7 indica: “Aplicar nociones de cantidad, tamaño, color y espacio” (MEP 2003: 3), pero no se especifica dónde o cómo se espera dicha aplicación.

Por otra parte, al igual que ocurre con los objetivos generales, los objetivos para cada grado también se expresan en ocasiones de forma muy técnica, como se aprecia en el objetivo 13: “Construir oraciones de estado de carencia y de relación intrínseca en presente afirmativo y negativo” (MEP 2003: 3). El problema, por lo tanto, radica en lo difícil que se vuelve comprender qué pretende el objetivo. Por último, aunque no en todos los casos se explicita que se busca la corrección en el uso, la especificidad de la descripción gramatical, aunada al verbo empleado, sugiere que de eso es de lo que se trata. El caso del objetivo 6 es interesante, ya que no parece claro si ‘formar’ está más orientado al conocimiento (conocer cómo formar) o al uso (formar como sinónimo de producir), o a ambos: “6. Formar el plural de los sustantivos referidos a personas” (MEP 2003: 3). La poca claridad en la redacción constituye quizás el mayor problema de los objetivos en este programa.

Por otra parte, tres objetivos apuntan al conocimiento léxico de tres campos semánticos: miembros de la familia (objetivo 5), animales domésticos (objetivo 8) y partes del cuerpo (objetivo 12). Al contrario de los objetivos de precisión gramatical, los cuales se plantean mediante verbos de aplicación, los objetivos de léxico se proponen como de comprensión o conocimiento; es decir, no parece esperarse que los estudiantes usen el léxico. Esto parece contradictorio, ya que se podría pensar que, en buena medida, interesan las piezas léxicas porque se necesitan para producir textos (orales o escritos) eventualmente. Además, los objetivos se plantean de forma muy general en su redacción, lo cual no permite asociarlos con ningún registro (oral, escrito) ni con ninguna habilidad (comprensión auditiva, comprensión de lectura).

Un cambio de perspectiva que resulta interesante en la forma de redactar los objetivos tiene que ver con la intención de dirigirlos al uso de la lengua. El objetivo 3 propone (implícitamente) una aplicación de conocimientos lingüísticos y culturales a diferentes situaciones comunicativas; en este caso, respecto de presentaciones personales, saludos y despedidas. Algo similar, aunque menos específico, se observa en el objetivo 10, el cual apunta a la habilidad de describir (personas, animales y objetos). De nuevo, de forma implícita se entiende que, para describir, se requiere de otros conocimientos (léxicos,

gramaticales, pronunciación, etc.), lo que resulta en un propósito claro de integrar conocimientos y habilidades.

Finalmente, se ubicaron como categorías distintas tres objetivos: uno se orienta al desarrollo de la conciencia fonológica con miras a iniciar el proceso de lecto-escritura (2), otro apunta al conocimiento de aspectos culturales (1) y el último, más bien, se enmarca dentro de la reflexión sobre la propia cultura (14), lo que incluye valores y actitudes. El hecho de que solo se haya planteado un objetivo para cada uno de estos puntos sugiere un menor interés en el diseño global hacia ellos.

Algo que llama la atención al comparar los objetivos generales y los objetivos de primer grado es que la distribución de objetivos según área de interés no sigue la misma lógica: mientras en los objetivos generales identificamos tres ejes principales (gramática, ortografía/lecto-escritura y desarrollo de actitudes positivas hacia la lengua y cultura), los objetivos de primer grado se enfocan mayoritariamente en la gramática y solo de forma periférica en la ortografía/lecto-escritura y en el desarrollo de actitudes positivas; y, al contrario, mientras en los objetivos generales se le da poca importancia al léxico, en los objetivos de primer grado se observa un interés importante por este componente.

Aunque para sacar conclusiones definitivas debería realizarse el mismo ejercicio para cada grado, de forma tentativa el análisis que se llevó a cabo indica que hay problemas de coherencia en los pesos que se le asignan a cada contenido dentro del programa. Por otra parte, de nuevo se observa una marcada tendencia por privilegiar la gramática y orientarla hacia la precisión, no como recurso para comunicarse. No obstante, los objetivos de primer grado incluyen objetivos más funcionales, en el sentido de que se orientan al uso de la lengua y a la integración de conocimientos y habilidades durante la realización de tareas. Esto es algo que los objetivos generales parecían dejar por fuera. En conclusión, el programa mantiene una línea muy estructural, pero muestra indicios de otro tipo de enfoque, mucho más pragmático y acorde a lo que se busca en la actualidad en el campo de

la didáctica de segundas lenguas: privilegiar el uso, no únicamente el conocimiento del sistema lingüístico como fin en sí mismo.

### 2.1.1.5 Los contenidos

Al igual que se ha hecho en los apartados anteriores, en este se analiza solo uno de los cinco ejes temáticos que comprende el programa actual de lengua bribri. El eje temático elegido es el que corresponde a la Unidad 2: Mi familia. Con la finalidad de facilitar tanto la presentación de los contenidos como su discusión, se crean dos cuadros, uno con los contenidos de primer ciclo (cuadro 11) y otro con los de segundo ciclo (cuadro 12).

**Cuadro 11. Contenidos de la Unidad 2: Mi familia, para I ciclo**

Grado	Contenidos
Primero	1. Miembros de la familia (mamá, papá, hermano, hermana, abuelos, abuelas). 2. Uso del posesivo de primera persona singular. (mi mamá, mi papá, mi abuelo) 3. Los números de 1 a 5 (para contar personas). 4. Formación del plural en términos de personas (hermana →» hermanas, abuelo →» abuelos)
Segundo	1. Miembros de la familia: hijo, mamá, papá, hermano, hermana, abuelos, abuelas, tío materno, tía paterna. Mi mamá se llama Cecilia. Mi abuelo paterno se llama Doroteo. Mi tío materno vive en Cabagra. 2. Mi clan: nombre y significado. 3. Los números hasta 20, para contar personas. 4. Uso de los posesivos de primera, segunda y tercera personas en singular. <u>Mi</u> mamá... <u>Tu</u> perro está flaco. La hermana de ella es muy buena. 5. La formación del plural, en términos referidos a personas. Hermana, hermanas, tío materno, tíos maternos.
Tercero	1. Miembros de la familia: bisabuelos, bisabuelas, papá, mamá, hermano, hermana, abuelos, abuelas, hijo, tía paterna, tío materno, tío paterno, tía materna 2. Clanes a que pertenecen mis familiares: nombre y significado. 3. Los números hasta 40, para contar personas. 4. Uso del pronombre interrogativo <b>cuántos</b> , referido a personas. 5. Uso de los posesivos en singular y plural. (mi abuela, tu hijo, el tío paterno de él, nuestra mamá, el hermano de ustedes, el papá de ellas).

	6. Oraciones copulativas en presente afirmativo y negativo. Repaso. Ella es mi mamá. Este no es mi primo. Mi hermana es alta. Mi hermano no es feo.
--	---

Fuente: Elaboración propia, con base en MEP (2003)

El comentario de los contenidos presentados en el cuadro 11 se realizará de forma secuencial y comparativa; esto es, se procederá a analizar cada contenido, con el fin de evaluar de qué forma está programada la secuenciación. El primer contenido (1) apunta a vocabulario básico de miembros de la familia. Para primer grado, se incluyen las siguientes palabras: papá, mamá, hermano, hermana, abuelos, abuelas (seis en total). El segundo grado parte de la base anterior, pero incorpora hijo, tío materno y tía paterna (tres palabras nuevas). En tercer grado se retoma el vocabulario anterior y se agregan los siguientes rubros léxicos: bisabuelos, bisabuelas, tía materna y tío paterno (cuatro palabras nuevas). Al final del primer ciclo, por lo tanto, un estudiante debería conocer 13 palabras del vocabulario básico de la familia bribri.

El hecho de que los contenidos estén expresados en español genera el inconveniente de que, como se explicó en 1.4.2, en bribri el vocabulario relativo a la familia funciona distinto del español. Por lo tanto, cuando el programa indica como palabra meta ‘abuelos’, debe interpretarse ‘abuelo materno’ y ‘abuelo paterno’, pues poseen nombres distintos en bribri. El vocabulario nuclear se restringe a padres, abuelos y hermanos, luego se incluye en segundo grado hijos, tíos maternos y tías paternas. Para finalizar, en tercer grado se agregan a esta base bisabuelos, bisabuelas, tíos paternos y tías maternas.

La lógica de presentación del vocabulario parece seguir un orden claro: del núcleo familiar básico a otras relaciones familiares cada vez más amplias, en el sentido de lejanía con ese núcleo familiar básico. Con cada grado se añaden dos relaciones familiares a la base del grado anterior. Cabe preguntarse acerca de qué tan adecuada es esta lógica de secuenciación, pero, a falta de una indicación explícita en el programa, esto solo puede valorarse en relación con los otros contenidos, pues se esperaría que estén relacionados.

Un segundo contenido a lo largo de los tres grados es el de los pronombres posesivos. La progresión planteada es la siguiente: posesivo de primera persona singular en primer grado; en segundo grado se agregan los posesivos de segunda y tercera persona singular; en tercer grado se agregan las formas de plural para todas las personas. La lógica que subyace parece ser compatible con la propuesta de secuenciación del léxico de la familia, debido a que el aumento de léxico cada vez menos restringido al núcleo familiar inmediato encuentra una correspondencia en la incorporación de relaciones de posesión cada vez menos centradas en el 'yo'.

De forma similar, se incluyen formas de contar personas: se parte de un límite de cinco en primer grado, se llega a veinte en segundo y se termina en cuarenta en tercero. Sin embargo, más allá de tratarse de personas, no se encuentra una justificación clara para relacionar léxico de familia, posesión y formas de contar humanos, principalmente si se considera el número al que se pretende llegar: ¿en qué situación sería necesario contar hasta cuarenta parientes?

Otros temas de gramática que se incluyen son la formación del plural para personas, en primer grado, y el uso del pronombre interrogativo 'cuántos' referido a personas y de oraciones copulativas afirmativas y negativas, en tercer grado. Según esto, en primer grado en realidad no se espera que el estudiante construya ninguna oración, pues no se incluyen contenidos gramaticales para ello. En tercer grado, por otra parte, sí se observa una intención clara de que el estudiante produzca oraciones simples, relacionadas con la expresión de posesión; por ejemplo: Ella es mi mamá. Éste no es mi primo (MEP 2003: 27).

Algo interesante ocurre en segundo grado, donde no se enuncia explícitamente como contenido indicar cómo se llama un familiar o dónde vive, pero sí se agregan ejemplos de ello. Esto parece una incongruencia en el programa, pues se incluyen ejemplos de contenidos que no se especifican. Otros ejemplos sugieren que ese tipo de errores son

comunes en el programa, ya que se encuentran ejemplos como “Tu perro está flaco”, pero en los contenidos no se incluye ni léxico de animales domésticos ni adjetivos calificativos.

Por último, el tema de los clanes se incorpora a partir de segundo grado; específicamente, el nombre del clan del estudiante y su significado. Un hecho que demuestra los problemas de diseño del programa es que las oraciones copulativas se incluyen hasta tercer grado, pero la cópula *dör* se necesitaría desde segundo grado para que el niño pueda expresar a cuál clan pertenece; por ejemplo: *ye' dör X*. En tercer grado se agrega indicar a cuál clan pertenecen diferentes miembros de la familia y, además, referirse a su significado. Lo que se pide en tercer grado sí es coherente con los otros contenidos especificados, al contrario de lo comentado para los contenidos de segundo grado.

A continuación, se presenta el cuadro 12, el cual muestra los contenidos para los grados comprendidos en el segundo ciclo:

**Cuadro 12. Contenidos de la Unidad 2: Mi familia, para II ciclo**

Grado	Contenidos
Cuarto	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Miembros de la familia: bisabuelos, bisabuelas. Papá, mamá, hermano, hermana, abuelos, abuelas, hijo, tía paterna, tío materno, tío paterno, tía materna, cuñada, cuñado, primos paralelos, suegro, suegra, nieto, nieta.</li> <li>2. La estructura clánica.</li> <li>3. Pautas de organización familiar.</li> <li>4. Normas de convivencia familiar.</li> <li>5. Pronombres interrogativos <i>is, i, íma, yi</i>. (cómo, quién, qué)</li> <li>6. Adjetivos posesivos en singular y plural.  <ul style="list-style-type: none"> <li>Nuestro papá, el hermano de ellos, la tía de ustedes, tu abuela materna.</li> </ul> </li> <li>7. Los números hasta 70, referidos a personas.</li> <li>8. Repaso de oraciones transitivas afirmativas y negativas en imperfecto primero. <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Ye'tō arroz ñè.</i> Yo como arroz.</li> <li><i>Kë ye'arroz ñè.</i> Yo no como arroz.</li> <li><i>Yis rō arroz ñé.</i> Yo como arroz. (cabécar)</li> </ul> </li> <li>9. Uso de verbos relacionados con las actividades que realizan los miembros de mi familia: trabajar, lavar, cocinar, sembrar, cosechar, estudiar, manejar botes, comprar, vender, traer, llevar, dar, hacer, coser. Se utilizarán en imperfecto primero. (è) <ul style="list-style-type: none"> <li>Mi mamá cose la ropa.</li> <li>Mi tío paterno siembra banano.</li> <li>Papá compra café en Bribri.</li> </ul> </li> </ol>



Quinto	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Miembros de la familia: todos.</li> <li>2. La estructura clánica. Repaso.</li> <li>3. Pautas de organización familiar.</li> <li>4. Derechos y deberes de los miembros de la familia indígena.</li> <li>5. Pronombres interrogativos: quién, qué, dónde, cuándo, cuántos.</li> <li>6. Adjetivos posesivos en singular y plural. Repaso. Nuestro papá, el hermano de ellos, la tía de ustedes, tu abuela materna.</li> <li>7. Los números hasta 100, referidos a personas.</li> <li>8. Repaso de los diferentes tipos de oraciones estudiadas en los años anteriores: copulativa (afirmativa y negativa), con el verbo tso' (afirmativa y negativa), oraciones reflejas, oraciones comparativas, oraciones intransitivas afirmativas y negativas (en imperfecto primero) y oraciones transitivas (en imperfecto primero).</li> <li>9. Repaso del improspectivo activo, afirmativo y negativo.</li> </ol>
Sexto	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Miembros de la familia: todos.</li> <li>2. La estructura clánica. Repaso.</li> <li>3. Pautas de organización familiar.</li> <li>4. Derechos y deberes de los miembros de la familia indígena.</li> <li>5. Pronombres interrogativos: quién, qué, dónde, cuándo, cuántos.</li> <li>6. Adjetivos posesivos en singular y plural. Repaso. Nuestro papá, el hermano de ellos, la tía de ustedes, tu abuela materna.</li> <li>7. Los números hasta 200, referidos a personas.</li> <li>8. Repaso de los diferentes tipos de oraciones estudiadas en los años anteriores: copulativa (afirmativa y negativa), con el verbo tso' (afirmativa y negativa), oraciones reflejas, oraciones comparativas, oraciones intransitivas afirmativas y negativas (en imperfecto primero) y oraciones transitivas (en imperfecto primero)</li> <li>9. Repaso del improspectivo activo, afirmativo y negativo.</li> </ol>

Fuente: Elaboración propia, con base en MEP (2003)

Para comentar los contenidos incluidos en el cuadro 12, se sigue la misma lógica empleada en el comentario de los contenidos del cuadro 11. En relación con el léxico relativo a la familia bribri, este se continúa ampliando en el segundo ciclo. En cuarto grado, se agregan los siguientes términos: cuñada, cuñado, primos paralelos, suegro, suegra, nieto, nieta. Nótese, de nuevo, cómo el hecho de ser un programa compartido imposibilita consignar el vocabulario en la lengua meta, lo cual limita la funcionalidad del documento: quien consulta el documento no solo debe conocer la palabra en cuestión –es decir, debe entender la traducción que se está haciendo al español– en su lengua, sino que además se supone que debe saber cómo escribirla. Si quien emplea el programa carece de alguno de estos conocimientos, entonces todo el diseño se ve afectado.

Volviendo al tema del léxico relativo a la familia, en quinto y sexto grado no se incluye ningún otro término, pese a que existen otros (ver 1.4.2). Lo único que se indica en cuanto al contenido “miembros de la familia” es “todos”, lo cual parece indicar que se deben retomar o revisar todas las palabras estudiadas en los grados anteriores, pero sin ninguna aclaración de en qué podría consistir ese repaso o cómo se podría realizar.

En cuanto a elementos gramaticales, en cuarto grado se incorporan los pronombres interrogativos *is*, *íma*, *ì* y *yì* ‘cómo, qué, quién’, los cuales parecen funcionar junto con los denominados adjetivos posesivos: “Nuestro papá, el hermano de ellos, la tía de ustedes, tu abuela materna” (MEP 2003: 40), posiblemente en un intercambio del tipo: A. *¿Je' dör yì?* ‘¿quién es ella?’, B. *Ie' dör se' wìke* ‘ella es nuestra abuela’. En quinto grado, por su parte, se incluyen los siguientes pronombres interrogativos: quién, qué, dónde, cuándo, cuántos, de los cuales aparecen por primera vez solo dónde y cuándo. Sobre los adjetivos posesivos, se especifica “en singular y plural. Repaso” (MEP 2002: 52); sin embargo, los ejemplos son prácticamente los mismos que para cuarto grado, por lo que parece que la indicación “en singular y plural” correspondería a la unidad de cuarto grado, pues en quinto grado no se agrega nada a lo ya visto. Finalmente, los contenidos en sexto grado para los pronombres interrogativos y para los adjetivos posesivos son una copia de los de quinto grado. Esto demuestra que el programa es asistemático, dado que en algunos casos emplea fórmulas como “todos” y en otras simplemente repite lo mismo de un grado anterior.

Respecto de los números referidos a personas, en cuarto grado se aumenta el conteo hasta 70, en quinto hasta 100 y en sexto se concluye en 200. Al respecto, valdría la pena preguntarse si para un hablante tradicional este contenido resulta útil o relevante, ya que no pareciera que contar una cantidad tan grande de personas sea algo frecuente.

Regresando a los temas de gramática, se observa otra inconsistencia en cuarto grado, puesto que se habla de “Repaso de oraciones transitivas afirmativas y negativas en imperfecto primero” (MEP 2003: 40), pero tal contenido no se especifica en los grados previos, de forma que no podría presentarse como un repaso. Este tema se vincula

estrechamente con el contenido 9, que se refiere a verbos relacionados con actividades que realizan los miembros de la familia, como ‘trabajar’, ‘cocinar’, ‘sembrar’ o ‘estudiar’ (MEP 2003: 40). Ambos temas se relacionan, pues se combinan para describir acciones habituales de distintos miembros de la familia.

En quinto grado, se habla de un repaso de los distintos tipos de oraciones estudiadas en los niveles previos; pero, de nuevo, la enumeración incluye tipos de oraciones que no se contemplan en esos niveles: con el verbo *tso*’ (afirmativa y negativa), oraciones reflejas y oraciones comparativas (MEP 2003: 52). En sexto grado se repite la misma lista de tipos de oraciones que en quinto, pero se agrega un “repaso”: “Repaso del improspectivo activo, afirmativo y negativo” (MEP 2003: 64), aunque el tema en cuestión nunca se haya incluido antes. Esta breve descripción evidencia una deficiente estructuración del programa, ya que constantemente aparecen temas con la etiqueta de “repaso” que no se incluyen en ninguno de los niveles previos.

Finalmente, en cuanto al contenido de los clanes, este se retoma en cuarto grado de la siguiente forma: “La estructura clánica” (MEP 2003: 40). Inmediatamente después, se incluyen dos contenidos que parecen estar relacionados con el anterior, aunque, por falta de información al respecto, no se podría afirmar que efectivamente eso sea así; estos temas son “pautas de organización familiar” y “normas de convivencia familiar”. Por otra parte, este tipo de contenidos constituyen una prueba de que el programa actual de lengua ya incluye contenidos de cultura, lo que lleva al debate –en el que no se entrará aquí– acerca de si es conveniente mantener Lengua y Cultura como asignaturas separadas o si, más bien, convendría más unir las en una sola asignatura<sup>81</sup>. En quinto y sexto grado todos los

---

<sup>81</sup> La separación de las materias de Lengua y Cultura indígena se origina en la resolución 34-97 del 8 de mayo de 1997, emitida por el Consejo Superior de Educación. A partir de esta resolución, se implementó en las escuelas ubicadas en territorios indígenas una modificación curricular que consistía en añadir al Currículo Nacional Básico tres ejes, a saber: lengua indígena (en las regiones donde esto era posible, pues la vitalidad de la lengua así lo permitía), cultura indígena y educación ambiental (Rojas 1997-98: 15). Por consiguiente, Lengua y Cultura se concibieron como asignaturas separadas como respuesta a la complejidad sociolingüística de los pueblos indocostarricenses: algunos ya no conservan su lengua, pero sí (parte de) su

contenidos que llamamos aquí culturales se repiten, a saber: la estructura clánica y pautas de organización familiar. Además, en ambos grados se incluye el siguiente contenido: “Derechos y deberes de los miembros de la familia indígena” (MEP 2003: 52).

En conclusión, el análisis de los contenidos de la Unidad 2: Mi familia en los seis grados del actual programa de lengua bribri evidencia aciertos y fallas; el problema con estas últimas radica en que le restan coherencia y utilidad al documento. El hecho de no especificar las palabras o los ejemplos en bribri constituye un problema, ya que supone no solo la existencia de vocablos pandialectales conocidos y reconocidos por todos los maestros y los miembros de las comunidades, sino también la existencia de una forma gráfica común a tales formas, manejada a la perfección por los docentes.

Otro problema encontrado en el caso de los contenidos gramaticales es que no se secuencian de forma rigurosa: en ocasiones se ejemplifican, pero no se incluyen como contenidos; o se marcan como “repaso” cuando nunca antes aparecen. Además, el formato es asistemático, puesto que se consignan ejemplos en unos (pocos) casos, pero no en los otros –a lo que debe sumarse el que los ejemplos están en español–. Finalmente, cuando se recurre a etiquetas englobantes como “todo” o “repaso”, no se ofrece ninguna pista de cómo se podrían o deberían trabajar los contenidos aludidos en el nuevo nivel.

En relación con lo positivo, se observa una lógica de progresión clara: de elementos menos complejos a más complejos, y de aspectos más vinculados con el estudiante (“yo”) a aspectos cada vez más relacionados con la vida en sociedad. El diseño, asimismo, parece obedecer a una lógica de espiral: los temas se retoman en otros niveles, a fin de reforzarlos o de introducir nuevos matices. El inconveniente aquí es que no se menciona de ninguna forma cuáles podrían ser los matices nuevos que agregarían valor a lo ya estudiado; por lo

---

cultura. Al tratarse de una decisión administrativa, consideramos viable argumentar la conveniencia de rediseñar un nuevo programa de lengua bribri que incorpore tanto contenidos de lengua como de cultura.

tanto, se corre el riesgo de que, en la práctica, simplemente se repita lo mismo de años anteriores.

Para finalizar, pese a que los recursos gramaticales podrían ser adecuados para el nivel de los estudiantes de I y II ciclos, el hecho de presentarse de forma tan asistemática y desorganizada no permite comprender con claridad cuáles podrían haber sido los criterios que guiaron su inclusión en un nivel determinado. En relación con esto último, la falta de ejemplos para cada contenido tampoco permite entender los objetivos comunicativos de los recursos gramaticales enlistados en cada nivel.

#### 2.1.1.6 Los procedimientos

En el apartado llamado “Procedimientos”, el programa actual de lengua bribri especifica una serie de actividades o estrategias didácticas para abordar los contenidos de cada unidad temática para cada uno de los seis grados que comprende. El cuadro 13 presenta dichas actividades o estrategias para la Unidad 2: Mi familia. Por razones de cantidad de información y de claridad expositiva, en este apartado se incluye solo un cuadro con los procedimientos correspondientes a primer ciclo, dado que el patrón se repite en segundo ciclo.

**Cuadro 13. Procedimientos de la Unidad 2: Mi familia, I ciclo**

Grado	Procedimientos
Primero	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ilustración de los miembros de la familia.</li> <li>2. Reconocimiento de los miembros de la familia.</li> <li>3. Explicación sobre los diferentes sistemas de numeración utilizados en las lenguas bribri y cabécar.</li> <li>4. Realización de ejercicios de conteo de personas.</li> <li>5. Ejecución de prácticas de pasar los sustantivos de singular a plural y viceversa.</li> </ol>
Segundo	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Construcción del árbol genealógico de cada estudiante, aplicando el vocabulario estudiado.</li> <li>2. Identificación del clan de cada estudiante y de su significado.</li> <li>3. Realización de un dibujo o de un collage que represente el significado del clan del estudiante.</li> <li>4. Exposición del trabajo realizado.</li> <li>5. Ejecución de prácticas de conteo de personas.</li> </ol>

	6. Construcción, oral y escrita, de frases nominales, en las que se aplique el uso de los posesivos y de los numerales. (El núcleo debe ser un sustantivo referido a humanos, por ejemplo: Mis tres hermanas).
Tercero	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reelaboración el árbol genealógico, incluyendo los miembros de la familia, cuyo nombre en bribri/cabécar está conociendo.</li> <li>2. Investigación del nombre y el significado de los clanes a que pertenecen sus familiares.</li> <li>3. Realización de dinámicas en las que participa en el conteo de sus compañeros y compañeras.</li> <li>4. Aplicación del interrogativo cuántos, para preguntar sobre cantidades de personas.</li> <li>5. Realización de ejercicios de sustitución, en los que aplica el uso de los numerales.</li> <li>6. Construcción de oraciones copulativas en las que utiliza correctamente los numerales y los posesivos. (Mis tres hermanas son grandes. Nuestros 20 compañeros están cerca.</li> </ol>

Fuente: Elaboración propia, con base en MEP (2003)

El cuadro 13 muestra una serie de procedimientos generales y, por lo tanto, solo parcialmente útiles; es decir, son esbozos de procedimientos, no una descripción pormenorizada de ellos. Así, por ejemplo, el procedimiento 2 para primer grado dice: “Reconocimiento de los miembros de la familia” (MEP 2003: 6), pero no se indica si se trata de reconocimiento de imágenes, de palabras escritas, de palabras escuchadas o de todas o solo algunas de las anteriores posibilidades. El programa parece partir del supuesto de que los docentes son capaces de interpretar los esbozos de procedimientos que se ofrecen y diseñar actividades y materiales para desarrollarlos apropiadamente, pese a la vaguedad de las indicaciones y a la falta de ejemplos.

Con respecto a lo anterior, si bien no se puede afirmar que los docentes actuales carecen de los conocimientos y habilidades necesarios para solventar las dificultades arriba mencionadas, sí se cuenta con indicios que así lo sugieren: distintos autores señalan la falta de formación y capacitación de los docentes (incluidos los de lengua) como una de las deficiencias de la educación en territorios indígenas en Costa Rica (Rojas 2002; Van der Laet y Santa Cruz 2006; Sánchez D. 2008; Espinoza y otros 2011; Borge, Esquivel y Herrera 2012; Borge 2012; Ramos 2014). Por lo tanto, el perfil de docente que se requeriría para solventar los vacíos y supuestos del programa de lengua bribri no parece corresponder

con el perfil que se ha documentado hasta ahora –lo cual no significa que no pueda haber docentes muy capacitados, solo que no serían la mayoría–.

Otra característica de la sección de “Procedimientos” es que no separa qué le compete al profesor y qué al estudiante. Por ejemplo, en primer grado, los procedimientos 1, 2, 4 y 5 parecen dirigirse al estudiante, mientras que el 3 parece dirigirse al docente: “Explicación sobre los diferentes sistemas de numeración utilizados en las lenguas bribri y cabécar” (MEP 2003: 6). Lo ideal sería distinguir entre actividades o estrategias didácticas que le corresponden al docente y actividades o estrategias que le corresponden al estudiante, pues de esa forma sería más claro qué se pretende de cada cual y cómo se propone lograrlo.

Aunado a lo anterior, se encuentran algunos procedimientos “ociosos”, entendiendo por esto aquellos que no se dirigen directamente a desarrollar actividades o estrategias que impliquen el uso de la lengua o la reflexión sobre ella. Por ejemplo, el procedimiento 1 de primer grado indica lo siguiente: “Ilustración de los miembros de la familia” (MEP 2003: 6). Como se observa, si bien ilustrar los miembros de la familia ciertamente puede ser una actividad que sirva para trabajar posteriormente con la lengua, en sí es una actividad previa que no explicita cómo eso puede explotarse después. Es decir, el procedimiento se enfoca en la creación de un recurso didáctico y no en el aprovechamiento del recurso. Esto contrasta con procedimientos como el 4 de primer grado, el cual se enfoca en la actividad y no en el recurso: “Realización de ejercicios de conteo de personas” (MEP 2003: 6). Por lo tanto, el propio enfoque de los procedimientos y su redacción resulta inconsistente.

Los procedimientos más claros en cuanto a lo que buscan y a cómo ejecutarlos son los que tratan de temas gramaticales, lo que es coherente con el enfoque estructural del programa, tal como se señaló al analizar sus objetivos generales (2.1.1.3). Por ejemplo, el procedimiento 6 de segundo grado señala: “Construcción, oral y escrita, de frases nominales, en las que se aplique el uso de los posesivos y de los numerales. (El núcleo debe ser un sustantivo referido a humanos, por ejemplo: Mis tres hermanas)” (MEP 2003: 16).

En este caso, se indica que se trata de producción (construcción), se especifica que es tanto oral como escrita, se detallan los contenidos (posesivos y numerales), se deja entrever el objetivo de aplicación como forma de evaluar la precisión en el uso y, finalmente, se ofrece un ejemplo. Nótese que, a pesar de que se emplea metalenguaje gramatical como frases nominales, posesivos, numerales o núcleo, el nivel de especificación y el ejemplo facilitan la comprensión. Si se realiza de nuevo el ejercicio de comparar, es claro cómo el programa está mejor planteado en los aspectos propiamente gramaticales y muestra múltiples carencias en su enfoque didáctico; por ejemplo, el procedimiento 4 de segundo grado resulta completamente vago: “Exposición del trabajo realizado” (MEP 2003: 16).

Con todo, deben destacarse algunos rasgos positivos del apartado “Procedimientos” del programa actual de lengua bribri. Un elemento positivo es el reciclar lo hecho en niveles anteriores con el fin de retomarlo y ampliarlo, tal como se aprecia en el procedimiento 1 de tercer grado: “Reelaboración el árbol genealógico<sup>82</sup>, incluyendo los miembros de la familia, cuyo nombre en bribri/cabécar está conociendo” (MEP 2003: 27). Otro aspecto positivo es promover el interés y la investigación de elementos de la cultura tradicional, como el sistema de clanes. Al respecto, el procedimiento 2 de tercer grado propone realizar una “Investigación del nombre y el significado de los clanes a que pertenecen sus familiares” (MEP 2003: 27). Aunque no se explicita, una actividad como la anterior puede aprovecharse para que los estudiantes les pregunten a sus abuelos, padres y tíos, lo cual podría ser una forma de mejorar las actitudes respecto de la lengua y la cultura al interior de las familias.

---

<sup>82</sup> El procedimiento 1 de segundo grado indica: “Construcción del árbol genealógico de cada estudiante, aplicando el vocabulario estudiado” (MEP 2003: 16).



### 2.1.1.7 Los valores y actitudes

La sección “Valores y actitudes” es la más pequeña de las cuatro incluidas en cada unidad. El cuadro 14 recopila los contenidos para esta sección a lo largo de los seis grados que comprende el programa de lengua bribri. Los contenidos se enuncian por medio de un sustantivo, como aprecio, comprensión, creatividad y orden, pero también por medio de verbos, como espera, aprecia, presenta y muestra; esto le resta coherencia global al apartado.

**Cuadro 14. Valores y actitudes, I y II ciclos, Unidad 2: Mi familia**

Grado	Procedimientos
Primero	1. Aprecio por la familia. 2. Comprensión de las diferencias culturales reflejadas en la existencia de diferentes sistemas de numeración.
Segundo	1. Creatividad: en la elaboración del dibujo o collage. 2. Orden y aseo en los trabajos que realiza. 3. Constancia en la práctica de formación de frases nominales.
Tercero	1. Aprecia su propia familia. 2. Espera su turno para participar en los juegos y dinámicas. 3. Presenta sus trabajos con orden y aseo. 4. Muestra corrección ortográfica en su expresión escrita.
Cuarto	1. Creatividad. 2. Orden y aseo.
Quinto	1. Respeto por la familia indígena. 2. Orgullo por pertenecer a un clan indígena. 3. Constancia en la práctica.
Sexto	1. Respeto por su familia. 2. Aprecio por las demás personas. 3. Preocupación por la corrección ortográfica y gramatical.

Fuente: Elaboración propia, con base en MEP (2003)

El cuadro 14 muestra la heterogeneidad de los contenidos planteados. Algunos se relacionan con elementos socioculturales externos al contexto de clase, como el 1 y el 2 de quinto grado. Otros remiten, más bien, al contexto de clase, como el 2 y el 3 de tercer grado. También hay contenidos enfocados en lo gramatical, como el 3 de segundo grado, o lo ortográfico, como el 3 de sexto grado. Incluso, se observa un objetivo que podríamos

denominar intercultural, el 2 de primer grado: “Comprensión de las diferencias culturales reflejadas en la existencia de diferentes sistemas de numeración” (MEP 2003: 6). Esta serie de “actitudes y valores”, como demuestran los ejemplos anteriores, carece de uniformidad en su redacción y, además, resulta difícil entender cómo responden a los “Contenidos” de cada grado. De nuevo el principal problema parece ser la falta de explicitud, debido a que esta dificulta la comprensión del punto mismo y de su relación con los Contenidos, los Procedimientos y los Criterios de evaluación; por ejemplo, el contenido 1 de Actitudes y valores de cuarto grado para la Unidad 2: Mi familia solo indica: “Creatividad” (MEP 2003: 41).

En suma, los contenidos de la sección resultan asistemáticos, ya que no se puede establecer un patrón definido y claro en su elaboración: no se mantiene una correspondencia entre cantidad de Contenidos y cantidad de Valores y actitudes, ni entre sus temas; la redacción no es uniforme, ni en términos de grado de especificación ni en cuanto a la forma de iniciarlos; se incluyen elementos muy disímiles (como se indicó en el párrafo anterior). Como en los casos anteriores (2.1.1.5 y 2.1.1.6), la utilidad del apartado “Valores y actitudes” queda opacada por las carencias de formulación que presenta.

#### *2.1.1.8 Los criterios de evaluación*

El último de los cuatro apartados que componen cada unidad dentro del programa actual de lengua bribri es el de “Criterios de evaluación”. Dado que los criterios de evaluación deberían responder a los contenidos contemplados, se realiza aquí el ejercicio de contrastar ambos con la finalidad de evaluar su grado de correspondencia. El cuadro 15 muestra en la columna de la izquierda los contenidos para primer grado y en la columna de la derecha los criterios de evaluación para ese nivel. Se realiza el ejercicio solo para un grado puesto que, en general, el patrón se repite en los otros grados.

**Cuadro 15. Contenidos y criterios de evaluación de primer grado, Unidad 2: Mi familia**

Contenidos	Criterios de evaluación
1. Miembros de la familia (mamá, papá, hermano, hermana, abuelos, abuelas). 2. Uso del posesivo de primera persona singular. (mi mamá, mi papá, mi abuelo) 3. Los números de 1 a 5 (para contar personas). 4. Formación del plural en términos de personas (hermana → hermanas, abuelo → abuelos)	El estudiante: 1. Identifica los miembros de la familia, empleando los términos correspondientes en bribri/cabécar. 2. Utiliza correctamente el posesivo de primera persona singular en la construcción de frases nominales. 3. Cuenta personas, utilizando el sistema de numeración que corresponde. 4. Forma el plural de sustantivos referidos a humanos.

Fuente: Elaboración propia, con base en MEP

La comparación entre contenidos y criterios de evaluación para primer grado, específicamente de la Unidad 2: Mi familia, muestra una correspondencia entre ambos: para cada contenido se propone un criterio de evaluación. Se observa que los criterios de evaluación se introducen con la fórmula: “El estudiante:”, a lo que sigue un verbo conjugado en presente que especifica qué hace (o debe hacer) el estudiante para demostrar que ha adquirido los conocimientos o las habilidades requeridas: identifica, utiliza, cuenta, forma. Al llevar a cabo este ejercicio, parece claro que los criterios de evaluación permiten “completar” información que no detallan los contenidos, lo cual sugeriría que siempre deberían trabajarse juntos, como una unidad; sin embargo, ello no se sugiere explícitamente en el programa.

Un ejemplo puede ayudar a determinar qué tanto el criterio de evaluación facilita la lectura del contenido. El contenido 2 expresa lo siguiente: “Uso del posesivo de primera persona singular (mi mamá, mi papá, mi abuelo)” (MEP 2003: 6), mientras que el criterio de evaluación 2 especifica: “Utiliza correctamente el posesivo de primera persona singular en la construcción de frases nominales” (MEP 2003: 6). El contenido solo menciona el “uso” de un posesivo, pero el criterio de evaluación agrega que es importante la precisión (correctamente) y el contexto morfosintáctico (frases nominales). Con todo, si bien los

criterios de uso permiten comprender de una forma más específica lo que se pretende con los contenidos, tal delimitación se restringe a lo gramatical: no se especifica nada respecto de la situación comunicativa ni sobre los interlocutores, por ejemplo; tampoco hay indicaciones respecto de la actividad de lengua a la que se dirige la evaluación (expresión oral, expresión escrita). Lo anterior refuerza la orientación estructural del programa, preocupado por especificar contenidos gramaticales pero insuficiente en cuanto al interés por el uso de la lengua en contextos ajenos al aula.

En general, los criterios de evaluación resultan imprecisos y, en consecuencia, poco útiles para el docente, dado que no ofrecen información ni instrumentos de evaluación específicos. El criterio de evaluación 4 ilustra lo dicho anteriormente: “[El estudiante:] Forma el plural de sustantivos referidos a humanos” (MEP 2003: 6). Este criterio, en primer lugar, es mucho más general que el contenido, el cual, en los ejemplos, especifica que lo que interesa es el vocabulario de la familia: hermanas, abuelos, etc. Se pierde aquí, entonces, la correspondencia contenido–criterio de evaluación. En segundo lugar, el criterio no ofrece ningún parámetro que sirva como base para evaluar: ¿se trata de ejercicios orales o escritos?, ¿interesa comprender mensajes o el objetivo es simplemente ser capaz de pluralizar ciertas palabras?, ¿se piensa en algún contexto comunicativo?, ¿qué tipo de técnica de evaluación sería recomendable emplear?, ¿con base en cuál escala se puede evaluar el criterio?, entre otras preguntas. En síntesis, los criterios de evaluación no mejoran el panorama expuesto en 2.1.1.5 respecto de los contenidos.

### *2.1.2 Percepción de maestros de lengua bribri acerca del programa*

Los docentes de lengua bribri son quienes, en su trabajo diario, deben utilizar el programa de dicha lengua; por este motivo, consideramos importante conocer su opinión general sobre este. Luego de realizar una evaluación del programa desde una perspectiva “externa” (como investigadores), el contar con el punto de vista de los docentes permite enriquecer el análisis y verificar qué tanto se acerca su evaluación a la nuestra. En este

apartado se presentan los datos más relevantes, para efectos del presente trabajo, obtenidos por medio de una entrevista realizada a dos maestros de lengua bribri. La información relativa a la forma en la que se realizó la entrevista y sobre las características de los entrevistados se detalla en 2.5.1.

En primer lugar, se comentó sobre los objetivos generales del programa; en concreto, se les consultó a los maestros si: a) les parecían claros, b) les parecían realistas, en el sentido de “posibles de cumplir”. El cuadro 16 incluye algunos de los objetivos generales que fueron percibidos como poco claros:

**Cuadro 16. Percepción de objetivos generales del programa de lengua bribri, según maestros de lengua bribri**

<p>[Al concluir el primero y segundo ciclos, el estudiante:]</p> <p>6. Emplea correctamente los pronombres, las posposiciones, los demostrativos, los cuantificadores, las conjunciones y otras partículas de relación, así como los especificadores de posición y determinantes de otros tipos.</p> <p>7. Utiliza correctamente adverbios de lugar, de tiempo y de modo.</p> <p>9. Comprende las variantes que se dan en el uso del ergativo, en los diferentes tiempos verbales.</p> <p>10. Construye oraciones copulativas, transitivas e intransitivas, utilizando verbos regulares en los siguientes tiempos verbales: imperfecto primero afirmativo y negativo, perfecto prospectivo afirmativo y negativo, perfecto improspectivo afirmativo y negativo, presente y perfecto progresivos afirmativo y negativo.</p> <p>12. Construye oraciones de estado de carencia, de relación intrínseca, de relación extrínseca, interrogativas, imperativas, reflejas y comparativas en presente, perfecto prospectivo e imperfecto improspectivo afirmativo y negativo.</p>
---

Fuente: Elaboración propia, con base en MEP (2003: 1)

Todos los objetivos generales incluidos en el cuadro 16 tienen en común el uso de metalenguaje gramatical que no se ejemplifica; entonces, parece darse por sentado que este es transparente para el docente. Por el metalenguaje usado, resulta claro que el texto en que se basa el programa es el *Curso básico de bribri* (Constenla y otros 1998). Debido a la complejidad conceptual que caracteriza dicho texto, se podría asumir que todos los maestros, antes de iniciar su trabajo, reciben alguna capacitación para garantizar su inteligibilidad o que, al menos, se les facilita el texto para su estudio; de otra forma, parece

imposible que puedan entender conceptos como impropósito o ergativo. Uno de los objetivos de la entrevista a los maestros era, precisamente, averiguar eso.

Cuando se les preguntó a los maestros si comprendían conceptos como el de conjunciones o adverbios de tiempo, categorías tradicionalmente empleadas en las descripciones escolares del español, estos indicaron que tenían una idea de qué eran, pero comentaron que no estaban del todo seguros. Por otra parte, en los casos de terminología del todo no empleada en la descripción escolar del español, como ergativo, perfecto impropósito o relación intrínseca, los entrevistados afirmaron que no comprendían la referencia; incluso, emplearon expresiones como: “No es claro”, “Enredan” o “No se entienden”.

De esta forma, los objetivos generales, que deberían servir como guías transversales de todo el programa, pierden su función y su sentido por el hecho de resultar poco claros o del todo ininteligibles para los maestros. Las respuestas obtenidas por medio de la entrevista sugieren que los docentes no son capacitados en el uso del programa ni guiados en cuanto a cómo interpretarlo, proceso que requiere, además, del acceso al *Curso básico de bribri (CBB)*<sup>83</sup> –debe hacerse la salvedad de que lo anterior es solo una suposición, ya que no se realizó la consulta respectiva al MEP–. El resultado de esta redacción poco clara y de la aparente falta de capacitación a los docentes sobre cómo usar el programa de lengua bribri se sintetiza en la siguiente opinión del M2: “Se usan [los objetivos generales] pero no se entienden”.

---

<sup>83</sup> A modo de anécdota que confirma parcialmente esta apreciación, cuando durante la entrevista se explicó que el programa de bribri usaba la terminología del CBB, uno de los maestros preguntó que dónde se podía conseguir el texto. Posteriormente, se coordinó con él y se le entregó un ejemplar. El otro maestro sí conocía el texto, pero no manejaba su terminología.

Por otra parte, el cuadro 17 muestra algunos de los objetivos que fueron objeto de comentario cuando se trató el tema de qué tan factibles o realistas se perciben los objetivos generales del programa.

**Cuadro 17. Percepción de factibilidad de cumplimiento de objetivos generales del programa de lengua bribri, según maestros de lengua bribri**

- [Al concluir el primero y segundo ciclos, el estudiante:]
1. Muestra dominio ortográfico y semántico de 500 palabras de uso común.
  2. Lee oralmente textos en lengua bribri - cabécar.
  3. Evidencia una óptima comprensión de lectura de textos escritos en lengua bribri - cabécar.
  4. Utiliza correctamente el alfabeto práctico existente, cuando se expresa por escrito.
  5. Construye narraciones, descripciones y diálogos, en forma oral y escrita.

Fuente: Elaboración propia, con base en MEP (2003: 1)

Los objetivos generales del cuadro 17 tienen en común el tema de la lectoescritura. En general, los maestros consideran que tales objetivos son poco realistas debido a dos grandes inconvenientes: los problemas con la escritura y la carencia de materiales escritos. Ambos están interrelacionados, pues los problemas de lectoescritura se asocian con la falta de materiales escritos: si no se cuenta con modelos de escritura accesibles y adecuados, resulta difícil fijar una norma ortográfica validada por la comunidad.

Haremos un paréntesis en este momento para referirnos al punto anterior. Existen textos breves escolares escritos en bribri, como *Stsawö we* (García 1986) o *Yèjkuö alattsítsi-a* (Barrientos y Gudiño 1981), pero no parten de una norma ortográfica que se pueda reconocer como estandarizada y, por lo tanto, no resuelven el problema; además, por su antigüedad, no son libros de texto de uso común en las escuelas, según lo consultado. El problema de la falta de consenso respecto de la escritura en bribri, el cual se relaciona

directamente con las variedades dialectales de esta lengua<sup>84</sup>, dificulta el empleo –y la aceptación por parte de la comunidad– de cualquier texto.

Por otra parte, textos cuidadosamente escritos en bribri y anotados, como *I ttè* (Jara 1993), podrían resultar muy complejos para I y II ciclo, debido al género discursivo y al dominio de lengua y conocimientos culturales asociados requeridos para su comprensión. Publicaciones en bribri como el periódico *Biyòchóknaṃe* (que cuenta con nueve números publicados entre marzo y noviembre de 1978) son poco conocidas y presentan rasgos de escritura propios de su antigüedad, los cuales no son utilizados por los docentes hoy en día; en especial, la marcación de la nasalidad en las vocales por medio del llamado “gancho polaco”: « ḥ ». Por último, la falta de acceso a la tecnología también es un factor por considerar, ya que, si bien existen múltiples recursos didácticos en lengua bribri en el repositorio Dipalicori ([www.dipalicori.ucr.ac.cr](http://www.dipalicori.ucr.ac.cr)), para acceder a ellos se requiere de aparatos electrónicos tales como computadoras, teléfonos inteligentes o tablets y de conexión a internet –además del conocimiento de la existencia del repositorio–.

Volviendo a los comentarios de los maestros, estos encuentran que otro de los motivos por los que los objetivos generales difícilmente se cumplen es la poca cantidad de lecciones de la asignatura de lengua bribri: se imparten solo tres lecciones semanales. Para finalizar, resultan contundentes los comentarios de los docentes respecto de los objetivos generales comentados; por ejemplo, ante la consulta sobre si en la práctica realmente se cumple el objetivo general 5: “Construye narraciones, descripciones y diálogos, en forma oral y escrita” (MEP 2003: 1), la respuesta fue “No”.

En suma, se concluyó que los objetivos generales del programa de lengua bribri sujetos a discusión no contemplan qué se necesitaría en la práctica para cumplirlos. Asimismo, todo apunta a que, por un lado, se da por supuesto el manejo de la ortografía por

---

<sup>84</sup> Para ahondar en las diferencias de los dialectos de Amubre, Coroma y Salitre, ver Jara (2004).



parte de todos los miembros de la comunidad y, por otro lado, se parte de un consenso en relación con la norma de escritura, el cual no existe en la actualidad. También se determinó que el diseño del programa presupone el acceso a materiales didácticos escritos en bribri, pero ese supuesto se pone en entredicho por las continuas quejas sobre la carencia de materiales que expresaron los maestros entrevistados.

Por otra parte, las opiniones que se obtuvieron al comentar unidades concretas, como la Unidad 5: Mi casa de primer grado o la Unidad 4: Mi cuerpo de sexto grado, son muy similares a las que ya se han reseñado. En cuanto a la redacción de los contenidos, se encontró el mismo problema de falta de claridad cuando se emplea metalenguaje gramatical; por ejemplo, el contenido 2 de la Unidad 5 de primer grado fue considerada ininteligible: “Oraciones de estado de carencia” (MEP 2003: 11). Asimismo, se expresó la queja de las dificultades derivadas por la falta de materiales para cubrir los temas.

Dos temas distintos que fueron tratados son la progresión de contenidos en los distintos niveles y la escogencia léxica en las unidades y niveles, temas que están interrelacionados. Acerca de la progresión propuesta en el programa respecto de una unidad a lo largo de los seis grados, los docentes manifestaron que, en la práctica, no se apegan al programa. La impresión de ambos docentes es que los contenidos son pocos en cada nivel y que la progresión es mínima, así que usualmente abarcan más contenidos y de forma más rápida que como se indica en el programa.

Esto mismo se observa en el caso del léxico, ya que las listas de palabras pueden ser muy reducidas, tal como ocurre en la lista de léxico de alimentos para primer grado, correspondiente a la Unidad 5: Mi casa: “arroz, frijoles, plátano, café, agua, yuca, carne” (MEP 2003: 11). Al consultárseles sobre la lista dada, uno de los maestros comentó: “Hay que meterle más”. Puesto que el programa no explicita los criterios de selección del vocabulario meta, las listas ofrecidas se perciben como arbitrarias y, en ese sentido, parece que los maestros no sienten la necesidad de seguirlas de forma estricta. A falta de una capacitación sobre el uso del programa y de un apartado dentro de este donde se expliciten

los principios y criterios que lo justifican, este documento pierde su utilidad en la práctica diaria de los docentes.

También se les solicitó a ambos maestros expresar una opinión general sobre el programa, sus contenidos y su utilidad. Para el M1, el programa “es el único respaldo”, por lo que opina que está bien –pese a que comentó en varias ocasiones que no entiende algunas partes y que no lo sigue de forma estricta–. Para el M2, el programa no se entiende muy bien. En relación con los contenidos, los maestros consideran importante incluir temas como los siguientes: ceremonias tradicionales, nombres de los lugares (toponimia) y las cosas (árboles, objetos) en la lengua, e historias tradicionales. De esta breve lista se desprenden dos conclusiones rápidas: en primer lugar, el modelo actual de restringir los temas a cinco que se repiten en todos los grados parece no contemplar todos los temas que se podrían considerar importantes en la clase de lengua bribri; en segundo lugar, dado que algunos de esos temas corresponderían a la asignatura de cultura, podría valorarse la opción de “fundir” ambas asignaturas en una sola.

### *2.1.3 Conclusiones generales sobre el programa de lengua bribri*

Con base en lo expuesto en 2.1.1 y 2.1.2, se pueden proponer algunas conclusiones generales sobre el programa actual de lengua bribri. En primer lugar, la falta de un apartado introductorio donde se expliciten los fundamentos teóricos del programa dificulta su comprensión y, en consecuencia, su uso. En segundo lugar, el hecho de que se plantee un programa para dos lenguas, bribri y cabécar, vuelve el programa un documento sumamente general y, además, le transfiere toda la responsabilidad al docente, ya que se presupone que este es capaz de identificar con claridad los límites entre lo cabécar y lo bribri, de comprender el metalenguaje gramatical empleado y de escribir adecuadamente en bribri las palabras que se enlistan en español. En tercer lugar, aunque se proponen objetivos, contenidos, procedimientos, valores y actitudes y criterios de evaluación como

componentes centrales del programa, estos se formulan de forma poco específica, se enfocan sobre todo en el conocimiento gramatical y muestran falta de articulación entre sí.

La percepción de los docentes consultados refuerza nuestra valoración sobre el programa, ya que estos afirman que el metalenguaje es poco claro, lo que vuelve el documento en un texto que no les resulta útil. Además, el programa plantea objetivos difíciles de cumplir, especialmente por carencia de materiales didácticos en bribri –o por el poco acceso a los existentes– y por partir de una estandarización ortográfica que no se corresponde con la realidad en las comunidades. Finalmente, los docentes encuentran problemas en la selección del vocabulario, en la forma de programar la progresión a través de los distintos grados y, además, opinan que hay temas importantes que el programa no incluye. En síntesis, pese a que el programa de lengua bribri presenta elementos que podrían valorarse positivamente, en conjunto, se muestra como un documento poco funcional y con carencias importantes en su diseño y redacción.

## **2.2. Análisis del entorno y análisis de necesidades<sup>85</sup>**

En este apartado se incluyen tanto el análisis del entorno o contexto como el análisis de necesidades, dado que ambas etapas del desarrollo de un currículo se encuentran estrechamente relacionadas (Nation y Macalister 2010: 14). La información que se presenta en ambos casos debería considerarse al momento de emprender un rediseño curricular del programa actual de lengua bribri.

---

<sup>85</sup> Este apartado fue desarrollado por Ana Solís Vargas, Arellys Blanco Rodríguez y Gabriel Álvarez Pérez.

### 2.2.1 Análisis del entorno

En el año 2018, el Ministerio de Educación Pública publicó el boletín *ESTADÍSTICAS DEL SUBSISTEMA de Educación Indígena de Costa Rica. Historia y situación actual (1800 - 2016)*, en donde indica que, al año 2016, había 8428 niños de I y II ciclo matriculados en centros educativos ubicados en territorios indígenas (Ministerio de Educación Pública 2018:62).

Los docentes que imparten las clases de lengua y cultura son, en su mayoría, graduados de primaria o secundaria, por lo que no cuentan con una preparación formal en docencia (Rojas 2006; Ovares y Rojas 2008; Espinoza, Mejía y Ovares 2011; Ramos 2014; Guevara, Nercis y Ovares 2015). El nombramiento de docentes de lengua y cultura se basa más en su conocimiento de la lengua indígena y su cultura que en su formación pedagógica (Guevara, Nercis y Ovares 2015). Además, los docentes poseen una condición itinerante, por lo que deben movilizarse por diferentes comunidades para poder completar su horario laboral.

Por su parte, los estudiantes poseen diferentes niveles en cuanto al conocimiento y dominio de la lengua. Este es un aspecto importante, puesto que se debe tomar en cuenta el desarrollo de programas que incluyan enseñanza de la lengua como L1 y L2. En el caso de esta propuesta, se incluye solamente la enseñanza de bribri como L2 en primaria. Por esta razón, los estudiantes abarcan edades entre los 7 y 12 años e incluye niñas y niños. Otros aspectos importantes de conocer para la realización y desarrollo de un programa de estudio son los propósitos, intereses, habilidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Esto requiere un trabajo de investigación exhaustivo por medio de docentes y otros encargados en el desarrollo educativo.

Según datos del Ministerio de Educación Pública, 70 escuelas primarias cuentan con población bribri, distribuidas de esta forma: 34 en territorio bribri, 2 en territorio bribri-cabécar, y 34 en Salitre (Ministerio de Educación Pública 2018:59). El territorio bribri cuenta con 12785 habitantes, de los cuales 6991 son hablantes de la lengua. Del total de la

población bribri, 4293 son niños y jóvenes entre los 5 y los 14 años; de ellos, 1758 (41 %) son hablantes de la lengua, mientras que 2535 (59 %) no la hablan (INEC 2011).

En lo que respecta al lugar en donde se reciben las lecciones, en el 8% de las escuelas ubicadas en territorios indígenas se imparten clases fuera de aulas regulares, especialmente en ranchos (Ministerio de Educación Pública 2018: 69).

En cuanto al programa actual de lengua bribri, es preciso indicar que este no describe un propósito educativo, sino que presenta una serie de objetivos que los alumnos deben dominar al finalizar el curso. Sin embargo, estos objetivos se relacionan más con metas que con objetivos, ya que exponen logros en el manejo de ortografía, dominio semántico, construcción de diversos tipos de párrafos, valoración de la literatura y comprensión de la lengua, entre otros.

Como punto de comparación, se puede considerar que en el año 2017 se publicó un nuevo plan de estudios para la lengua boruca, el cual sigue la línea del Ministerio de Educación con el lema Educar para una nueva generación. Según el programa de lengua, “el desarrollo de mayores habilidades comunicativas en la lengua indígena y la revitalización lingüística y cultural, son prerrogativas de una educación indígena de calidad, necesaria para mejorar las condiciones de vida de esta población, sin que esto signifique, de manera alguna, un deterioro de sus valores y de su tradición cultural”. (Ministerio de Educación Pública 2018: 3). Por tanto, la importancia de un programa de lengua indígena recae en el derecho de estas comunidades de recibir una educación que respete su cultura, la cual, como es sabido, se relaciona fuertemente con su lengua.

En relación con los materiales disponibles, existen en la actualidad dos proyectos en la Universidad de Costa Rica llamados "Lenguas y tradiciones orales en Costa Rica" (TC-625) y "Diversidad lingüística de Costa Rica" (EC-408). Ambos, bajo la coordinación del Dr. Carlos Sánchez Avendaño, han producido diversa y numerosa bibliografía, como enciclopedias de la agricultura tradicional y de la alimentación, así como diccionarios de la fauna de las regiones. En cuanto al TC-625, como informa Eduardo Muñoz (2018), los

estudiantes crean "recursos de apoyo docente, juegos didácticos y otros, para la defensa de sus lenguas".

Asimismo, el Ministerio de Educación Pública facilita recursos educativos relacionados con la cultura bribri, aunque son muy pocos. Se encuentran los textos Cosmovisión indígena bribri y cabécar, Mini-enciclopedias de los pueblos indígenas de Costa Rica e Historias, costumbres y tradiciones de los bribris y cabécares, los cuales están orientados a apoyar a los docentes en su quehacer. Estos son pasos muy importantes en el desarrollo de material didáctico, ya que una de las quejas principales de las comunidades es la falta de recursos para la enseñanza de la lengua.

Por otra parte, el 61 % de las escuelas ubicadas en territorio indígena tienen computadoras que pueden ser utilizadas por los estudiantes, y de estas escuelas, solo 1 de cada 3 cuenta con computadoras para uso únicamente pedagógico; las otras 2 escuelas también las utilizan para fines administrativos (Ministerio de Educación Pública 2018:71-72). En lo que respecta a otros recursos tecnológicos, el 23.7 % de las escuelas cuentan con un televisor, el 38.2 % con un proyector de video, y el 13.4 % con un DVD (Ministerio de Educación Pública 2018:72). De las 70 escuelas con población bribri, solamente 44 de ellas cuentan con conexión a internet (Ministerio de Educación Pública 2018:73). Cabe destacar que el 18.7 % de las escuelas en territorio indígena no cuentan con acceso al fluido eléctrico (Ministerio de Educación Pública 2018:75).

### *2.2.2 Análisis de necesidades<sup>86</sup>*

Con el fin de contar con opiniones acerca de temas relacionados con la asignatura de lengua bribri, como el programa de estudios, los docentes que imparten las clases o la metodología de enseñanza, se programaron dos reuniones y una entrevista para conocer la

---

<sup>86</sup> Este apartado fue elaborado por Arely Blanco Rodríguez y Ana Solís Vargas.

perspectiva general que tienen distintas personas de comunidades bribris (docentes, adultos, estudiantes, miembros de organizaciones locales) sobre la forma en la que esta materia funciona.

El día lunes 16 de abril del 2018 se realizó una reunión en la Escuela Bernardo Drug en Amubre, con la asistencia de mayores de la comunidad, del Consejo Local de Educación Indígena (CLEI) y de la Asociación de Desarrollo Integral del Territorio Indígena Bribri (ADITIBRI), para un total de nueve representantes de la comunidad, y dos representantes del Ministerio de Educación Pública (MEP). El objetivo de la reunión era conocer la percepción de estas personas en relación con el programa actual de bribri en las escuelas. Se determinó que:

- Falta profundidad en el desarrollo de los temas, y esto se debe, aparentemente, a la falta de compromiso y desconocimiento de quienes enseñan.
- Se percibe que los temas estudiados en clase son repetitivos y que no hay una adecuada progresión temática, por lo que todos los años se enseñan los mismos contenidos.
- En cuanto a la formación de los maestros, se considera que aquellos que están impartiendo las lecciones no están, en su mayoría, preparados para dar clase ni manejan metodologías que despierten el interés de los estudiantes ni que produzcan un aprendizaje significativo.
- Se estima que la forma de enseñar no se realiza de una forma adecuada a su cultura, sino que se trata de enseñar su lengua como si fuera una materia más del currículo, lo cual dificulta el proceso de aprendizaje y se aleja del contexto bribri.
- Se alude a que el método de evaluación utilizado no es adecuado ni se adapta a la oralidad cultural del bribri.
- Sobre el tema de la escritura, los mayores mencionan que es difícil aprender a escribir en su lengua debido a las reglas ortográficas y gramaticales que no comprenden bien, y que no fueron enseñadas de la mejor manera en el momento; aunque una representante del CLEI sí menciona que considera importante su enseñanza, ya que estima que es una forma de preservar la historia.

- En cuanto a los temas que consideran deberían estudiarse como parte del currículo de lengua se cita: la historia y la cosmogonía del pueblo bribri como algo real y no mítico (ya que estiman que la proliferación de otras religiones en la región han ido desplazando la cultura y creencias propias); la agricultura (no solo el cultivo de plantas comestibles, sino el nombre y significado cultural de plantas y árboles); la comida tradicional; la familia y los clanes; la medicina tradicional (no solo el tratamiento, sino también las causas de las enfermedades y cómo prevenirlas); los nombres de las aves en bribri, su reconocimiento y significado cultural; y las normas de convivencia y de tratamiento, a las cuales les dan un énfasis especial.
- Los adultos mayores consideran que la pérdida de los valores tradicionales son la causa de muchos de los problemas que enfrenta la comunidad bribri.

El día martes 17 de abril del 2018 se realizó una segunda reunión, esta vez con estudiantes de 6° grado de escuela hasta 11° año de colegio y algunos docentes de escuelas y colegios ubicados en el territorio indígena. Esta se llevó a cabo en el Salón de Eventos de la Asociación de Desarrollo Indígena Bribri de Talamanca (ADITIBRI), ubicado en Suretka, Talamanca. A la reunión asistieron representantes de la Escuela de Surteka, del Liceo Rural de Coroma, del Colegio Sulayöm, de la Escuela de Shiroles, del Colegio Sepecue, del Liceo Rural de Yorkín, del Liceo Rural de Katsi, un representante de la Dirección Regional Sulá y un representante de ADITIBRI, para un total de 22 participantes, entre los cuales se encontraban nueve estudiantes varones y cuatro mujeres, quienes representaron a dichas escuelas y colegios. El objetivo de la reunión era determinar qué les había gustado o no de las clases de bribri y qué se podía mejorar. En síntesis:

- El estudiantado manifiesta aburrimiento por la forma reiterativa en que se llenaba el pizarrón y no se hacía uso de otras metodologías ni estrategias para la enseñanza. Consideran que sus maestros debieron ser mejor capacitados (con algunas excepciones).



- Se recalca a nivel de secundaria que la lengua debería ser enseñada hasta undécimo año y enfatizar con ejercicios de comprensión lectora, cada año con mayor grado de dificultad.
- Se evidencian la carencia de material didáctico en el idioma.
- Anhelan que sean los adultos mayores quienes compartan historia, cultura y tradiciones con ellos (los niños y jóvenes) en forma directa.
- Las personas estudiantes consideran que se deben contemplar los valores culturales, las normas de convivencia y el respeto a los mayores y a la naturaleza como parte del programa de educación bribri.

### 2.3 Principios<sup>87</sup>

Los distintos aspectos que se incluyen en un diseño curricular deben estar bien fundamentados teóricamente (Nation y Macalister 2010: 37). Al respecto, Graves (2000:27), quien sigue a Stern, señala que esos aspectos se pueden agrupar en cuatro ejes: lengua, sociedad, aprendizaje y enseñanza; es decir, un buen diseño curricular debería contemplar no solo lo relativo a la lengua, sino también su contexto y una propuesta de cómo se enseña y aprende.

En el presente trabajo, basamos esta fundamentación teórica en el enfoque planteado en el *Marco Común Europeo de Referencia* (en adelante MCER) (Instituto Cervantes 2002), debido a que comprende todos los aspectos mencionados y, en general, en la actualidad se lo reconoce como un documento de referencia en el campo de las segundas lenguas. Al respecto, González, Piñeiro y Vez señalan: “este documento [el MCER] es ya una referencia mundial. Al servicio de ese consenso internacional en torno a la noción de *competencia plurilingüe e intercultural*, se presenta como un *material curricular* que va a guiar la elaboración de los currículos de las lenguas” (2010: 52). De hecho, en el ámbito

---

<sup>87</sup> Este apartado fue desarrollado por Luis Serrato Pineda.

costarricense, otros programas del MEP utilizan en su fundamentación el MCER; por ejemplo, los de Inglés (MEP 2016a, MEP 2016b) y Boruca (MEP 2017) de I y II ciclo.

Aunque el MCER responde originalmente a un contexto europeo, los elementos que trata son extrapolables a otros contextos, dada su generalidad: descripción de qué tiene que aprender una persona para poder comunicarse en una lengua, descripción de los conocimientos y destrezas que se deben desarrollar para actuar de forma eficaz en una situación comunicativa, consideración del contexto cultural donde se utiliza la lengua, definición de niveles de dominio de la lengua. Por lo tanto, el MCER “proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc.” (Instituto Cervantes 2002: 1); de ahí el que se considere un documento válido para fundamentar nuestra propuesta didáctica.

Por otra parte, si bien el MCER surge como respuesta a la compleja realidad pluricultural y plurilingüística europea, como documento de referencia común busca, entre otros objetivos, proteger y desarrollar el patrimonio común de lenguas y culturas, a fin de facilitar la comunicación, interacción y movilidad entre los habitantes de los distintos países (Instituto Cervantes 2002: 2), tal motivación no es ajena a la realidad costarricense. A nivel nacional, desde 2015 Costa Rica se reconoce en su Constitución Política como una nación multiétnica y pluricultural (Ministerio de Cultura y Juventud 2015).

En cuanto a los territorios indígenas, Borge (2012: 9) señala que solo el 35% de la población indocostarricense reside dentro de alguno de ellos. Por otra parte, los datos del INEC (2013: 34) indican que el 25,9% de quienes habitan en estos territorios son no indígenas. Por lo tanto, se considera que las motivaciones generales del MCER resultan pertinentes para nuestro trabajo: un programa de estudio de lengua bribri para primaria debe considerar la complejidad sociolingüística y sociocultural tanto a nivel del país como a nivel de los distintos territorios bribris.

A continuación, se exponen algunos principios generales del MCER que resultan útiles para nuestra propuesta.

### *2.3.1 El plurilingüismo*

El MCER promueve el concepto de plurilingüismo, el cual no debe equipararse con el de multilingüismo: “el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada” (Instituto Cervantes 2002: 4). El plurilingüismo propone que las personas no “guardan” los conocimientos de las lenguas y culturas en compartimentos mentales separados, sino que todos los conocimientos y experiencias lingüísticas se relacionan e interactúan entre sí (Instituto Cervantes 2002: 4). De esta forma, se entiende que las personas recurren a sus conocimientos lingüísticos y culturales como un todo cuando se enfrentan a tareas concretas en su vida diaria, no de forma aislada; por ejemplo, cuando un hablante nativo de español lee un texto en inglés no “desconecta” el conocimiento que tiene de su lengua y cultura nativas durante tal tarea, sino que lo utiliza, junto con el conocimiento que tenga de inglés y de cualquier otra lengua.

Este enfoque conceptual genera cambios profundos en la forma de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas, debido a que se abandona el objetivo ideal de alcanzar la competencia de un hablante nativo en una u otra lengua por separado y, en su lugar, se apunta “al desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas” (Instituto Cervantes 2002: 5). Se trata, por consiguiente, de una postura flexible respecto de las necesidades comunicativas de las personas en contextos distintos.

Otro elemento importante por considerar es que se parte de que el aprendizaje de una lengua es una tarea que se prolonga durante toda la vida; en consecuencia, se privilegia el desarrollo de motivación, destrezas y confianza en los aprendientes, no la consecución de un nivel de dominio específico (Instituto Cervantes 2002: 5).

### 2.3.2 Enfoque accional

Para el MCER, quienes aprenden una lengua son principalmente agentes sociales, lo que implica que son personas que deben llevar a cabo tareas, tanto lingüísticas como no lingüísticas, “en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto” (Instituto Cervantes 2002: 8). Entonces, cualquier actividad de habla se entiende en relación con el contexto en el que se realiza. El hecho de considerar a los usuarios de la lengua agentes sociales explica el interés por explicar cómo se produce el uso de la lengua:

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de **competencias**, tanto **generales** como **competencias comunicativas lingüísticas**, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos **contextos** y bajo distintas **condiciones** y **restricciones**, con el fin de realizar **actividades de la lengua** que conllevan **procesos** para producir y recibir **textos** relacionados con **temas** en **ámbitos** específicos, poniendo en juego las **estrategias** que parecen más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias. (Instituto Cervantes 2002: 8; destacados del original)

Como se desprende de la cita anterior, el MCER entiende que el uso se relaciona necesariamente con una serie de elementos (los que se resaltan en la cita); por ende, la enseñanza de una lengua debería considerarlos, a fin de propiciar su desarrollo y la reflexión de los aprendices sobre ellos. Interesa enseñar a usar la lengua, no enseñar la lengua como un fin en sí mismo. Ahora, este enfoque comprensivo no significa que no se pueda dirigir la enseñanza a uno o más de estos elementos específicos, pues todo depende de los objetivos que se persigan: “La afirmación de que «todo está relacionado» no significa que los objetivos no puedan diferenciarse” (Instituto Cervantes 2002: 10).

### 2.3.3 Las competencias generales

Las competencias generales de una persona –un usuario, un aprendiz– se componen de los siguientes elementos:

a. Conocimientos. Son conocimientos declarativos, producto de la experiencia (empíricos) y de un aprendizaje formal (académicos). Puesto que la comunicación humana requiere de un conocimiento compartido, aquí los *conocimientos* incluyen: conocimiento académico de tipo científico o técnico, conocimientos académicos o empíricos de un campo profesional, conocimiento empírico de la vida diaria (comidas, transportes, comunicación, etc.), conocimiento de creencias y valores compartidas por grupos sociales, conocimientos sobre una lengua y cultura, entre otros. Todo conocimiento nuevo está condicionado por conocimientos previos, por lo que puede modificarlos total o parcialmente (Instituto Cervantes 2002: 11). Los conocimientos declarativos se relacionan con el ámbito del *saber*.

b. Destrezas y habilidades. Se relacionan con la capacidad de una persona para desarrollar procedimientos al llevar a cabo tareas concretas, como manejar un carro o realizar una exposición. Las destrezas y habilidades requieren de práctica, repetición y semiautomatización, como en el caso de manejar un carro –los conocimientos interiorizados también colaboran en este desarrollo–. Las destrezas y habilidades se relacionan con el ámbito del *saber hacer* (Instituto Cervantes 2002: 11-12).

c. Competencia existencial. Se relaciona con la autoimagen, la visión que se tiene acerca de los demás y con la voluntad de interactuar con otros, por lo que depende de las características individuales, los rasgos y actitudes de la personalidad. Dado que se relacionan con la personalidad, las características pueden variar, por ejemplo, como resultado del contacto con otras culturas. La competencia existencial comprende las actitudes y percepciones hacia otras culturas, razón por la cual

constituyen un “área sensible”; para ilustrar, un determinado comportamiento puede percibirse como amable u ofensivo. La competencia existencial se relaciona con el ámbito del *saber ser* (Instituto Cervantes 2002: 12).

d. La capacidad de aprender. Esta capacidad “moviliza la competencia existencial, los conocimientos declarativos y las destrezas, y hace uso de varios tipos de competencia” (Instituto Cervantes 2002: 12). También se relaciona con la habilidad de descubrir aquello que es diferente: otra lengua, otra cultura, otra área de conocimiento, etc. Esta noción es relevante para el aprendizaje de lenguas, ya que explica grados y combinaciones de conocimientos declarativos, destrezas y habilidades y competencia existencial, tanto entre estudiantes como en relación con una misma persona. Por ejemplo, una persona puede mostrar más destrezas que otras para manipular recursos didácticos en internet, o una misma persona puede emplear habilidades distintas al aprender una cuarta lengua que las que usó cuando aprendió una segunda lengua; estas variaciones deben ser consideradas. La capacidad de aprender se relaciona con el ámbito de *saber aprender* (Instituto Cervantes 2002: 12).

Las competencias generales, de acuerdo con esta descripción, ayudan a perfilar componentes fundamentales en la enseñanza de un idioma: *saber*, *saber hacer*, *saber ser* y *saber aprender*. Todas estas dimensiones forman parte del proceso de aprendizaje y deben ser contempladas en cualquier programa de lengua.

#### 2.3.4 La competencia comunicativa

La competencia comunicativa incluye los siguientes componentes, los cuales, a su vez, comprenden conocimientos, destrezas y habilidades:

a. Componente lingüístico. Abarca los conocimientos y destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas; y, en general, cualquier aspecto relacionado con la lengua entendida como un sistema, sin considerar lo sociolingüístico ni lo pragmático. Desde el punto de vista de la competencia lingüística comunicativa de una persona, incluye el alcance y calidad de los conocimientos, así como su accesibilidad (activación, recuperación, disponibilidad) (Instituto Cervantes 2002: 13).

b. Componente sociolingüístico. Remite a “las condiciones socioculturales de uso de la lengua” (Instituto Cervantes 2002: 13). Debido a su relación con convenciones sociales, tales como las normas de cortesía o las normas que regulan las relaciones entre personas de distintas generaciones, sexos o clases sociales, este componente siempre incide en la comunicación lingüística (Instituto Cervantes 2002: 13-4).

c. Componente pragmático. Consiste en el uso de los recursos lingüísticos en circunstancias concretas, las cuales se basan en guiones o escenarios de intercambios comunicativos (Instituto Cervantes 2002: 14). Además de incluir el marco donde se llevan a cabo los intercambios comunicativos, el componente pragmático también comprende el dominio del discurso, la cohesión, la coherencia, la identificación de formas y tipos de textos, la ironía y la parodia (Instituto Cervantes 2002: 14).

La competencia comunicativa remite no solo al sistema lingüístico, sino también al contexto sociocultural en el que se llevan a cabo los intercambios comunicativos y a elementos que explican el uso concreto de los distintos recursos comunicativos con los que cuenta una persona: el conocimiento del sistema lingüístico no es suficiente para comunicarse de forma exitosa.

### *2.3.5 Las actividades de lengua*

Al realizar una actividad de lengua, una persona pone en funcionamiento su competencia comunicativa. Se identifican cuatro actividades de lengua: comprensión, expresión, interacción y mediación. En todos los casos, las actividades de lengua se relacionan tanto con textos orales como con textos escritos, o con ambos (Instituto Cervantes 2002: 14).

La comprensión y la expresión (oral o escrita) se conciben como procesos primarios, pues de ellos depende la interacción. Las actividades de comprensión incluyen lectura en silencio, atención a los medios de comunicación, comprensión del contenido de un curso o de un documento, por ejemplo. Las actividades de expresión se relacionan con la capacidad de una persona para comunicarse de forma oral o escrita, razón por la cual se les otorga un valor social: valoraciones sobre la expresión escrita o la fluidez al hablar.

Por su parte, en las actividades de interacción participan al menos dos personas en un intercambio oral o escrito. En estas situaciones, la expresión y la comprensión se alternan o, incluso, se solapan. La interacción no se limita a la suma de comprender y expresar, ya que implica aspectos más complejos, como el manejo de los turnos de habla o la preparación de una respuesta mientras se está escuchando a la otra persona. Durante el proceso de aprendizaje de una lengua, se le suele asignar una gran importancia a aprender a interactuar (Instituto Cervantes 2002: 14).

Finalmente, las actividades de mediación son aquellas en las que la comunicación entre dos o más personas que por alguna razón son incapaces de comunicarse se vuelve posible gracias a la labor mediadora de otra persona. Las actividades de mediación, típicamente la traducción y la interpretación, pueden ser escritas u orales (Instituto Cervantes 2002: 15).



### *2.3.6 Los ámbitos*

Un ámbito es el contexto dentro del cual tienen lugar las actividades de lengua. Dado que existe una gran diversidad de ámbitos, el MCER toma la decisión operativa de clasificarlos en cuatro, por la utilidad que esto implica para el aprendizaje de lenguas: público, personal, educativo y profesional.

El ámbito público incluye todo lo relacionado con la interacción social común a una persona: servicios públicos, actividades culturales, actividades de ocio públicas, entidades administrativas, etc. El ámbito personal, por su parte, se vincula con las relaciones familiares y con todas las prácticas sociales individuales. El ámbito profesional remite a las actividades y a las relaciones de una persona, pero dentro del ejercicio de una profesión. Por último, el ámbito educativo se restringe a contextos de aprendizaje o formación, en los cuales se busca la adquisición de conocimientos y habilidades, mediadas por lo general por una institución (Instituto Cervantes 2002: 15).

### *2.3.7 Las tareas, las estrategias y los textos*

El enfoque accional del MCER permite explicar la relación entre tareas, estrategias y textos. Las personas en su vida diaria realizan tareas, ya sea que requieran el uso de la lengua o no, para las cuales se emplean estrategias y, si así se requiere, también de textos orales o escritos. Por ejemplo, la tarea de armar una tienda de acampar puede realizarse aplicando diferentes estrategias, como buscar tutoriales en internet, leer las instrucciones o pedirle a alguien más que arme la tienda. En este ejemplo, se observan una serie de textos necesarios para desarrollar las diferentes estrategias: los tutoriales en internet (textos audiovisuales), las instrucciones (texto escrito) o la solicitud a otra persona (texto oral). Las actividades de lengua, por lo tanto, solo se necesitan cuando existe una tarea, una estrategia o un texto que las implique: si una persona sabe cómo armar una tienda de acampar, podría llevar a cabo tal tarea sin necesidad de ninguna actividad de lengua.

En el MCER, se entiende que una tarea es parte de la vida de las personas, en sus distintos ámbitos (personal, público, educativo y profesional). Además, las tareas son muy variadas y pueden requerir actividades de lengua en mayor o menos medida (compárese pintar con contestar un correo electrónico de trabajo), y pueden ser más o menos complejas. Ahora, las estrategias son necesarias para llevar a cabo las tareas: “La realización de una tarea por parte de un individuo supone la activación estratégica de competencias específicas, con el fin de llevar a cabo una serie de acciones intencionadas en un ámbito concreto con un objetivo claramente definido” (Instituto Cervantes 2002: 155).

En general, se describe la relación entre tareas, estrategias y textos de la siguiente manera:

La comunicación y el aprendizaje suponen la realización de *tareas* que no son sólo de carácter lingüístico, aunque conlleven actividades de lengua y requieran de la competencia comunicativa del individuo; en la medida en que estas tareas no sean ni rutinarias ni automáticas, requieren del uso de *estrategias* en la comunicación y en el aprendizaje. Mientras la realización de estas tareas suponga llevar a cabo actividades de lengua, necesitan el desarrollo (mediante la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación) de *textos* orales o escritos. (Instituto Cervantes 2002: 15; destacados del original)

La explicación anterior permite comprender la utilidad de las tareas de carácter pedagógico: tareas creadas dentro del contexto del aula o la clase cuyo fin es que los estudiantes empleen la lengua meta al participar de situaciones ficticias que emulan situaciones de la vida real. Las tareas comunicativas de carácter pedagógico buscan propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes mediante la implicación activa de estos en una comunicación significativa y relevante, que presenta una dificultad adecuada a sus posibilidades y que ofrece resultados identificables.

Para finalizar, en las tareas diseñadas para aprender una lengua no solo es importante el significado, sino también la forma en que este se comprende, se expresa y se negocia; es decir, se debe buscar un equilibrio entre la atención al significado y a la forma, a la fluidez y a la corrección, y a la forma de explicar y desarrollar la tarea (Instituto Cervantes 2002: 155-6).

### *2.3.8 Los niveles comunes de referencia*

Evaluar y determinar el nivel de dominio en una lengua no es una labor sencilla, por eso el MCER propone tanto una dimensión horizontal como una vertical para tal fin. La dimensión horizontal se relaciona con los aspectos mencionados anteriormente. La escala vertical, por su parte, se compone de seis niveles; la horizontal, de una serie de parámetros de actividad y competencia comunicativas (Instituto Cervantes 2002: 16). Algunos de los aspectos que se contemplan en la dimensión horizontal ya fueron descritos brevemente; en general, se relacionan con el uso de la lengua que hace una persona (contextos de uso, temas de comunicación, tareas y propósitos comunicativos, actividades comunicativas de la lengua y estrategias, procesos comunicativos de la lengua, textos) y con sus competencias como usuario de esta (competencias generales, competencias comunicativas). Esta información se detalla en forma de distintos descriptores, como se verá más adelante.

En cuanto a los niveles de referencia propuestos, en el MCER se sostiene que seis niveles “amplios” parecen suficientes para cubrir “el espacio de aprendizaje pertinente para los estudiantes” (Instituto Cervantes: 2002: 25). Estos seis niveles se dividen en otros tres niveles “amplios”, a saber, A, B y C, como se detalla a continuación:

A. Usuario básico. Este nivel se subdivide en A1 (Acceso) y A2 (Plataforma).

B. Usuario independiente. Este nivel se subdivide en B1 (Umbral) y B2 (Avanzado).

C. Usuario competente. Este nivel se subdivide en C1 (Dominio operativo eficaz) y C2 (Maestría).

El MCER solo proporciona la estructura organizativa, no define dogmáticamente su contenido ni su forma de aplicación. En este sentido, la formulación de los descriptores puede ser modificada según necesidades o experiencias particulares; asimismo, la cantidad de niveles podría variar según las necesidades de una institución educativa: los niveles se podrían subdividir en la cantidad que se considere oportuna, por ejemplo, A1, A1.1, A1.2, A2, etc.

Por otra parte, el MCER ofrece una serie de cuadros que describen (o descriptores) los niveles de dominio según requerimientos específicos. Esta forma de presentar la información facilita el proceso de consulta por parte de los distintos usuarios: profesores, estudiantes, responsables de la planificación (Instituto Cervantes 2002: 26). Para efectos del presente trabajo, interesan en concreto los niveles A1 y A2, pues así está contemplado en los programas de Inglés (MEP 2016a, 2016b) y Boruca (2017) de primer y segundo ciclo: A1 comprende desde primer grado hasta tercer grado, mientras que A2 de cuarto a sexto grado.

Con el fin de contar con una descripción general de estos niveles según el MCER, se presentan dos cuadros: el primero, el relativo a la escala global de nivel; el segundo, el de autoevaluación, que permite a los propios estudiantes ubicarse, de forma general, en alguno de los niveles.

**Cuadro 18. Descripción global de los niveles A1 y A2, según el MCER**

Usuario básico	A2	<p>Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.).</p> <p>Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.</p> <p>Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p>
	A1	<p>Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.</p> <p>Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.</p> <p>Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</p>

Fuente: Instituto Cervantes (2002: 26)

**Cuadro 19. Autoevaluación para los niveles A1 y A2, según el MCER**

		A1	A2
COMPRENDER	Comprensión auditiva	Reconozco palabras y expresiones básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia.	<p>Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo).</p> <p>Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.</p>
	Comprensión de lectura	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas; por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos, como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y sencillas.
HABLAR	Interacción oral	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto a preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.

	Expresión oral	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas a las que conozco.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y a otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual, o el último que tuve.
ESCRIBIR	Expresión escrita	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo, para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales; por ejemplo, mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas; por ejemplo, agradeciendo algo a alguien.

Fuente: Instituto Cervantes (2002: 30)

Los cuadros 18 y 19 constituyen insumos valiosos para un eventual rediseño del programa actual de lengua bribri, ya que establecen parámetros de nivel de dominio que pueden ser utilizados fácilmente por docentes y estudiantes, dada su claridad descriptiva. Evidentemente, deben realizarse ajustes para cada lengua en particular, en este caso para el bribri, según particularidades lingüísticas o culturales que se consideren oportunas por los planificadores del currículo.

### *2.3.9 Breves consideraciones sobre la aplicación del MCER a la didáctica de lenguas indígenas*

Antes de concluir esta sección, conviene realizar algunas observaciones críticas respecto del uso del MCER en la didáctica de lenguas indígenas; para ello, nos apoyamos en lo planteado por Pérez (2007). En primer lugar, no debe olvidarse que las metodologías de enseñanza de segundas lenguas –y, en consecuencia, también el MCER– “se han desarrollado alrededor de las llamadas lenguas de prestigio” (Perez 2007: 138), como el inglés, el francés o el español. Esto implica que el surgimiento y desarrollo de este aparatage teórico-metodológico responde al contexto de tales lenguas, no al de las lenguas y culturas indígenas.

Pese a ello, el progresivo reconocimiento internacional sobre la importancia de conservar las lenguas del mundo, que se manifiesta en convenios internacionales como el 169 de la OIT, ha propiciado que los estados promuevan la enseñanza de lenguas indígenas como segundas lenguas, en particular, en las comunidades donde las lenguas originarias han sido desplazadas por el español.

En este punto, Pérez (2007) llama la atención sobre el hecho de que aplicar la metodología existente en el campo de segundas lenguas a las comunidades indígenas –en su caso, de México– “requiere no sólo retomar los planteamientos metodológicos utilizados para las lenguas de ‘prestigio’, sino desarrollar un programa de investigación que dé una base para el diseño de los métodos” (p. 138-9). Es decir, esta autora aboga no solo por una utilización crítica de los planteamientos teóricos y metodológicos del campo de la didáctica de segundas lenguas, contruidos a partir de lenguas occidentales de prestigio, sino también por realizar el trabajo de investigar, desde un enfoque de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, las particularidades de las lenguas indígenas: con un mejor conocimiento lingüístico y cultural de estas lenguas, se pueden desarrollar estrategias didácticas que respondan a sus contextos específicos.

En el presente trabajo suscribimos la postura de Pérez (2007). En ese sentido, y como se ha insistido en distintas partes de este texto, nuestro trabajo busca aprovechar los avances en materia de diseño curricular de segundas lenguas en una propuesta general de rediseño curricular de la asignatura de lengua bribri, para primaria. Por lo tanto, el empleo del MCER como marco epistemológico general se postula como potencialmente útil, dado que sus planteamientos se consideran aplicables a muchas lenguas; sin embargo, es un hecho que, cuando se trata de lenguas indígenas, como el bribri, se requiere de una revisión crítica profunda, la cual debería incluirse dentro de un marco mayor de investigación, como el propuesto por Pérez (2007). En el apartado 2.6.5, se retoman las implicaciones de los planteamientos de Pérez (2007) durante la discusión acerca de cómo seleccionar y secuenciar los contenidos de nuestra propuesta.

## 2.4 Metas y objetivos<sup>88</sup>

En el presente apartado, se plantea de forma puntual una serie de metas potencialmente útiles para un eventual programa de lengua bribri –o, al menos, útiles para una discusión que tenga como fin desarrollar un nuevo programa para tal lengua–, en concreto, para una unidad temática organizada alrededor de la familia tradicional bribri. Las metas que se sugieren aquí son generales, pues, para resultar coherente, una meta debe encontrarse estrechamente relacionada con los otros componentes del currículo, en especial, con los contenidos (Nation y Macalister 2010: 71); no obstante, en este trabajo tal grado de interrelación no llega a concretarse, dado su carácter de ejercicio de demostración.

Para la redacción de las metas, se emplean como insumos el análisis de los objetivos generales del actual programa de lengua bribri (ver 2.1), las opiniones de las personas bribris entrevistadas para el análisis de necesidades (ver 2.2) y la discusión sobre los contenidos de lengua y cultura que se realiza más adelante en este trabajo (2.5). Como guía para redactar metas con un carácter general, pues este es nuestro propósito aquí, utilizamos el modelo KASA (expuesto en Graves 2000: 83), por sus siglas en inglés: *knowledge* (conocimiento), *awareness* (conciencia), *skills* (habilidades) y *attitude* (actitud) (ver 1.5.4).

En el cuadro 20, se sugieren ocho metas, dos por cada tipo del modelo KASA, para una unidad temática (transversal a los seis grados de la educación primaria) sobre la familia tradicional bribri. Se parte de que estas ocho metas no agotan las posibilidades, sino que se presentan como ejemplos.

---

<sup>88</sup> Este apartado fue desarrollado por Luis Serrato Pineda.



**Cuadro 20. Metas para una unidad temática sobre la familia tradicional bribri**

<b>Tipo de meta</b>	Al finalizar la unidad temática (a lo largo de los seis grados), los estudiantes:
<i>1. De conocimiento</i>	1.1 Serán capaces de comprender cómo funciona la lengua bribri, en un nivel básico, en cuanto su pronunciación, su escritura y sus estructuras gramaticales. 1.2 Serán capaces de comprender la importancia que posee el sistema de clanes dentro de la sociedad tradicional bribri.
<i>2. De conciencia</i>	2.1 Se habrán vuelto más conscientes sobre la forma en que varían los sonidos al hablar, sobre cómo escribir lo que escuchan y sobre los rasgos gramaticales de las estructuras básicas de la lengua bribri. 2.2 Se habrán vuelto más conscientes acerca de a cuál clan pertenecen y de las características y restricciones sociales asociadas con su clan.
<i>3. De habilidad</i>	3.1 Serán capaces de comprender y producir textos descriptivos y expositivos breves en lengua bribri, tanto de forma oral como escrita, relativos al tema de la familia tradicional y el sistema de clanes. 3.2 Serán capaces de mantener una conversación sencilla que gire en torno al tema de su clan, su significado, sus características y su origen.
<i>4. De actitud</i>	4.1 Habrán mejorado su percepción respecto de la lengua y cultura bribris. 4.2 Habrán desarrollado un sentimiento de aprecio por el conocimiento que poseen las personas mayores en su familia, particularmente del lado materno (su clan).

En las metas del cuadro 20, se intenta destacar la importancia de conocer y valorar el sistema familiar tradicional bribri, ya que se encuentra, al igual que la lengua, en proceso de desplazamiento (Sánchez 2013), tal como se desprende de la exposición realizada en 1.4.2. Las metas de conocimiento y de habilidades, a falta de mayor claridad sobre los posibles contenidos (ver 2.5), se plantean de manera algo general, pero siempre apuntan a adquirir conocimientos útiles sobre la lengua y la cultura.

En cuanto a los objetivos, estos se pueden entender como declaraciones acerca de cómo lograr las metas (Graves 2000: 76). Los objetivos son más específicos que las metas, así que suele plantearse más de un objetivo por meta. Como modelo de redacción de objetivos, se utiliza la adaptación de Brown (expuesta en Graves 2000: 87) al modelo clásico de Mager (ver 1.5.4). Pese a las críticas que se le plantean a este modelo (ver 1.4.1.4), consideramos que cuenta con virtudes de claridad muy útiles para el contexto en el que se desarrollan las clases de lengua bribri: docentes con poca formación (ver 3.1) que emplean un programa con numerosas deficiencias y caracterizado precisamente por la falta de claridad (ver 2.1).

Para los intereses de la presente sección, basta con ejemplificar cómo se podría concretar una de las metas sugeridas en una serie objetivos generales que la desarrollen. En el cuadro 21, se enuncia una de las metas incluidas en el cuadro 20 y se especifican una serie de objetivos puntuales que posibilitarían su cumplimiento.

**Cuadro 21. Objetivos para una de las metas sugeridas para una unidad temática sobre la familia tradicional bribri**

<b>Meta</b>	Al finalizar la unidad temática, a lo largo de los seis grados, los estudiantes: Serán capaces de mantener una conversación sencilla que gire en torno al tema de su clan, su significado, sus características y su origen.
<b>Objetivos</b>	Al finalizar la unidad temática, a lo largo de los seis grados, los estudiantes: 1. Serán capaces de enunciar información específica sobre un clan bribri cuando esta sea solicitada por otra persona, luego de haber escuchado una explicación breve que contenga dicha información. 2. Serán capaces de responder afirmativa o negativamente a preguntas puntuales y breves realizadas de forma oral por otra persona, en relación con características de un clan bribri. 3. Serán capaces de realizar, de forma oral, con fluidez y con ayuda de un apoyo visual (un dibujo de un árbol genealógico de su familia, por ejemplo), presentaciones orales breves sobre su clan, su significado, sus características y su origen. 4. Serán capaces de realizar simulaciones o juegos de rol en los que requieran intercambiar información puntual con otra persona sobre su clan: nombre, procedencia, características, origen.

Los objetivos planteados intentan mostrar una forma de redacción específica que facilita la práctica docente, en tanto guían los objetivos de la clase y sugieren formas concretas de evaluación. Aunque se intenta utilizar un lenguaje claro, el tema de la capacitación de los docentes siempre está implícita, pues una adecuada comprensión de términos como *fluidez*, o *juegos de rol* dependen en buena medida de ello.

La observación anterior sirve para subrayar que un cambio en la redacción de objetivos como la sugerida aquí es, por sí sola, insuficiente, dado que los objetivos son ambiciosos: se espera que los estudiantes sean capaces de concretar satisfactoriamente las tareas indicadas *en* lengua bribri. Para ello se requiere no solo de un rediseño integral del programa, sino también de un proceso sostenido de capacitación de los docentes, todo lo cual depende, en primer lugar, de un fuerte apoyo institucional –y estatal–.

En suma, este apartado mostró ejemplos de redacción de metas y objetivos, siguiendo modelos concretos en ambos casos. Se intenta demostrar cómo el establecimiento de metas puede ayudar a los usuarios de un programa a saber con claridad qué se persigue y a qué aspecto corresponde: conocimiento (de lengua, de cultura, etc.), habilidades (expresión escrita, comprensión oral, etc.), actitudes, entre muchas otras opciones posibles. Por su parte, el establecimiento de objetivos para una meta ilustra cómo se necesita planificar acciones concretas a fin de poder cumplirla. Estos objetivos, a su vez, se deben desglosar en los objetivos de cada grado; es decir, en otro nivel posterior de concreción, se necesita detallar en qué acciones se subdivide cada objetivo propuesto.

## **2.5 Contenido y secuenciación<sup>89</sup>**

La selección y secuenciación de contenidos son actividades fundamentales dentro del diseño curricular. La labor de conceptualizar el contenido, esto es, de tomar decisiones respecto de qué se va a enseñar, en función de las características de los estudiantes y de los propósitos de un curso (Graves 2000: 37-8), es una tarea compleja, más aún cuando se trata de una lengua indígena, como se discutirá más adelante.

El presente apartado se organiza en dos partes: en la primera, se lleva a cabo una discusión sobre lo que implica pensar en los contenidos de un currículo de una lengua indígena, para lo cual se toma en cuenta el caso del bribri; en la segunda parte, se presentan dos posibles maneras de encontrar contenidos para un curso de lengua bribri, lingüísticos y socioculturales, y se comentan los resultados obtenidos.

---

<sup>89</sup> Este apartado fue desarrollado por Luis Serrato Pineda.

### *2.5.1 Los contenidos en un programa de lenguas indígenas como segunda lengua*

Para la siguiente exposición, nos basamos en Pérez (2007), quien reflexiona acerca de lo que implica pensar en enseñar una lengua indígena<sup>90</sup> desde la perspectiva de una segunda lengua. Como punto de inicio, deben considerarse los siguientes aspectos. Primero, es fundamental partir de que el marco teórico-metodológico de didáctica de segundas lenguas se ha construido, tradicionalmente, con base en lo que Pérez (2007) denomina “lenguas de prestigio” (se podría pensar en el inglés, el portugués o el español, como ejemplos) y en sus contextos; por ello, se vuelve necesario repensar todo el marco conceptual que sostiene la lógica de este campo de la lingüística aplicada al enfrentarse a la situación de las lenguas amerindias.

Otra precisión conceptual importante se refiere al hecho de hablar de segunda lengua y no de lengua extranjera para el caso de las lenguas amerindias que interesan aquí. Pérez (2007) habla de segundas lenguas puesto que sigue una tradición que distingue entre lengua extranjera (LE) y segunda lengua (L2) con base en el contexto de aprendizaje: cuando una lengua se aprende en un contexto donde esta se emplea fuera del aula, se trata de segunda lengua; por otro lado, cuando se aprende una lengua en un contexto donde esta no es la lengua de uso común, se habla de lengua extranjera. Por ejemplo, estudiar inglés en Costa Rica es un ejemplo de lengua extranjera, mientras que estudiar inglés en Estados Unidos es ejemplo de segunda lengua. En el caso del bribri, y de las lenguas indígenas contempladas por Pérez (2007), se habla un contexto de segunda lengua porque se parte de que, fuera del aula, los estudiantes, en su comunidad, tienen mayor o menor contacto con la lengua meta (según la situación sociolingüística de cada comunidad).

Las implicaciones didácticas de conceptualizar una lengua amerindia como segunda lengua se aprecian con claridad en la siguiente cita:

---

<sup>90</sup> Pérez (2007) se enfoca en su trabajo en lenguas indígenas habladas en México. En nuestro caso, circunscribimos lo elaborado por esta autora al caso específico del bribri. Por lo tanto, en adelante empleamos tanto la denominación lenguas indígenas como lenguas amerindias.

Este contacto con la lengua objeto, da elementos más reales a las situaciones de uso y los alumnos llegan a conocimientos no sistemáticos sobre la lengua meta, mientras que en el caso de una lengua extranjera es necesario recrear de manera artificial los contextos de uso y los conocimientos que se adquieren son sistemáticos. (Pérez 2007: 139)

Entonces, el hecho de considerar como segunda lengua el bribri, en nuestro caso, implica reconocer que, fuera del ámbito de enseñanza formal (la escuela), los estudiantes están, en mayor o menor medida, en contacto con la lengua y cultura bribri, lo cual debe contemplarse en el diseño del currículo y aprovecharse en términos de estrategias didácticas para su implementación. Ahora, en este punto es ineludible referirse brevemente al tema de considerar el bribri como primera lengua o como segunda lengua.

Antes de justificar tomar partido por alguna de las dos posiciones, resulta necesario referirse a la situación sociolingüística de la lengua. Respecto al número de hablantes y su ubicación geográfica, los datos disponibles provienen de censos de población<sup>91</sup>. La gran mayoría de los hablantes de bribri residen en Costa Rica, aproximadamente 12,785 (INEC Costa Rica 2013), a ambos lados de la cordillera de Talamanca (Jara 2018: 1); sin embargo, también se registran hablantes de esta lengua en Panamá, alrededor de 1088, los cuales residen en el distrito de Guabito, fronterizo con Costa Rica (INEC Panamá 2010).

En relación con la vitalidad de la lengua, Sánchez (2013) ubica el bribri dentro de las lenguas habladas en Costa Rica que están en proceso de desplazamiento<sup>92</sup>. Una clara muestra de este proceso es el cese de la transmisión intergeneracional, que, según el Censo del año 2000, apenas superaba el 50% de la población: solo 52,5% de los encuestados

---

<sup>91</sup> Los datos de los censos deben tomarse con precaución, dado que no emplean instrumentos lo suficientemente precisos para dar cuenta de la compleja situación sociolingüística de las poblaciones indocostarricenses (las que nos interesan en este caso). Los datos que se mencionen en adelante deben ser tomados como aproximados. Para una discusión más profunda de los problemas que presentan los datos de los censos, ver Sánchez (2009).

<sup>92</sup> Para una exposición sobre el estado del bribri según los criterios de la UNESCO, ver Sánchez (2013: 227-232).

declararon tener el bribri como lengua materna, frente a un 36,1% que indicó que el español era su lengua materna (Sánchez 2009: 246). Estos datos globales varían mucho si se detallan para cada comunidad<sup>93</sup>, como se observa en el cuadro 22, basado también en los datos del Censo 2000.

**Cuadro 22. Porcentaje de hablantes de bribri por territorio, según el Censo 2000**

Lengua	Territorio indígena	Habla la lengua indígena	Lengua natal indígena
Bribri	Salitre	38.1 %	34.6 %
	Cabagra	50.8 %	46.1 %
	Talamanca Bribri	69.2 %	62.6 %
	Kéköldi-Cocles	68.9 %	22.6 %

Fuente: Elaboración propia, con base en Sánchez (2009: 248)

Los datos del cuadro 22 muestran que en ninguno de los territorios bribris la transmisión intergeneracional de la lengua se encuentra en buen estado, pues el 62,9% que presenta Talamanca Bribri se aleja mucho del 96,9% del territorio cabécar de Telire o del 99,4% del territorio nove Abrojo-Montezuma, por citar dos casos de territorios con una transmisión intergeneracional considerablemente mayor (Sánchez 2009: 247-8). De hecho, solo se podría pensar en considerar el bribri como primera lengua en Talamanca Bribri; sin embargo, estos datos son del año 2000, por lo que conviene compararlos con los del último censo de población: el Censo 2011. El cuadro 23 muestra la información del Censo 2011 relativa a la población en los territorios bribris y al uso de “la lengua indígena” en estos.

---

<sup>93</sup> Incluso, al interior de una misma comunidad, los niveles de dominio de la lengua varían mucho. Esta variación se ha mencionado como una de las dificultades que enfrentan los docentes en la educación que se imparte en los centros educativos ubicados en territorios indígenas (Rojas 2002, Rojas 2006, Espinoza y otros 2011, Ramos 2014).

**Cuadro 23. Porcentaje de hablantes de bribri por territorio, según el Censo 2011**

Lengua	Territorio indígena	Población indígena	Habla la lengua indígena <sup>94</sup>
Bribri	Salitre	1588	848 – 53,4%
	Cabagra	2363	1030 – 43,58%
	Talamanca Bribri	7772	4728 – 60,83%
	Kéköldi-Cocles	1062	385 – 36,25%

Fuente: Elaboración propia, con base en INEC (2012)

En el cuadro 23, los porcentajes de hablantes se calculan considerando solo la población indígena de cada territorio, no la población total, que incluye también no indígenas<sup>95</sup>. De acuerdo con los datos presentados, el Talamanca Bribri es el territorio donde hay mayor porcentaje de hablantes (60,83%), seguido por Salitre (53,4%), Cabagra (43,58%) y, por último, Kéköldi-Cocles (36,25%). Pese a que la situación es preocupante en todos los territorios, dado que en ninguno se supera el 60% de hablantes, parece especialmente crítica en Kéköldi-Cocles y en Cabagra, que está lejos del 50% de hablantes.

Este breve esbozo sobre la situación sociolingüística del bribri evidencia que plantear un diseño curricular desde la didáctica de segundas lenguas también tiene una justificación sociolingüística. Aunado a lo anterior, debe considerarse que la situación dentro de los territorios no es homogénea ni entre territorios ni entre las comunidades ubicadas en cada uno de estos. En Talamanca Bribri, el territorio con mayor porcentaje de hablantes, el bribri podría ser la primera lengua en comunidades alejadas como Alto Urén,

---

<sup>94</sup> Sobre este rubro, el INEC (2012: 28) aclara: “esta variable [lengua indígena] fue indagada solamente para las personas que se autoidentificaron como indígenas y permitió identificar a la población que habla alguna lengua indígena, ya sea que la haya aprendido como primera lengua o como segunda lengua”. En el Censo 2011 no se incluyó, por lo tanto, un rubro específico para determinar la cantidad de hablantes cuya primera lengua es una lengua indocostarricense.

<sup>95</sup> En este apartado, no se comparan los datos de Sánchez (2009), del Censo 2000, con los del cuadro 23, del Censo 2011, puesto que eso se aleja de nuestros propósitos. Realizar una actualización del trabajo de Sánchez (2009) con datos del Censo 2011 es, por lo tanto, una tarea pendiente.

pero no en comunidades cercanas a las poblaciones hispanocostarricenses, como Suretka, donde ya se encuentra muy desplazado. Ahora, decidir si lo mejor es crear programas contextualizados para cada territorio, según la vitalidad de la lengua, es algo que excede los intereses del presente trabajo<sup>96</sup>, razón por la cual se mantendrá la discusión en el nivel en el que se encuentra en el programa oficial del MEP: un programa de lengua bribri válido para todos los territorios bribris<sup>97</sup>.

Una vez que se justificó la decisión de plantear un enfoque de segundas lenguas para la enseñanza del bribri, pasamos a considerar una serie de elementos que Pérez (2007) encuentra que deben ser objeto de investigación para poder adaptar el enfoque teórico-metodológico general de la didáctica de segundas lenguas a lenguas amerindias específicas. En los siguientes subapartados se tratarán los siguientes temas: escritura y variante dialectal, los contextos comunicativos, la estructura de las lenguas y los contenidos.

#### *2.5.1.1 Escritura y variante dialectal*

Para Pérez (2007), el hecho de que una lengua muestre vitalidad en el habla cotidiana lleva al tema de las variedades dialectales y, en el ámbito de educación formal, a decidir cuál variedad es la que se va a enseñar. Este es un tema que se obvió en 2.1, debido a que el programa actual de lengua bribri está redactado en español y, en general, incluye muy pocos ejemplos en bribri; no obstante, si se quiere incluir más bribri en el programa, como consideramos que debe hacerse, el problema que plantea Pérez (2007) se vuelve central. Este es un tema de discusión recurrente también para el caso de lenguas como el

---

<sup>96</sup> Para un panorama sobre los esfuerzos recientes de creación de un currículo bilingüe en Talamanca bribri, ver Campos y González (2015), Guevara y Solano (2017).

<sup>97</sup> Para una crítica sobre la decisión de circunscribir las clases de lengua y cultura indígena a los centros educativos ubicados dentro de los territorios indígenas, ver Van der Laat y Santa Cruz (2006), y Borge (2012). Para una crítica sobre la educación que se imparte dentro de los territorios indocostarricenses, ver Espinoza y otros (2011), Sánchez D. (2008), por ejemplo.



español, que cuentan con una ortografía estandarizada pero cuya gran diversidad dialectal conduce a discusiones sobre cuál variante debe enseñarse<sup>98</sup>.

Lo que se suele plantear como solución al problema de la variedad dialectal (dentro de un contexto de educación primaria) es partir de una variante estandarizada y, conforme el estudiante progresa en su aprendizaje, incluir otras variedades, con el propósito de enriquecer el conocimiento sobre otras variedades de la lengua. Esta solución, además, es usual en los libros para la enseñanza de la primera lengua (Pérez 2007: 142-3).

Sin embargo, en el caso de las lenguas amerindias, decidir cuál variedad enseñar resulta una tarea mucho más complicada. De acuerdo con Pérez: “Para llevar a cabo un trabajo más sistemático en el diseño, es necesario contar con estudios extensos sobre las variantes existentes” (2007: 143). Ahora, el tema de escoger una variante se relaciona estrechamente con la enseñanza de la lectoescritura, puesto que se debería partir de una norma estándar de grafización aceptada por la comunidad de hablantes. Una vez que se cuenta con esto, se necesita que haya textos de consulta, como gramáticas, diccionarios y materiales didácticos que respondan a tal norma de escritura.

En el caso de la lengua bribri, tradicionalmente se han reconocido tres variedades dialectales, las cuales se pueden denominar de la siguiente forma: Amubre (Talamanca oriental), Coroma (Talamanca occidental) y Salitre (Pacífico Sur) (Jara 2004: 90). El tema de cuál variante dialectal debería ser la que se enseñe es, sin duda, polémico<sup>99</sup>. Los distintos materiales que se han elaborado para la enseñanza del bribri responden a las variedades dialectales de los hablantes que han colaborado en su creación; por ejemplo, en Constenla y

---

<sup>98</sup> Para el caso de los libros de texto, se puede ver, por ejemplo, Santiago (2015).

<sup>99</sup> La propuesta que se plantea a continuación también es polémica y, sin duda, es discutible y mejorable en múltiples aspectos. Nuestro propósito aquí es únicamente ilustrar una forma de proceder, dentro de varias posibles, y desarrollar una argumentación que la sustente. Por razones de espacio, y por las limitaciones de los objetivos del presente trabajo, no es posible realizar una puesta en común y una discusión de diversas soluciones ortográficas. A modo de ejemplo, la Dra. Carla Jara Murillo (comunicación personal) indica que un argumento para proponer que se tome como norma ortográfica la variedad de Coroma es su mayor vitalidad en comparación con las otras, a saber, las de Amubre y Salitre.

otros (1998) se utiliza la variedad de Amubre y Salitre, mientras que en Jara y García (2009, 2013) se utiliza la variedad de Coroma.

Para efectos de decidir cuál variedad enseñar en un programa general de lengua bribri, se podría partir del estudio dialectológico más completo que existe a la fecha: Jara (2004)<sup>100</sup>. En este trabajo, la autora compara diez rasgos fonético-fonológicos de las tres variedades y concluye lo siguiente:

en cuanto a las diferencias fonéticas, claramente los dialectos talamanqueños se comportan solidariamente frente al dialecto más alejado geográficamente. Con respecto a las diferencias fonológicas, Amubre muestra ser el dialecto más innovador, mientras que Coroma representa la variante conservadora. Sin embargo con respecto a las diferencias relacionadas con modificaciones silábicas, Coroma se muestra como el dialecto más innovador y Amubre como el más conservador. (Jara 2004: 106)

Ante la generalidad de estas conclusiones, resulta necesario plantear un nivel de especificidad mayor. Aquí se propone que el dialecto que parece el más adecuado para basar un programa de lengua bribri es el de Amubre. Habría, para ello, dos criterios: uno histórico y otro lingüístico. El primero es sencillo de formular: el asentamiento original de la cultura bribri es Talamanca (Stone 1961), lo que sugiere que el dialecto de Salitre no sería la mejor variedad para ser considerada estándar. El criterio lingüístico, por su parte, se fundamenta en las siguientes diferencias dialectales expuestas en Jara (2004)<sup>101</sup>:

---

<sup>100</sup> Sin embargo, la misma autora, en este artículo, indica que deben realizarse estudios más específicos, para “establecer con mayor precisión la configuración dialectal de la lengua” (Jara 2004: 107).

<sup>101</sup> Los puntos que se mencionan solo esbozan la exposición de Jara (2004). Para profundizar al respecto, se recomienda consultar directamente el estudio de esta autora. Por otra parte, aquí solo se enumeran los puntos que consideramos más significativos; es decir, el texto de Jara (2004) incluye otros rasgos que no presentamos en la lista.

1. La pronunciación de la oclusiva coarticulada /tk/. De acuerdo con Jara (2004: 97), /tk/ se realiza dentovelar en Salitre [tk], dentopalatal en Amubre [tc] y dentoalveopalatal en Coroma [ttʃ]. Como se observa, la variante de Coroma difiere significativamente de ambas –es la más innovadora en este caso–, lo que le resta posibilidades de ser aceptada como variante estándar en la escritura.

2. La presencia de consonantes preaspiradas. Tanto en el dialecto de Amubre como en el de Salitre se producen consonantes preaspiradas, como en *ujtók* ‘hablar’ (el destacado es nuestro). En el dialecto de Coroma, la preaspiración no se produce –es, en este aspecto, el dialecto más innovador–, sino que se observa geminación<sup>102</sup>; por ejemplo: *ttòk* ‘hablar’ (el destacado es nuestro). Además, el dialecto de Coroma tiende a reducir estas consonantes geminadas: *ajkò* ‘boca’ en Amubre y Salitre, pero *kkò ~ kò* en Coroma (Jara 2004: 99). Entonces, de nuevo, el dialecto de Coroma no parece un buen candidato a ser la variante estándar en la escritura.

3. La realización de /a<sup>103</sup>/. Un rasgo que diferencia al dialecto de Coroma de los de Amubre y Salitre es la neutralización de /a/ en favor de /o/; por ejemplo: *ká* ‘tiempo, lugar’ en Amubre y Salitre, pero *kó* en Coroma (Jara 2004: 99).

4. Pérdida de aspiración inicial ante vocal. En el dialecto de Coroma, algunas palabras conservan la aspiración delante de vocales iniciales –como en *cabécar*–, pero en los dialectos de Amubre y Salitre esta aspiración se perdió; por ejemplo: *amò* ‘aguacate’ en Amubre y Salitre, pero *jamò* en Coroma.

5. Caída de sílaba inicial inacentuada. En el dialecto de Coroma, se observa una tendencia a perder sílabas iniciales que tienen tono bajo, en particular, /a/ y /o/ son

---

<sup>102</sup> En el dialecto de Amubre, según Wilson (1982) y documentación de Margery (1982) (citados por Jara 2004: 97-8), también se observa geminación.

<sup>103</sup> Para marcar de forma consistente en este trabajo la nasalidad en las vocales del bribri, se utiliza el subrayado, la opción más aceptada por los miembros de las comunidades bribris; no obstante, Jara prefiere el uso de la “tilde”: « ~ » para tal fin (2004: 116-7).

las vocales que suelen perderse; por ejemplo: *akà* ‘diente’ en Amubre y Salitre, pero *kà* en Coroma (Jara 2004: 102).

6. Debilitamiento de vocal inacentuada en sílaba no final. Los dialectos de Coroma y Salitre muestran una tendencia a “reducir las sílabas inacentuadas previas a la sílaba acentuada” (Jara 2004: 103). El dialecto de Coroma, además, tiende a la armonía vocálica; por ejemplo: *chamù* ‘banano’ en Amubre, pero *chmù* en Salitre y *chumù* en Coroma (Jara 2004: 103).

7. Reducción de la secuencia prenuclear /sts/. En el dialecto de Amubre se suele mantener la secuencia prenuclear /sts/. En el dialecto de Salitre se aprecia debilitamiento de la consonante inicial, pues se aspira: [hts], y en el de Coroma la secuencia se reduce a [ts], como se observa en el siguiente ejemplo: *stsók* ‘cantar’ en Amubre, pero *jtsók* en Salitre y *tsók* en Coroma (Jara 2004: 103-4).

Como contraargumento de las razones presentadas, se podría aducir que tradicionalmente se han descrito cuatro tonos en el dialecto de Amubre: bajo /<sub>-</sub>/, alto /<sup>-</sup>/, descendente /<sub>`</sub>/ y ascendente /<sup>`</sup>/, pero solo tres para los dialectos de Coroma y Salitre. Al respecto, Constenla y otros (1998: xi) señalan para los dialectos aquí denominados Coroma y Salitre: “en correspondencia con los tonos alto y ascendente (...) hay un único tonema que puede realizarse independientemente como alto o como ascendente largo”. Una posible solución a esto consiste en eliminar de la ortografía el tono ascendente < ^ > y homologarlo con el tono alto < ` >, pues en nuestra experiencia los mismos hablantes reconocen que “les suena igual” y, si lo siguen escribiendo, es porque así se hace en el *Curso básico de bribri* (Constenla y otros 1998). Aunado a lo anterior, la realización en la actualidad de un tono ascendente en el dialecto de Amubre requiere de una investigación detallada, pues podría haber desaparecido, según las observaciones de Chevrier:

De lo que se pudo observar en nuestros datos, la variación libre entre el tono alto y el tono descendente se da tanto en Coroma como en Amubre, de manera que no se puede afirmar por el momento la existencia de un tono ascendente distintivo en Amubre. Sin embargo, no es imposible que esta diferencia de análisis se explique por la evolución de la lengua entre el momento en el que Constenla y Wilson recopilaron sus datos (entre 1972 y 1979 en lo que respecta a Constenla – 1981:24-25) y el momento en el que llevamos a cabo nuestro trabajo de campo (2013 y 2014 en lo que respecta a la variedad de Amubre). Esta divergencia también podría estar relacionada con la vitalidad del bribri, particularmente baja en el pueblo de Amubre<sup>104</sup>. Finalmente, el tono bajo (´) es el tono por defecto y no es distintivo. (2016: 104)

Con la definición de una variedad dialectal como variedad estándar se da un primer paso en el tema de la posible norma para escribir la lengua bribri<sup>105</sup>, ya que se partiría de ciertas convenciones de grafización, como preferir la escritura de «a» cuando se produzca variación entre [a] y [o] (por ejemplo: *ká* ~ *kó*), o preferir la escritura «tk» cuando se produzca variación entre [tk], [tc] y [ttʃ] (como se mencionó en el punto 1 de la lista anterior). Sin embargo, la facilidad para resolver este primer problema es solo teórica, dado que en la práctica se requeriría de todo un proceso de trabajo con miembros de las comunidades a fin de que acepten asumir como norma escrita una variedad específica, que bien podría no ser la suya. Además, ideologías lingüísticas del tipo “mi variedad es la mejor” o “mi variedad es una forma de marcar mi identidad” también vuelven complejo este eventual proceso de normalización de una variedad dialectal para la escritura del bribri.

---

<sup>104</sup> La poca vitalidad de esta variedad dialectal es, claramente, un argumento en contra para proponerla como norma ortográfica estándar.

<sup>105</sup> En este trabajo no entramos en el debate sobre la importancia de la grafización o no de las lenguas minoritarias y en peligro, como las denomina Sánchez (2014), puesto que partimos de que, dentro de un sistema de educación formal como el de I y II ciclo de la Educación General Básica en Costa Rica, la lectoescritura es una componente del plan de estudios. Para una discusión crítica al respecto, ver Sánchez (2014: 279-281).

En los siguientes párrafos, nos referimos de forma somera<sup>106</sup> a elementos por considerar en un eventual proceso de normalización ortográfica del bribri “escolar”.

La forma de marcar la nasalidad de las vocales es un aspecto que debe consensuarse: con subrayado o con tilde (según la denominación de Jara 2004): *ɔkʰá* o *ká̃* ‘lugar, tiempo’? Al respecto, si bien Jara (2004) ofrece una serie de argumentos sólidos para preferir la “tilde”, lo cierto es que el uso más extendido en las comunidades bribris es el subrayado, posiblemente producto de la estima que se le tiene en estas al *Curso básico de bribri* (Constenla y otros 1998) –y a sus autores<sup>107</sup>, texto que marca la nasalidad de las vocales por medio del subrayado.

La apropiación de las ortografías prácticas por parte de los miembros de las comunidades es otro tema central aquí. Para el caso del bribri, Sánchez (2014: 282) señala que, si bien la ortografía práctica de esta lengua –en sus diferentes versiones a través de los años– fue creada por estudiosos con el objetivo de registrar datos y documentar la estructura de la lengua, también estos estudiosos han mostrado un interés por facilitar la alfabetización. Lo anterior motivó decisiones de grafización, como no seguir el principio fonémico, esto es, procurar que exista una correspondencia biunívoca entre fonema y grafema (Lüpke 2011, mencionado por Sánchez 2014: 283), con el fin de favorecer la transferencia de rasgos ortográficos del español al bribri. Wilson (1982, mencionado por Sánchez 2014: 284), al respecto, argumentaba que el hecho de que la mayoría de los bribris son bilingües y han sido alfabetizados en español justifica la ruptura del principio fonémico en la ortografía práctica del bribri<sup>108</sup>.

---

<sup>106</sup> Un tratamiento a profundidad requiere de un trabajo completo enfocado en el tema.

<sup>107</sup> Esta afirmación se basa en nuestra experiencia de campo.

<sup>108</sup> Por ejemplo, en la ortografía práctica del bribri se representan las consonantes nasales con los grafemas «m», «n» y «ñ», como en español, pese a que en bribri estos sonidos son alófonos de /b/, /d/ y /d̃/, respectivamente (Sánchez 2014: 285). Para una explicación más amplia, ver Sánchez (2014).

El grado de apropiación de la ortografía práctica del bribri por parte de miembros de las comunidades es un tema poco explorado. Con todo, Sánchez (2014: 290)<sup>109</sup> encuentra un uso asistemático por parte de los hablantes, caracterizado por la recurrencia de infrarrepresentación y sobrerrepresentación de contrastes fonémicos segmentales y suprasegmentales, e interferencia de la ortografía del español. Esto, según el autor, parece revelar escasa apropiación de la ortografía práctica, falta de práctica en su utilización, desconocimiento de las convenciones ortográficas o poco interés en aprender a escribir sistemáticamente (Sánchez 2014: 291).

Finalmente, nos referiremos a una posible forma de abordar el tema de la normalización de la ortografía del bribri –o de otra lengua amerindia–, con el propósito de facilitar su empleo en la educación formal. Como planteamiento general para la didáctica de lenguas indígenas, no enfocada exclusivamente en el tema de la normalización ortográfica, Pérez (2012: 3) plantea una metodología “que permite a los hablantes apropiarse de la generación de conocimientos sobre las características estructurales y comunicativas de sus lenguas”. Este planteamiento nos parece pertinente, dado que se dirige a la apropiación de los conocimientos en lugar de a la asimilación; además, está pensado como un trabajo de formación de formadores, con lo que se persigue que quienes desempeñan la labor de docentes de lenguas amerindias puedan resolver de mejor forma las dificultades a las que se enfrentan en su labor diaria; por ejemplo, enseñar a escribir.

Esto, aplicado a la adquisición de la lectoescritura en una lengua amerindia, fue ensayado por Pérez (2012) en una serie de talleres dirigidos a un grupo de maestros indígenas. Primero, se les enseñó sobre fonética articulatoria y sobre fonología. Con estos conocimientos, se buscaba que los estudiantes pudieran, en primer lugar, reconocer los fonemas básicos de varias lenguas y, en segundo lugar, reconocer estos fonemas en varios alfabetos. Este ejercicio resultó especialmente útil para el caso de lenguas que contaran con

---

<sup>109</sup> Sánchez (2014: 290) propone esto para el caso del malecu, el cabécar y el bribri. Aquí se individualiza para el bribri, por los intereses de nuestro trabajo.

más de un alfabeto, pues se pudo enfatizar en el análisis de coincidencias y discrepancias entre los distintos alfabetos.

Además, en los talleres se fomentaba que los participantes generaran sus propias propuestas de fonemas y grafemas de las lenguas, los cuales eran comparados y discutidos. El objetivo final no consistía en proponer un nuevo alfabeto o escoger una de las opciones posibles, sino en incentivar la reflexión. Por lo tanto, al momento de escribir, lo principal era emplear de manera consistente alguno de los alfabetos posibles, “sin mezclar varios alfabetos en el mismo texto” (Pérez 2012: 12).

El trabajo llevado a cabo por Pérez (2012) destaca la importancia de formar de la mejor manera a los docentes encargados de enseñar a leer y escribir en una lengua indígena; con ello, presumiblemente, se podría reducir de forma considerable la asistematicidad en el uso de las ortografías prácticas. En cuanto a la propuesta de fomentar la libertad de uso de cualquier alfabeto, siempre que se emplee de forma consistente, consideramos que es válida para el caso del bribri y que, de hecho, se puede emplear el mismo criterio que suele utilizarse para las variedades dialectales: se inicia con una forma de escribir “estándar” y, posteriormente, se estudian otras variantes; desde nuestra perspectiva, esta solución sería la deseable. En cualquier escenario, lo importante es que quienes decidan cuál será la norma ortográfica estándar sopesen criterios técnicos y socioculturales<sup>110</sup> antes de optar por una u otra opción ortográfica.

---

<sup>110</sup> Sánchez (2014: 303, siguiendo a Sebba 2007) habla de un modelo autónomo de la ortografía y otro sociocultural. El primero entiende la ortografía como una tecnología autónoma, la cual responde a criterios estrictamente técnicos, como el principio fonémico. El segundo modelo, por otro lado, destaca la importancia de que la ortografía dé cuenta de características de las comunidades, tales como sus ideologías lingüísticas, sus prácticas de lectoescritura o las motivaciones de las personas para escribir su lengua.



### *2.5.1.2 Contextos comunicativos*

De acuerdo con Pérez (2007: 144), en los enfoques modernos de didáctica de segundas lenguas se busca que la enseñanza esté guiada por los propósitos comunicativos de los estudiantes, como desenvolverse eficazmente al realizar una compra; por esta razón, se privilegia la oralidad. Lo anterior:

supone el conocimiento de las situaciones que se presentan en el contexto cultural en el cual se habla la lengua meta, el lenguaje gramaticalmente correcto (competencia lingüística) y de manera apropiada (competencia comunicativa, registros del lenguaje y variante dialectal) (Pérez 2007: 144).

En el caso de las lenguas amerindias, definir objetivos comunicativos se convierte en una labor compleja, por dos factores: carencia de estudios sobre el tema e influencia de la lengua mayoritaria (Pérez 2007: 144). El conocimiento de la cultura meta es fundamental, pues las situaciones sociales de uso de la lengua son los espacios donde lengua y cultura confluyen. Por ejemplo, Pérez comenta que, según estudiantes nahuas con quienes ha trabajado, las personas en su cultura no se presentan: cuando una persona llega a un lugar, no se presenta, sino que pregunta “qué está(n) haciendo” (2007: 144). Partir de que existen universales del tipo: “lo primero que se debe enseñar es a presentarse” tienen que cuestionarse cuando se trata de lenguas y culturas no occidentales. Esto, como se verá más adelante, es muy pertinente para el caso del bribri (ver 6.5.2).

Con todo, el hecho de que cada vez más los contextos tradicionales de uso de la lengua disminuyen obliga a plantearse la necesidad de adaptar también la enseñanza a situaciones comunicativas no tradicionales; en este caso, la presentación podría incluirse, no porque sea parte de la cultura nahua, pero sí de la cultura hispana, estrechamente en contacto con aquella. Es decir, se aboga por considerar los contextos de uso tradicionales,

en primer lugar, pero se evita caer en el purismo lingüístico, postura que, en lugar de incrementar los contextos de uso de la lengua, los restringe.

Para el caso del bribri, nos interesa realizar algunas observaciones puntuales. Respecto del problema de la falta de documentación sobre los contextos de uso de la lengua, hay que señalar que esta es una carencia que también existe en el bribri. La descripción del funcionamiento del bribri en el uso cotidiano es apenas incipiente. A continuación, enlistamos los estudios –de los que tenemos conocimiento– que presentan una orientación pragmático-discursiva: un estudio desde la etnografía de la comunicación sobre cómo pedir matrimonio (Lininger 1990); un estudio sobre el acto de habla de desear, dentro de narraciones tradicionales (Jara 1997-8); un estudio sobre análisis de la conversación, enfocado en su estructura y en el diálogo de géneros (Jara 1998); un estudio sobre el diálogo de géneros, en la tradición oral (Jara 2012a); un estudio sobre el funcionamiento de la deixis demostrativa, en la tradición oral (Jara 2014); una caracterización general de distintos géneros discursivos (Jara 2018). A excepción de Jara (1998) y Lininger (1990), se carece de trabajos que documenten usos conversacionales informales en bribri. Desde el punto de vista de la enseñanza de segundas lenguas, este vacío es problemático, dado que no se sabe bien cómo hablan las personas en sus interacciones diarias.

Por su parte, los textos que se han creado para la enseñanza del bribri, a saber, Constenla y Margery (1978), Constenla y Margery (1979), Constenla y otros (1998), Jara y García (2009) y Jara y García (2013), incluyen algunos diálogos, pero, en la mayoría de los casos, están supeditados al objetivo pedagógico de presentar los contenidos gramaticales y léxicos que se trabajan en cada unidad, y, en consecuencia, los textos resultan poco auténticos; este es el caso, en particular, de Constenla y Margery (1978), Constenla y Margery (1979), y Constenla y otros (1998). Por su parte, en Jara y García (2009) y Jara y García (2013) se observa una tendencia más comunicativa en la presentación de los diálogos y de los contenidos en general; no obstante, las muestras de lengua en uso siguen siendo pocas. Un aporte de todos los textos mencionados es que incorporan expresiones

informales de uso cotidiano, en especial, Jara y García (2009, 2013). Por último, los textos elaborados para uso escolar tampoco incluyen muestras de conversaciones (Barrientos y Gudiño 1981, García 1986).

La carencia de estudios que den cuenta de los usos del bribri en situaciones comunicativas informales y cotidianas impide, además, valorar el segundo problema mencionado por Pérez (2007): la influencia de la lengua y cultura mayoritaria<sup>111</sup>. Este vacío en los estudios sobre el bribri se debe empezar a completar con estudios con una orientación más pragmática, sociolingüística y de lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua. En 2.5.2 se ensayan dos posibilidades en esta dirección.

### *2.5.1.3 Estructura de la lengua*

Cuando se propone un enfoque de segundas lenguas, se parte de que existe una primera lengua conocida por los estudiantes, la cual muchas veces será común al grupo; por ejemplo, estudiantes bribris cuya primera lengua sea el español comparten el conocimiento de esta lengua para aproximarse al estudio del bribri<sup>112</sup>. En estos casos, el conocer la estructura de la lengua meta permite prever elementos de su gramática que podrían resultar complejos para un hablante nativo de español. Contar con una buena descripción de la lengua meta, entonces, es fundamental “para elaborar los objetivos lingüísticos y las estrategias que permitan facilitar el proceso de adquisición de las estructuras” (Pérez 2007: 146).

Pérez (2007: 146) sostiene que, a pesar de que una lengua no se aprende solo a través del estudio de su gramática, en los métodos comunicativos se promueve la generación de contextos que les ofrezcan datos a los estudiantes, a fin de que estos realicen

---

<sup>111</sup> En el nivel léxico sí se han realizado estudios que van en esa línea: Jara 2004, Jara 2012b, Krohn 2016.

<sup>112</sup> El tema del bilingüismo no se tratará aquí, pues no se cuenta con estudios detallados al respecto. En futuros planteamientos, sin embargo, debería considerarse el grado de bilingüismo para efectos de la planificación educativa, ya que se podría recurrir a los aportes del campo de las lenguas de herencia.

hipótesis de forma inductiva. Para realizar estas hipótesis, se parte del conocimiento que se tiene de la primera lengua. En esta línea, la autora sostiene que la labor del docente no consiste en hipercorregir, sino en guiar a los estudiantes en el proceso de realizar hipótesis adecuadas (Pérez 2007: 146).

La complejidad de las descripciones lingüísticas y la falta de práctica metarreflexiva sobre el funcionamiento de la lengua son obstáculos que encuentra Pérez en su experiencia de trabajo. La autora agrega, por último, que el dominio de las dos lenguas es deseable para la elaboración de descripciones y materiales enfocados en la didáctica de segundas lenguas. A continuación, nos referimos a las observaciones de Pérez (2007), pero enfocadas al caso del bribri.

En general, lo que plantea Pérez (2007) es la utilización del análisis contrastivo en la planificación didáctica, con el fin de favorecer procesos de inducción en los estudiantes, en lugar de privilegiar la enseñanza explícita, como el método tradicional o de gramática-traducción (Sánchez 1997). Claramente este enfoque se basa en una teoría de adquisición de lenguas fundamentada en los postulados de la gramática universal de Chomsky –de hecho, Pérez (2007) así lo declara–, pues se parte de que lo que necesita una persona para adquirir una lengua es, básicamente, exposición a input<sup>113</sup>. Pese a las críticas que ha recibido la propuesta chomskiana, el facilitar procesos de inducción es una estrategia promovida por la didáctica contemporánea de segundas lenguas, pues forma parte del desarrollo de la autonomía del aprendiz y del aprendizaje centrado en este (Brown 2007).

El análisis contrastivo también ha estado sujeto a fuertes críticas, sobre todo cuando se tomaba como un parámetro completamente válido para realizar planificación lingüística<sup>114</sup>. Al igual que en el caso de los postulados chomskianos, la didáctica

---

<sup>113</sup> Para una explicación más amplia sobre la teoría chomskiana y sus implicaciones para la didáctica de segundas lenguas, ver Cook (2001: 181-185).

<sup>114</sup> Para una exposición detallada sobre los fundamentos del análisis contrastivo y sobre sus críticas, ver Ellis (1991: 23-41).

contemporánea de segundas lenguas recupera de esta teoría aquello que pueda resultar útil en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la comparación de diferentes sistemas lingüísticos resulta una estrategia útil para el planificador lingüístico y el docente, quienes podrían predecir aspectos potencialmente complejos de comprender, dada la diferencia entre las lenguas, y diseñar ejercicios dirigidos a que los estudiantes se percaten de ello. Pero el análisis contrastivo también puede emplearse para ofrecer explicaciones de forma explícita, lo cual es igualmente una estrategia válida.

El estado de descripción actual de la lengua bribri facilita el empleo del análisis contrastivo. La tarea que se presenta, por consiguiente, no consiste tanto en describir el bribri, sino en desarrollar más el análisis contrastivo bribri-español, por su potencial para la didáctica de la lengua<sup>115</sup>. De los distintos ejemplos de uso de análisis contrastivo presentes en los estudios descriptivos y en los textos orientados al aprendizaje de la lengua escogemos el siguiente, tomado de Jara y García (2013: 33; los destacados son del texto original), a modo de ilustración.

Las palabras que en español llamamos preposiciones, son **posposiciones** en bribri, porque en lugar de ir antes del sustantivo, como en español, va después de él:

<b>español:</b>	<b>bribri:</b>
<b>preposición</b> + sustantivo	sustantivo + <b>posposición</b>
<i>en</i> la casa	ù <b>ã</b>
<i>para</i> Trini	Trini <b>ã</b>
<i>sobre</i> la rama	kàlula <b>kĩ</b>

<sup>115</sup> Un ensayo de aplicación de análisis contrastivo, para el caso del español de contacto (escrito y académico) de estudiantes universitarios bribris y cabécares, se encuentra en Serrato (2017).

El ejemplo anterior evidencia un aprovechamiento del análisis contrastivo español-bribri en una explicación sobre un tema que diferencia estructuralmente ambas lenguas: las adposiciones. Además, el uso de un cuadro y de destacados (negrita, cursiva, colores) refuerza la intención didáctica del texto de Jara y García (2013).

En síntesis, si bien faltan estudios sobre el uso del bribri para fines cotidianos, el estado de descripción de la lengua es muy bueno en la actualidad<sup>116</sup>; incluso, existe una tradición de textos específicos para la enseñanza del bribri que se remonta a finales de la década de 1970. Por lo tanto, el trabajo de ampliar la descripción del bribri desde las perspectivas pragmática, sociolingüística y de lingüística aplicada a la didáctica de lenguas se facilita muchísimo. Por otra parte, el buen estado de la descripción del bribri también permite emprender de forma más sistemática la labor de realizar un análisis contrastivo español-bribri, con miras a su implementación didáctica.

#### 2.5.1.4 Contenidos

Para Pérez, “los contenidos en la enseñanza de segundas lenguas se refieren a las metas comunicativas y a los medios lingüísticos, para alcanzarlas” (2007: 148). Esta concepción se corresponde con el enfoque accional del MCER, pues privilegia el estudio de la lengua como recurso para la comunicación en lugar del estudio de la lengua como fin. Sobre la selección de contenidos en la enseñanza de lenguas amerindias desde el marco de las segundas lenguas, esta autora realiza algunas observaciones.

La primera tiene que ver con la expresión misma de los contenidos, ya que no necesariamente todos los conceptos expresados en las lenguas de prestigio encuentran un término apropiado en la lengua amerindia. Pérez (2007: 148) ofrece el ejemplo del concepto *familia*, referido a la familia nuclear, ya que ni en el náhuatl clásico ni la lengua

---

<sup>116</sup> La existencia de una gramática moderna y detallada de la lengua (Jara 2018) constituye la mejor prueba.

cuicateca habría ninguna palabra que corresponda a tal concepto. Es decir, se postula que se debe ser muy cuidadoso en la formulación de los contenidos, para no falsear la realidad lingüístico-cultural de la lengua meta. Asimismo, esta autora indica que los contextos comunicativos o los géneros discursivos pueden implicar variaciones lingüísticas, y todo ello se debe considerar.

Otro reto al que se enfrenta el diseño curricular de lenguas indígenas, relacionado con lo anterior, consiste en crear un currículo que verdaderamente dé cuenta de la riqueza intelectual y cultural de quienes hablan la lengua (Pérez 2007: 150). Sin un conocimiento profundo de la lengua y la cultura, es difícil advertir su riqueza; de ahí que Pérez sostenga que la construcción de un currículo para las lenguas amerindias “necesita investigaciones profundas no sólo lingüísticas, sino etnográficas” (2007: 151). Un obstáculo es la castellanización a la que se han visto sometidos los pueblos amerindios, pues esto provoca que se proyecten rasgos de la cultura y lengua mayoritarias en la lengua y cultura propias.

En lo que respecta al bribri, ya se observó en 2.1.1 cuáles son los problemas de expresar los contenidos de un programa de lengua bribri en español. Este es un tema que, en épocas recientes, se ha venido considerando en la elaboración de materiales; entonces, de nuevo, nos encontramos con que ya existe una tradición en esta línea para el bribri, lo cual es algo muy positivo. Comentamos a continuación dos casos destacados, uno relativo a la descripción de metalenguaje gramatical y otro relativo a la creación de materiales didácticos en bribri, dirigidos a un público no especialista en la lengua.

En Jara y García (2009) y Jara y García (2013) –el segundo es, básicamente, una reedición del primero, con algunos cambios– se ensaya la creación de metalenguaje para la descripción gramatical del bribri. Este aporte, que podría parecer menor, en realidad corresponde a un conocimiento profundo de la lengua y la cultura bribris, como se verá en seguida, y a un interés por “equipar” a la lengua de conceptos propios para su descripción gramatical. En la línea de lo planteado por Pérez (2007), esto implica reconocer el bribri como una lengua completamente capaz, al igual que cualquier lengua mayoritaria como el

inglés o el español, de producir conocimiento, conceptos, teoría. Con ello, se combaten las ideologías lingüísticas que perciben como “inferiores” a las lenguas indígenas. Finalmente, este esfuerzo también evita la traslación –potencialmente problemática– de categorías gramaticales propias de otras lenguas al bribri.

La creación de terminología para la descripción gramatical ha sido promovida por la Dra. Carla Jara Murillo, lingüista con una amplia experiencia en el estudio de la lengua, en conjunto con el señor Alí García Segura, consultor de lengua y cultura bribri, también con una amplia trayectoria de trabajo en la lengua. Por lo tanto, la propuesta de metalenguaje en bribri es producto de la conjunción de saberes de una profesional en lingüística (la Dra. Jara Murillo) y de un hablante nativo con un profundo conocimiento de su lengua y su cultura (el señor García Segura).

El resultado de todo este trabajo se puede ilustrar muy bien con el término *i bikilí*, propuesto para determinar lo que en español se denominan *pronombres personales*. La explicación de la elección del término se relaciona con la tradición oral bribri. En la historia del mal agujero del zorro (*bikili* ‘zorro pelón, zarigüeya’), *bikili* es aliado de Sibò, quien, siendo hombre, regresa a vengarse de los Sòrbulu, los cuales eran sus enemigos. La siguiente cita termina la explicación:

[Sibò] tomó el alimento de ellos [los Sòrbulu], que era un zorro seco, y lo revivió en un ritual en el cual el zorro es cantor (**tsóköl**) y Sibò actúa como su ayudante. Con ello asustó tanto a los Sòrbulu, que estos decidieron deshacerse del zorro y no volver a probar su carne. Por eso el zorro no se puede comer. Es a partir de esta historia que se denomina *bikili* al encargado de hablar por la gente ante el sumo sacerdote (**uséköl**) y de transmitir sus mensajes. (Jara y García 2011: 24)



Nótese la profundidad implicada es la propuesta conceptual, pues esta se relaciona directamente con la cosmovisión tradicional bribri, transmitida por el *siwá* 'viento, alma, historia', palabra que remite al conjunto de la tradición oral bribri (Jara y García 2011: 201). Por lo tanto, *i bikilí* 'pronombres personales' expresa algo como: "la palabra que habla/está en lugar de otra". Sin entrar en mayores explicaciones, otros términos propuestos son: *tté kàchök* 'pronombres demostrativos', *i wè* 'verbos' e *i wák dör* 'adjetivos' (Jara y García 2013). Algo que se debe destacar es que Jara (2018), en su *Gramática de la lengua bribri*, utiliza la terminología que ha desarrollado junto con el señor García Segura. El cuadro 24 ejemplifica esta significativa inclusión:

**Cuadro 24. Terminología para la descripción de las clases de palabras en bribri**

<i>Clases mayores</i>
Capítulo 3: Sustantivos ( <b>kiè</b> )
Capítulo 4: Verbos ( <b>i wè, i wà bline</b> )
Capítulo 5: Modificadores:
Adjetivos ( <b>i wák dör</b> )
Advverbios ( <b>wès i wè</b> )
Cuantificadores ( <b>tté shtáwök</b> )
Capítulo 6: Ideófonos e interjecciones ( <b>mòūk</b> )

Fuente: Elaboración propia, con base en Jara (2018: 33)

Un reto que debe enfrentar esta terminología es la validación o apropiación de ella por parte de los miembros de las comunidades. En este sentido, el incorporarla dentro de la planificación educativa parece ser una buena forma de que se divulgue, se discuta y, eventualmente, se acepte en las comunidades.

Para finalizar, también debemos consignar que los esfuerzos de conceptualización no se limitan al ámbito de la descripción gramatical, sino que abarcan también lo didáctico; por ejemplo: *i móũ* 'practique', *kópakök* 'diálogo', *ttò chèke kòkòkòkò* 'expresiones frecuentes' o *i òrtsó* 'lea' (Jara y García 2013). Este tipo de avances resultan sumamente valiosos con miras a la creación de material didáctico en y desde la lengua bribri.

Por otra parte, desde los proyectos TC-625 Lenguas y tradiciones orales de Costa Rica y EC-408 Diversidad lingüística de Costa Rica, coordinados por el Dr. Carlos Sánchez Avendaño, se han creado –y se siguen creando– materiales de documentación etnográfico-lingüística y didácticos para varias lenguas indocostarricenses, entre ellas, el bribri. Los materiales que se crean son monolingües (siempre que el estado de vitalidad de la lengua lo permita) y se desarrollan mediante un cuidadoso proceso de documentación junto con miembros de las comunidades. Aquí, nos interesa subrayar que, al igual que en el caso anterior, el uso de la lengua para conceptualizar demuestra la riqueza de esta, que es por lo que precisamente aboga Pérez (2007).

Un ejemplo resulta suficiente para ilustrar lo dicho en el párrafo anterior. En el año 2018 se publicó *Se' dali. Diccionario y enciclopedia de la agricultura tradicional bribri* (Sánchez 2018)<sup>117</sup>. El título refleja, primero, que el material no intenta realizar traducciones forzadas de conceptos culturales del español al bribri, ya que, más bien, el título en español parece dirigido a la comprensión de los hispanohablantes: *Se' dali* en español sería algo como “nuestro trabajo”. Si se advierte la gran distancia conceptual entre *agricultura* y *se' dali*, se comprende por qué consideramos que la elaboración de este tipo de materiales constituye un recurso valioso para ser emulado en una planificación escolar del bribri.

### 2.5.2 Propuestas para seleccionar contenidos

Dadas las carencias mostradas por el programa actual de lengua bribri en cuanto a los contenidos<sup>118</sup> y a su secuenciación<sup>119</sup> (ver 2.1), resulta necesario pensar en formas de

---

<sup>117</sup> Los materiales que producen los proyectos TC-625 y EC-408 están disponibles en el repositorio virtual de acceso gratuito Dipalicori: <https://www.dipalicori.ucr.ac.cr/>.

<sup>118</sup> En general, se encontró que tanto los contenidos léxicos como los gramaticales están enfocados en su estudio como componentes del sistema de la lengua, esto es, como un fin en sí mismo, y no como recursos que un usuario de la lengua puede emplear para comunicarse eficazmente (ver 2.1). También se indicó que los cinco ejes temáticos que se repiten a lo largo del programa excluyen contenidos que son considerados importantes por los maestros entrevistados –y por miembros de las comunidades (ver 2.2.2)–.

mejorar ambos aspectos. Además, en 2.5.1, se demostró que se deben realizar más estudios pragmáticos, sociolingüísticos, dialectológicos y de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas. El presente apartado presenta dos propuestas metodológicas para mejorar el estado de la descripción de la lengua, las cuales pueden ser retomadas y afinadas en futuras investigaciones. En primer lugar, se presenta y discuten los resultados de un ejercicio que busca obtener información sociolingüística y etnográfica, principalmente. Los datos, en este primer caso, se recogieron en español. En segundo lugar, se ensaya una forma de elicitar y sistematizar actos de habla en bribri, así como de documentar información sociopragmática importante para su comprensión. En este segundo caso, los datos se encuentran tanto en bribri como en español.

Según el MCER, la competencia comunicativa comprende conocimientos, destrezas y habilidades relativas a tres componentes (ver 2.3.4): el componente lingüístico, que remite a lo fonético-fonológico, lo morfosintáctico y lo léxico; el componente sociolingüístico, que remite a “las condiciones socioculturales de uso de la lengua” (Instituto Cervantes 2002: 13); y el componente pragmático, que se enfoca en el uso de los recursos lingüísticos en circunstancias comunicativas concretas (Instituto Cervantes 2002). El primer ejercicio se enfoca en el componente sociolingüístico; el segundo, en el pragmático. De ambos, sin embargo, se pueden extraer datos relacionados con el componente lingüístico.

#### *2.5.2.1 Entrevistas sobre el tema de la familia tradicional bribri*

A fin de contar con insumos para incluir en una posible unidad temática sobre el tema de la familia (tradicional bribri), se realizaron entrevistas del tipo no estructurado

---

<sup>119</sup> La secuenciación presenta problemas de sistematicidad: temas que no se especifican en un nivel se postulan como “repaso” en niveles superiores. Además, se encontraron problemas en la progresión, pues, según los docentes consultados, es poco lo que se agrega en cada grado y, en consecuencia, en la práctica ellos incorporan contenidos no contemplados en el programa.

(Vargas Jiménez 2012) a seis adultos bribris (ver 1.5.5). Para las entrevistas, se creó un instrumento (Anexo 1) con preguntas guía relacionadas con cuatro temáticas: familia, deberes, crianza y formas de hablar. En este apartado se realiza un breve comentario sobre los resultados obtenidos. Solo se comentan datos puntuales; es decir, aquí no se realiza una discusión exhaustiva.

Puesto que solo se entrevistó a seis hablantes, los datos no pueden ser generalizados; sin embargo, sí pueden utilizarse para futuras investigaciones. El objetivo del ejercicio, en consecuencia, consiste tanto en identificar temas que ameritarían más atención como en destacar la importancia de considerar el conocimiento sociocultural y sociolingüístico de las personas pertenecientes a las comunidades a la cual se dirigen los programas de estudio que se diseñan, en nuestro caso, el programa de lengua bribri.

En primer lugar, sobre el tema ‘familia’ se considera como lo más relevante lo siguiente. Se encontró que el vínculo más cercano al interior de la familia es entre abuela materna y nietos (E1, E2, E3). Por otra parte, un valor que aparece, aunque solo en una de las entrevistas, es el de no ser tacaño (E1). Este es un valor sociocultural que valdría la pena investigar más, pues subyace en la lógica de actos de habla como el de ofrecer y rechazar comida (ver 2.5.2.2).

En relación con la transmisión de las normas que rigen el sistema de clanes (con quién se puede juntar una persona y con quién no), todos los entrevistados indicaron haber recibido explicaciones al respecto por parte de sus padres, incluyendo las consecuencias que acarrea el no respetar las normas. Sin embargo, E1 y E5 afirman que, cuando dos personas que no podrían establecer una relación de pareja no siguen tal prohibición, no se produce una reacción fuerte de rechazo por parte de la familia o la comunidad: “no es mayor problema” (E1). Estos datos demuestran la utilidad de llevar a cabo una investigación sobre la vitalidad del sistema de clanes en distintas comunidades bribris. Para efectos de una planificación educativa esto es importante, ya que, si se quiere incluir el tema la familia tradicional y el sistema de clanes en un programa de estudio, debe hacerse

no solo considerando su funcionamiento en el pasado, sino su estado actual; de lo contrario, el tratamiento podría resultar alejado de la realidad e, incluso, generar rechazo.

En segundo lugar, los datos sobre el tema de los ‘deberes’ se sistematizaron según rangos de edad. E1 comenta que, desde edades tempranas (4-6 años), los niños empiezan a adquirir deberes y responsabilidades en el hogar, como cuidar animales domésticos o recoger leña pequeña (el E2 habla del cuidado de los animales para una edad de 7-8 años). Por la descripción de este entrevistado, estas tareas se les asignan a los niños para enseñarles que deben colaborar en las tareas de la casa. En el caso del cuidado de animales, la razón es más profunda de lo que parece: la madre le da un animal a su hijo, usualmente un perro o un cerdo, para que este asuma la responsabilidad de alimentarlo y cuidarlo, pues, con ello, se busca preparar a las personas, desde edades tempranas, para mantener una futura relación de pareja.

Según E1, esta práctica aún es común en su comunidad. Investigar más sobre esta costumbre, su extensión y vitalidad, se presenta como una tarea interesante de llevar a cabo, puesto que se podría conocer más acerca de sus motivaciones socioculturales –además de que se pueden documentar las explicaciones de las personas bribris directamente en su lengua–.

En el rango de 7 a 8 años, los deberes y responsabilidades de los niños se amplían. E6 lo sintetiza de la siguiente manera: “Las tareas, el peso y su dificultad avanzan con la edad”. En estas edades, los adultos se preocupan porque los niños aprendan distintas habilidades esenciales tanto para su vida en el hogar como en el bosque<sup>120</sup>. Por ejemplo, E5 indica que se les enseña a los niños a diferenciar a los animales, de día y de noche; también se enseña a reconocer a las aves y a los animales por sus sonidos. A esta edad se les enseña

---

<sup>120</sup> Debe señalarse que el contexto en el que las personas entrevistadas se criaron es rural: crecieron en comunidades alejadas de los centros de población hispanos, en la zona de Talamanca; por esa razón, está siempre presente un contexto de bosque. En la actualidad la forma de vida de muchas comunidades ha cambiado, hecho que habría que considerar si se quisiera ahondar en este tema en futuros trabajos.

a los niños a pescar y a usar la cerbatana; en relación con esto, E1 menciona que se aprende a hacer flechas a estas edades. E4 enfatiza la división del trabajo según el género: a los hombres se les enseñan las labores que le corresponden como “hombrecito”, como acompañar al padre a chapear; por su parte, a las niñas sus mamás les enseñan a cocinar y a valorarse a sí mismas.

E1, también para el rango de edad de 7 a 8 años, agrega una práctica particular en el caso de las niñas: “La niña de siete años debe saber cuáles son las frutas, las semillas, las hojas que se envuelven para formar el collar que simboliza el control de la vida, y esto lo aprende de su abuela materna”. Esta parece ser una costumbre muy propia de la cultura bribri, cuyo simbolismo podría ser estudiado en futuros trabajos. Nótese, además, que el vínculo con la abuela materna sigue estando presente y que su papel como transmisora de conocimientos se percibe como esencial en la formación de las niñas.

Entre los 9 y los 11 años, según E4, el padre y el abuelo se sientan por las tardes a enseñarles historias y leyendas a los niños. La edad a la que suelen enseñar narraciones tradicionales y cuáles se enseñan constituiría información valiosa para diseñar una programación de contenidos. En este sentido, vale la pena indagar más sobre el tema, ya que se suele hablar de que es importante enseñar narraciones tradicionales, pero, sin mayor conocimiento de este proceso, cualquier decisión sería puramente intuitiva. Una vez más, es claro que pensar en un diseño curricular desde una perspectiva exógena a las comunidades bribris es una tarea compleja y, en consecuencia, debe ser realizada en conjunto con miembros de las comunidades que conozcan su lengua y cultura.

E4 también indica que a los hombres se les enseña a sembrar (maíz, frijoles, etc.), a hacer artesanías y trampas para cazar animales. A esta edad, asimismo, la persona ya debe “conocer bastante bien el clan y con quién se pueden casar y con quién no”. Puesto que esta edad coincide con la edad estimada en la que un niño concluye la primaria, la inclusión del tema de los clanes en un plan de estudios de lengua bribri parece estar justificado

culturalmente. Por último, E5 y E1 hablan de la asignación de trabajos un poco más pesados, como buscar y jalar leña más grande, jalar (galones de) agua y pescar.

El último rango de edad correspondiente a los niños es el de 12 años o más. Para E1, ya a esta edad la persona debe ser consciente de su rol dentro de la familia y la sociedad; sus acciones deben ser bien pensadas, ya que todas las acciones tienen consecuencias. El hecho de respetar las normas sociales y cumplir con sus deberes le permite a una persona “amontonarse” (irse a vivir con otra persona en una relación de pareja). En relación con lo anterior, E1, E2 y E4 hablan de que a esta edad las personas aprenden sobre sexualidad, el irse a vivir juntos y sobre lo que deben saber para independizarse. Respecto de la sexualidad, E1 observa que la abuela materna es quien les enseña sobre sexualidad a las niñas, mientras que el abuelo materno hace lo propio con los niños. Por último, E4 habla de que se aprende a hacer una casa.

Esta edad se presenta como clave en la vida de los bribris (en la cultura tradicional), pues la pubertad parece estar fuertemente ligada al comienzo de la vida sexual, al inicio de las relaciones de pareja formales y a la independencia. Si se compara este posible patrón cultural con lo que se espera de una persona dentro de la cultura hispanocostarricense, salta a la vista que las expectativas son distintas. Para finalizar, un dato interesante de comentar es el hecho de que, de acuerdo con E2, los abuelos les transmiten algunos conocimientos a los nietos que no les transmiten a sus hijos, por tradición. Esto refuerza el interés por indagar más sobre la relación entre abuelos y nietos.

En tercer lugar, se les preguntó a los entrevistados sobre diferentes aspectos relacionados con el tema de la crianza en la cultura bribri. Se consultó qué es lo primero que aprenden los niños sobre los clanes. E1, E2, E3, E4 y E5 coinciden en que lo primero que se enseña es cuál es el clan de la persona, en este caso, el niño o la niña. Además, E1 y E2 indican que se enseña de dónde “son” las personas de este clan, con el sentido de cuál es el lugar que habitan: no todos los clanes se pueden encontrar en los mismos lugares geográficos (ver 1.4.2). También se destacó que se enseñan las funciones del clan, lo que

implica qué puede o no hacer, para qué es bueno, en qué trabaja, qué cargos puede desempeñar<sup>121</sup> (E1, E2, E4). E1, asimismo, señala que se enseña sobre el origen del clan: cómo se formó la línea familiar. Todo esto es importante, pues el clan cumple una función identitaria fundamental a nivel personal, familiar y de sociedad, como se esbozó en las líneas anteriores. Finalmente, los encargados de enseñar esta información a los niños serían los padres, en especial la mamá (E4, E5) y abuelos.

Respecto del papel de los abuelos en la crianza, E1 y E5 comentan que es fundamental. Por ejemplo, E5 indica que existen conocimientos que solo transmiten los abuelos; asimismo, destaca que estos nunca dejan de enseñar. E1 utiliza una metáfora para explicar la importancia de los abuelos: son como una enciclopedia. E1 observa que la relación es más estrecha con los abuelos maternos, en especial con la abuela materna, pues ella es directamente la familia –recuérdese que los clanes son matrilineales–. Por último, también se indica que el papel de los tíos, en particular los maternos (E1, E4), también es importante: “son como los segundos tutores” (E5).

En cuanto a quién les enseña a los niños a realizar las distintas labores de la casa y el campo, E1 y E2 coinciden en que la madre es la encargada de enseñar “las cosas de la casa” (E1) (como cocinar o barrer). En este sentido, E2 comenta que la madre siempre está en la casa con los niños, así que es la encargada, en ese espacio, de cuidarlos y enseñarles tareas domésticas. El encargado de enseñar labores que implican más el uso de la fuerza, que típicamente se realizan fuera de la casa (como sembrar o cazar), sería el padre (E1). Por último, E1 observa que hay ciertas cosas que los hombres no saben, por ejemplo, lo relacionado con los quipus<sup>122</sup>.

En cuarto lugar, se intentó obtener información sobre “formas de hablar” en la familia bribri, con el fin de identificar posibles restricciones o costumbres relacionadas con

---

<sup>121</sup> Para ampliar sobre el tema de los cargos tradicionales en la cultura bribri, ver Jara y García (2008).

<sup>122</sup> De acuerdo con E1, el uso de este objeto se restringe a las mujeres, porque funciona para realizar cuentas relativas al periodo menstrual.



maneras en las que las personas interactúan, dependiendo de variables como la edad, el sexo o el tipo de relación familiar.

Sobre los intercambios comunicativos entre niños y adultos, E3 menciona que, en el pasado, los niños no iniciaban una conversación con los mayores, sino que estos debían ser quienes iniciaban la conversación con los niños; sin embargo, esto ha cambiado en la actualidad –posiblemente por influencia de la cultura hispanocostarricense–. E4 también destaca el respeto que los niños deben mostrar cuando quieren solicitarles a los mayores que les hablen o les enseñen acerca de algo. Como preámbulo<sup>123</sup>, se saluda, se pregunta a la persona si le falta algo, si está bien de salud, si necesita algo; solo después se comenta acerca de qué es lo que quiere que el mayor le hable.

Lo anterior lo refuerza E5 –quien no parece restringir el intercambio a niños, sino a cualquier persona más joven que un mayor–, pues menciona que, al hablar con los mayores, se les pregunta, primero, cómo están, qué han hecho, cómo se han sentido. Incluso, E5 agrega algo más dentro de esta secuencia: si, después de este preámbulo, el mayor pregunta por qué no lo ha visitado, se debe ofrecer una excusa o explicación; solo después se puede formular alguna pregunta o iniciar una conversación para tratar de obtener la información que se busca. Por último, este mismo entrevistado señala que se considera una falta de respeto contradecir al mayor. E6 agrega que es posible bromear con los abuelos, siempre que se haga dentro de un marco de respeto.

E2, por su parte, menciona que hablar con los padres es más fácil que con los abuelos. No se explica explícitamente, pero con esto se pueda dar a entender que existen menos fórmulas obligatorias o rituales de interacción menos complejos. Cuando los padres no conocen la respuesta a las inquietudes de los niños, los envían con los mayores. Para ahondar más sobre este tipo de intercambios comunicativos y sus reglas de interacción, se requeriría de una investigación específica.

---

<sup>123</sup> Desde el punto de vista del análisis de la conversación, esto se puede entender como una presecuencia (Koike y James (2014)).

Algo que resulta fundamental tiene que ver con que, según E1, los bribris (dentro de la cultura tradicional) no suelen usar preguntas directas para solicitar una respuesta. Esto debe delimitarse mejor, pues parece que existen algunas restricciones sobre lo que es posible preguntar de forma directa y lo que no (ver 2.5.2.2). Mucha de la información cultural importante parece requerir de explicaciones largas, no de respuestas puntuales. Otro aspecto que señala este entrevistado es el uso del plural, aunque se esté hablando con solo una persona<sup>124</sup>. Sobre el respeto, E5 indica que los bribris deben hablar siempre con respeto, pero no explicita cómo se manifiesta este. En relación con lo anterior, E1 comenta que los mayores se quejan del irrespeto de los jóvenes, puesto que ya no “hablan” como se hablaba antes. Esto se vería, por ejemplo, en el desuso del plural mencionado. Realizar un estudio con el fin de explicitar este tipo de códigos se presenta como una labor esencial para alcanzar una comprensión adecuada de los valores culturales y sus manifestaciones concretas –lo que incluye las lingüísticas– dentro de la cultura bribri, así como de su vitalidad en las distintas comunidades.

En conclusión, las entrevistas realizadas refuerzan lo que expuso en 2.5.1: existe una base importante de estudios sobre la cultura y la lengua bribri, pero, cuando se quiere profundizar en aspectos como los valores culturales que subyacen a las prácticas sociales y comunicativas cotidianas, se requiere de nuevas investigaciones que se enfoquen en ello. Además, comprobamos la necesidad de plantear estudios que no solo se centren en lo lingüístico, sino también en lo etnográfico, tal como plantea Pérez (2007), pues ambas dimensiones son estrechamente interdependientes. Este tipo de aproximaciones, deudoras de los planteamientos de la etnografía de la comunicación, se corresponden con el enfoque

---

<sup>124</sup> Este tipo de usos parecen estar justificados dentro de la cosmovisión bribri. La idea es difícil de expresar en español y, al hacerlo, es inevitable caer en simplificaciones –y, seguramente, malentendidos–; sin embargo, para un acercamiento mínimo, la planteamos así: “ninguna persona es solo una persona”. Algo interesante es que esto podría explicar el uso de fórmulas de respeto como *akékēpa* ‘señor’ (Constenla y otros 1998), que incorporan el sufijo pluralizador -pa.

moderno de la didáctica de segundas lenguas (Sánchez 1997, Melero 2008) y ya han sido ensayadas para el bribri (por ejemplo, Lininger 1990, Jara 1993), así que lo que se necesita es enfocar el trabajo hacia una mejor planificación educativa (en el caso del diseño de un programa de estudios de lengua bribri). Las implicaciones que tiene esto a nivel de documentación lingüística se tratan en el siguiente apartado (2.5.2.2).

#### 2.5.2.2 Elicitación de actos de habla en bribri

Al enfrentarse al reto de seleccionar y secuenciar contenidos para un programa de lengua bribri dirigido a I y II ciclo de la Educación General Básica, nos encontramos con la interrogante de cómo proceder. El MCER solo ofrece lineamientos generales, por lo que se puede utilizar, con las reservas que se han planteado en 2.3.9, como un marco epistemológico guía, en cuanto a la didáctica de segundas lenguas<sup>125</sup>. Por lo tanto, para la tarea de formular soluciones específicas, se requiere de un documento que muestre soluciones operativas para el tema del diseño de programas de segundas lenguas. En nuestro caso, utilizamos como documento de referencia el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (en adelante PCIC).

El PCIC es un documento elaborado como modelo de referencia para el caso del español, en concreto, de la variedad peninsular-septentrional (Díaz 2015-16: 9)<sup>126</sup>, el cual se plantea en términos de objetivos según tres grandes dimensiones desde la perspectiva del alumno: como agente social, como agente intercultural y como agente autónomo. El porqué el PCIC puede servir como un documento de referencia se justifica desde su planteamiento

---

<sup>125</sup> Resulta ilustrativo citar una de las tantas aclaraciones que realiza el MCER en este sentido: “Hay que dejar claro desde el principio que NO nos proponemos decir a los profesionales lo que tienen que hacer o de qué forma hacerlo. Nosotros planteamos preguntas, nos las contestamos. El *Marco común europeo de referencia* no tiene el cometido de establecer los objetivos que deberían proponerse los usuarios ni los métodos que tendrían que emplear” (Instituto Cervantes 2002: xi).

<sup>126</sup> Una de las críticas que suele recibir el PCIC es que refleja solo una norma de español, la conocida como “madrileña”; por lo tanto, las otras normas de español, las americanas y las regionales peninsulares (como la andaluza), tienen solo un papel marginal y secundario en el PCIC. Para una discusión sobre las normas de español en los distintos exámenes de certificación de español como lengua extranjera, ver Díaz (2015-16).

inicial, el cual responde a un enfoque contemporáneo de entender la didáctica de segundas lenguas:

Un adecuado análisis de la lengua desde la perspectiva de la comunicación solo puede llevarse a cabo si se tienen en cuenta los distintos planos o dimensiones que se ponen en juego en cualquier intercambio comunicativo, por sencillo que sea, o en cualquier experiencia de aprendizaje, en la que se entra en contacto no solo con un código nuevo sino con un modo diferente de entender el mundo. Desde la perspectiva del alumno, y del aprendiente en general de una nueva lengua, la dimensión del *uso social* viene dada por la naturaleza misma de la lengua como instrumento de comunicación y ha desempeñado, por tanto, [...] un papel central en el diseño y en la planificación de un currículo *centrado en el alumno*. (Instituto Cervantes 2006: 73)

La anterior exposición concuerda con nuestro enfoque y, en consecuencia, consideramos que la propuesta curricular del PCIC puede resultarnos útil para adaptarla al caso del bribri<sup>127</sup>. Además, dado que el PCIC es un documento sumamente específico y meticuloso en su planteamiento, constituye un buen referente para nuestro caso: el contraste en el nivel de explicitud es tan grande entre el programa actual de lengua bribri y el PCIC que solo realizar una rápida comparación demuestra la necesidad de replantearse de manera más rigurosa el diseño del programa de bribri. El nivel de detalle mostrado en el cuadro 25 supone una guía útil para diseñadores de programas, para docentes y para alumnos, pues se explicita qué se persigue:

---

<sup>127</sup> Al igual que en el caso del MCER, planteamos aquí un uso crítico del PCIC, ya que no resulta coherente pensar en aplicarlo sin más al caso del bribri. EL PCIC, además, no es un documento exento de críticas. Para una amplia discusión crítica sobre el PCIC, ver Agulló 2015.

**Cuadro 25. Ejemplo de la explicitud del PCIC**

<b>1. El alumno como agente social</b>
1.1 Llevar a cabo transacciones básicas relacionadas con necesidades inmediatas
1.1.1 Procurarse la información que precise para realizar las transacciones, siempre que se trate de indicaciones, instrucciones o datos concretos que se obtengan de fuentes habituales, sencillas y de fácil accesibilidad, o bien de personas que demuestren una actitud de colaboración.
1.1.2 Participar en los intercambios comunicativos que requieran las transacciones, dirigiéndose a las personas y lugares adecuados y solicitando y proporcionando información de carácter sencillo, siempre que el interlocutor colabore en caso de dificultad (hablando lentamente y vocalizando, reformulando, etc.).
1.1.3 Expresar de forma breve y sencilla satisfacción o insatisfacción por malos servicios que se le han prestado.
 Las transacciones presentan las siguientes características: -Tienen que ver con el uso de servicios básicos y la satisfacción de necesidades inmediatas, como procurarse alimento, vestido y alojamiento, resolver trámites sencillos o salir al paso en situaciones predecibles que se dan, por ejemplo, en los viajes (pedir, direcciones o indicaciones para llegar a un lugar, preguntar un horario, etc.) [...]

Fuente: Elaboración propia, a partir de Instituto Cervantes (2006: 79)

En este trabajo no planteamos que lo que se deba hacer en este momento es replicar el PCIC para el caso de la lengua bribri, sino tomar de él aquello que pueda ser potencialmente útil. Concretamente, en este apartado nos interesa retomar uno de los componentes que el PCIC contempla dentro de sus contenidos: las funciones, y ensayar una forma de aplicarlo a la selección y secuenciación de contenidos en un programa de lengua bribri. Se eligió trabajar con el apartado Funciones del PCIC y no con Gramática (que incluye contenidos morfosintácticos) ni con Nociones Generales o Nociones Específicas (que incluyen contenidos de tipo léxico) porque se consideró que lo que se necesita en la descripción del bribri es profundizar en la dimensión del uso cotidiano de la lengua.

El bribri cuenta con un diccionario (Margery 2013a[1982]) y con una gramática descriptiva (Jara 2018), así como con múltiples trabajos que abordan aspectos

morfosintácticos y léxicos. Estos recursos se podrían utilizar para plantear contenidos de un programa de lengua bribri, pero eso tendría el inconveniente de partir de la lengua en lugar del uso que los hablantes le dan a ella; es decir, el problema que muestra el programa actual. La única forma de programar contenidos en función del uso de la lengua es, precisamente, partir del uso que hacen de ella los hablantes como un criterio organizador. Por lo tanto, en lugar de programar contenidos según grados de dificultad morfosintáctica, se intenta aquí identificar cómo se realizan en bribri distintos actos de habla (potencialmente ubicables en un nivel de dificultad inicial: A1) y, luego, analizar qué recursos morfosintácticos y léxicos se requieren para realizarlos.

El PCIC entiende las funciones como “el tipo de cosas que la gente puede hacer mediante el uso de la lengua: describir, preguntar, rechazar, agradecer, pedir disculpas, expresar sentimientos, etc.” (Instituto Cervantes 2006: 205). Esta denominación, que es similar a la de *microfunciones* que presenta el MCER, corresponde al de acto de habla dentro de la teoría de la pragmática lingüística. En adelante, utilizamos acto de habla, por ser un concepto de mayor difusión; por consiguiente, cuando se hable de *función* en el PCIC, debe entenderse como *acto de habla*.

Para nuestro trabajo, realizamos el ejercicio de construir una lista con las funciones que el PCIC establece para el nivel A1, el más básico (Anexo 2). Este es el nivel que correspondería al primer ciclo, según se plantea en el programa de inglés del MEP (MEP 2016a). Se tomó solo el nivel A1 porque la cantidad de funciones ya era muy considerable (47), en primer lugar, y porque lo que se buscaba era ensayar una posible aplicación para el bribri, no elicitar todas las funciones que podrían corresponder a I y II ciclo.

El cuadro 26 muestra los resultados del trabajo de elicitación que se realizó con el señor Alí García Segura, hablante nativo de bribri (de la variante dialectal de Coroma<sup>128</sup>).

---

<sup>128</sup> Este hecho resulta importante, pues explica una serie de rasgos lingüísticos y culturales que no necesariamente comparten hablantes de las variedades de Amubre y Salitre.

El cuadro se organiza en tres columnas: la primera (Actos de habla en español) indica cuál es la función para el español tomada del inventario de PCIC (del nivel A1); la segunda (Actos de habla en bribri e información lingüística) especifica cuál podría ser una forma en bribri utilizada para expresar el acto de habla por el que se consultó<sup>129</sup>; por último, la tercera columna (Otra información) especifica explicaciones socioculturales relacionadas con los usos lingüísticos elicitados. Después del cuadro, se ofrece una breve discusión de los datos.

**Cuadro 26. Actos de habla en bribri elicitados**

Acto de habla en español	Acto de habla en bribri <sup>130</sup> e información lingüística	Otra información (sociocultural, observaciones)
Saludar (+ general)	<p><i>¿Ìs shkèng?</i> (- formal)</p> <p><i>¿Ìs be' shkèng?</i> (+ formal)</p> <p><i>¿Ìs?</i></p> <p><i>¿Shkèng shkèng?</i></p> <p><i>Bua 'ë bua 'ë</i></p>	<p>Lo primero que dice la gente.</p> <p>Expresión común.</p> <p>Formas más informales.</p> <p>*Para todas las formas: muy poco se da la mano. Tradicionalmente, darse la mano no era común. No hay gestos asociados particulares, solo se habla.</p> <p>Ahora las personas se dan la mano, por influencia de la cultura hispana.</p>

<sup>129</sup> La elicitación no partió de una estrategia de traducción del tipo: “¿cómo se presenta una persona un bribri?”, sino de un proceso de consulta como el siguiente: “uno, en español, usualmente se presenta cuando conoce a otra persona; dice algo como: ‘Mucho gusto, Juan’, o, ‘Hola, me llamo Juan’. ¿En bribri qué pasa? ¿Ustedes se presentan cuando conocen a otra persona? (ver 1.5.5).

<sup>130</sup> Las traducciones libres a español se basan en la interpretación expresada por el señor Alí García Segura; no son, por lo tanto, traducciones que se apegan estrictamente a lo consignado en bribri. Realizar una descripción morfológica y un análisis más detallado de los datos es una tarea que sobrepasa los objetivos del ejercicio.

<p>Saludar (+ respeto, + restringido)</p>	<p><i>¿A' shkèng?</i> <i>¿A' tulur (kì)?</i>  ‘¿despertaron ustedes (ahí) sentados?’</p> <p>*Aunque se dirija el saludo a una sola persona, se pregunta en forma plural, por formalidad.</p> <p><i>¿S'tulur (kì)?</i></p>	<p>Forma de dirigir un saludo con (un poco de) respeto. Una persona con formación en la cultura tradicional nunca va a saludar a su mamá, papá, mayores, awá con: ‘<i>¿ìs be' shkèng?</i>’ u otra de las formas de saludar menos formales.</p> <p>No se ve a la gente a la cara; no se sostiene la mirada: eso se llama ‘punzarse en el ojo’ = molestar, provocar: (<i>ǎ</i>)<i>ñì wö ñátchòk</i>. Se pasa la mirada rápidamente.</p> <p>Esta restricción interaccional no se limita al ámbito de los saludos, es cultural.</p> <p>Cuando se llega a una casa de una persona que vive sola. Incorpora un sentimiento de compañía, apoyo, de ahí que quien saluda se incluya en el saludo: s' = se' ‘nosotros inclusivo’.</p>
<p>Saludar (+ formal)</p>	<p><i>Éwa</i> (como decir en español: ‘a partir de x cosa’; esa es la idea). Por esta explicación, parece un tipo de marcador discursivo.</p>	<p>Para gente mayor. Es como un llamado de atención. “Uno dice”: <i>éwa, ¿ìs be' shkèng?</i></p>
<p>Saludar (cuando se llega a una casa)</p> <p>Responder a ese saludo</p>	<p><i>¿A' tulur kì?</i> o <i>¿A' shkèng?</i>  <i>¿A' tulur?</i></p> <p><i>Tó, sa' shkèng, sa' tulur</i></p> <p><i>Tó, sa' ièng</i></p> <p><i>Tó, sa' tulur kì</i></p> <p>‘sí, estamos...’</p>	<p>En la mañana cuando “uno” llega. “Uno no lo piensa; uno sabe a quién se refiere”</p>
<p>Responder a un saludo</p>	<p><i>Ye' shkèng bua'ë</i> (<i>¿eng be'?</i> o <i>¿be' shkèng añies?</i>)</p> <p><i>Bua'ë</i> (<i>bua'ë</i>)</p>	<p>Más informal</p>



Preguntar por la línea familiar	<p><i>¿J̄ ditséwō be' rō?</i> ‘¿de qué línea familiar es usted?’, ‘¿de qué semilla para sembrar es / viene usted?’</p> <p>Se pregunta sobre todo en el sur (Salitre, Cabagra = restricción diatópica), no en Talamanca; incluso, es lo primero que se pregunta al encontrarse con una persona bribri no conocida. Parece entrar, entonces, dentro de la dinámica del saludo.</p>	<p>Se habla poco de la familia a nivel de individuos. Hablar de la familia es más hablar de la línea familiar.</p> <p>Esto pregunta “todo”, incluyendo la familia: la línea familiar es la identidad.</p>
Identificarse como miembro de una línea familiar	<p><i>Ye' rō + _____</i></p> <p><i>Ye' rō Sébliwak</i></p>	
Preguntar por miembros específicos de la familia	<p><i>¿J̄mā be' yé kie?</i></p> <p><i>¿Yì rō be' yé?</i></p> <p><i>¿Yì rō be' (a)m̄i?</i>, <i>¿Yir be' (a)m̄i?</i></p>	<p>Ahora la gente pregunta esto (por efecto de la escuela y el colegio). Se hace cuando la persona supone que conoce a la persona por quien pregunta.</p> <p>El que este tipo de preguntas exista es una muestra clara de pérdida de valores: tradicionalmente no se hacen este tipo de preguntas; por ejemplo: ¿cómo se llama su papá?, ¿qué hace su papá?</p> <p>Preguntar mucho por la familia de otra persona es molestar, agredir.</p>
Explicar quiénes son los padres o cómo se llaman	<i>Ye' (a)m̄i kie + nombre</i>	
Preguntar por el parentesco entre dos personas	<p><i>¿Be' rō ye' yàie?</i></p> <p><i>¿Alí dör Hernán yàie?</i> (Jara y García 2013: 87)<sup>131</sup></p>	<p>En los jóvenes. Tradicionalmente, esto no se les pregunta a los mayores.</p>
Explicar el parentesco entre dos personas	<p><i>Ye' rō be' dawō'</i></p> <p><i>Alí dör Hernán é'l</i> (Jara y García 2013: 87)</p>	

<sup>131</sup> Puesto que el señor Alí García es coautor del texto *Se' ttō bribri ie - Hablemos en bribri* (Jara y García 2013), a veces ofrecía el mismo ejemplo que se incluye en dicho material, o respondía algo como “eso está en el libro”. En estos casos, se recurrió al texto mencionado para completar la información.

<p>Explicar sobre la familia</p> <p>*Por lo complejo, esta función se podría o debería excluir: se trata de secuencias explicativas extensas.</p>	<p><i>Sa' rō</i>+ nombre del clan</p> <p><i>Sa' rō Ñáriwak</i></p> <p>*Nótese la primera persona plural exclusiva <i>sa'</i>: aquí no se incluye al oyente.</p>	<p>Los mayores les explican a los niños o a los más jóvenes. Con solo el nombre del clan se sabe quiénes son los familiares, qué hacen, dónde viven...</p> <p>Es parte de la enseñanza tradicional: está implícito quién es la familia del que habla.</p>
<p>Explicar quién es la potencial pareja</p> <p>*Como se observa en los datos de la siguiente columna, el explicar quién es la pareja potencial de una persona sobrepasa los límites de un acto de acto, pues requiere de un desarrollo extenso.</p>	<p>Ejemplo (esto decía el papá de Alí): <i>Sa' rō Yéyëwak, sa' rō be' yépa</i> ‘nosotros somos Yéyëwak, nosotros somos los de sus padres’</p> <p><i>Be' yéchikepa dàtse spàkòk</i> (se' + (a)pàkòk)</p> <p><i>Ie'pa ta be' dawö'pa rō...</i></p> <p>‘Vendrán sus tíos (paternos) de visita y sus hijos son su potencial pareja.</p>	<p>Los padres a los hijos, desde pequeños. Eso los padres lo repiten siempre.</p> <p>Parte de la educación familiar tradicional, en la casa.</p>
<p>Preguntar dónde vive alguien</p>	<p><i>¿Wé be' sèrke?</i></p> <p>*Ejemplo de una forma de preguntar de personas de Amubre: <i>Be' tsítsipa kanèblöke Suretka, ¿ie'pa sèrke éé?</i> ‘Sus pequeñitos (hermanos menores) trabajan en Suretka, ¿ellos viven ahí?’</p>	<p>Ahora se ha adaptado. Antes todos se conocían. Conocer la familia era a través de línea familiar (esto incluía el lugar de origen).</p>
<p>Explicar dónde se vive o dónde vive alguien</p>	<p><i>Ye' sèrke</i> (+ lugar)</p> <p><i>Ye' sèrke Coén</i></p>	
<p>Responder a preguntas cerradas sobre el lugar donde se vive o donde vive alguien</p>	<p><i>Tó, ie'pa sèrke</i> (+ lugar)</p> <p><i>Áù, ie'pa kè sèrku</i> (+ lugar) (Jara y García 2013: 22)</p>	
<p>Explicar de dónde vino una línea familiar</p>	<p>El papá de Alí decía: <i>Yéyëwak ràtse (a)wì e' ká...</i></p>	
<p>Preguntar por la localización de un lugar</p>	<p><i>¿Wé e' óte?</i> (de <i>ótuk</i> = quedarse’)</p> <p>‘¿dónde queda eso?’</p>	

*Explicar información sobre el origen de la línea familiar (parecen secuencias muy extensas y complejas)	<i>Ye' rō Sěbliwak, Sěbliwak dē'ka i kyék(i) dē'ka</i> 'los Sěbliwak llegaron para'	Típicamente, esto lo explican los papás. Es una enseñanza de núcleo familiar. Por lo general, la explicación la da la mamá. Se explica con la persona. Se explica por qué o cómo vino eso; ¿cómo nace?
Pedir ayuda para hacer algo otro día	El acto de habla se llama <i>ulápétök</i> (de <i>ulà</i> + ( <i>a</i> ) <i>pétök</i> ) 'prestar mano, trabajar en conjunto'  Ejemplo. Se llega a la casa: <i>Akéképa, ye' bitéa be' apétök, ye' ta, ikuò wòk bulé</i>	Días antes, o mucho un día antes, se va donde la persona a pedir ayuda.
Responder a una petición de ayuda para hacer algo otro día	<i>Ēkēke</i>	La persona no va a decir no.
Pedir ayuda en la cocina	<i>Ye' be' weike</i> , 'te molesto' <i>chamù wòchólör ña</i> ( <i>ña</i> = <i>ye' + a</i> ) 'pele (todo) el banano' / <i>ātu amúka bó kī</i> 'ponga los frijoles en el fuego'	
Indicar que hay un plan para el otro día	<i>Bulé se' mike + plan</i> <i>Bulé se' mike ikuò wòk</i>	
Pedir la opinión sobre algo dicho	<i>¿Ima be' bkéitse?</i> '¿qué es lo que usted piensa?'	
Expresar una opinión sobre algo dicho	<i>Ye' a ta + / Ye' bkéitse +</i> <i>Ye' a ta, i shò sò i tēmī</i>	
Pedir una opinión sobre algo de comer	<i>¿Is bō kukuò a i tsè?</i> '¿cómo lo siente?' (¿cómo lo percibe?)	Para los sabores, no se implica la boca ni, por lo tanto, el sentido del gusto. Se habla de oído o tacto.
Expresar una opinión sobre el sabor de algo	<i>Ye' kuà bua' i yák</i> 'mi sentir de oír es que se toma rico'	Es algo que se siente, no que se saborea.
Pedir una opinión sobre un olor	<i>¿Is be' wò a i làr?</i> '¿a qué te huele (eso)?'	
Expresar una opinión sobre un olor	<i>Ye' wò a chikè ilar nús nús</i>	
*Expresar acuerdo	<i>Ye' a ta i dör bua', ¿is be' wa i wér?</i> '¿cómo lo ves? / ¿qué te parece?'	No se haría una pregunta de sí o no, del tipo ¿está de acuerdo? Se pregunta, más bien, por una opinión.

	¿Ímā be' i chémi? '¿qué diría usted?'	Las opiniones se buscan consensuadamente: se evita el “lo digo yo” para buscar el “lo decimos nosotros”.  La humildad es un valor cultural importante.
Preguntar por una valoración	¿Ís be' kuà i yak? '¿cómo siente tomar eso?'	
Valorar (como respuesta)	<i>Ye' kuà i yák bua' ë / I yák bua' ë</i> 'siento que se toma rico, se toma rico'  Forma usada por los mayores (para cosas de comer):  <i>¿Be' tsè i ré i itò ska?</i> '¿usted siente que llegó al punto / a la huella?'  <i>Tó, ye' a tã i ré yés yès</i> 'sí, creo que llegó bien / correctamente'	
Preguntar por la capacidad de hacer algo (relacionado con un alimento preparado)	¿Ímā bō i ché i yòrmī (i)ā bua' ?  Ejemplo de respuesta: <i>áù, i kiánē ā</i>	Los jóvenes
Preguntar si se está de acuerdo con algo dicho	<i>¿Be' i tsè (i) yèñē?</i>  Se entiende como “¿es correcto?”	
Responder afirmativamente a la pregunta sobre si está de acuerdo con algo dicho	<i>Tó, ye' a tã (i) yèñē</i>  <i>Tó, ye' a tã e' s i dē'</i> (+ formal)	
Responder negativamente a la pregunta sobre si está de acuerdo con algo dicho	<i>Áù, ye' a tã kè i yèñē</i> 'Creo que no es verdad' 'Creo que no se dijo'  <i>Áù, ye' a tã kè e' dō e' s / és</i> 'creo que no es así'	
Presentar un contraargumento	<i>Èrē</i> 'pero'  <i>Tó, ie rō se' bua' èrē kè ie ā balo' ma</i>	
Expresar falta de certeza ('no estoy seguro')	Se menciona en las narraciones tradicionales: <i>ie' miā ie' kè mine</i> 'él se fue; él no se fue', pero es algo distinto a 'no estoy seguro'.	Alí: “en término formal no lo usamos; no está dentro del término formal”

	<p>*En las sesiones de revisión, se agregó la siguiente posibilidad, que se acerca más al acto de habla en español consultado:</p> <p><i>¿Íyi se' a i chè?</i> ¿quién nos dirá que es verdad?</p>	Se usarían construcciones del tipo: “yo nunca lo he escuchado / nunca lo he comido, ...”
Expresar obligación / necesidad	<i>Be' kówötq (i kónyk)</i> ‘usted tiempo tiene’ = ‘usted tiene que’ ‘usted tiene que cuidarlo’	
Expresar falta de obligación / necesidad	<i>Be' kè kówötq (i kónyk)</i> ‘usted no tiene que cuidarlo’	
Preguntar por el conocimiento de algo (¿sabe...?, ¿conoce...?)	<p><i>¿Be' wq i sùnè / sùulè, i sé dör?</i> ‘¿usted <b>ha visto</b> para qué es? (por ejemplo, un celular)’</p> <p><i>¿Be' wq i chèr i di?</i> ‘usted sabe qué es?’</p> <p><i>¿Be' wq i chèr tö i ulàlar i di?</i> ‘¿En su hígado entiende qué es lo que suena? (se presupone conocimiento)’</p> <p><i>¿Be' èn a i òngè i ulàr?</i> ¿en su hígado entiende qué es lo que suena?</p> <p><i>¿Í di?</i> ¿qué es? (¿qué pasó?) + abstracto</p>	
Preguntar por la habilidad para hacer algo	<p><i>¿Be' wòblar</i> + habilidad?</p> <p><i>¿Be' wòbla yéblök?</i> ‘¿usted sabe cazar?’, <i>¿Be' wòbla namà tchòk?</i> ‘¿usted sabe pescar (chucear pez)?’</p> <p><i>Be' a</i> + (social, línea familiar)</p> <p><i>¿Be' a skómóköl yòng?</i></p> <p><i>¿Be' a nqi' alir?</i></p>	<p>*La expresión se relacionaría con el movimiento de los ojos cuando se estudia. “Es aprender”.</p> <p>Para el caso de una posible prohibición / posibilidad social o de la línea familiar</p> <p>*En Amubre estaría generalizado para cualquier cosa</p>

Responder afirmativamente a una pregunta por la habilidad para hacer algo	<i>Tó, ye' wòblar nǎmà tchòk</i> <i>Tó, ye' a skómókòl yòne</i>	
Responder negativamente a una pregunta por la habilidad para hacer algo	<i>Áù, ye' kè wòblar nǎmà tchòk</i> <i>Áù, kè ye' a skómókòl yòne</i>	
Expresar habilidad para hacer algo	<i>Ye' wòblar nǎmà tchòk</i> <i>Ye' a skómókòl yòne</i>	
Expresar conocimiento	<i>Ye' éñ a i òne tō +</i> (+ formal; para cosas serias) <i>Ye' wa i chèr tō +</i> <i>Ye' i tsè tō (+ percepción)</i>	Se relaciona con recordar  Alguien me avisó / contó  Yo escuché que / siento que
Aseverar algo enfatizando que lo que se dice es cierto	Afirmación “normal” <i>Ye' i ttéwá ‘yo lo maté’ (podría haber duda)</i>  Afirmación “enfática” <i>Ye' tō i ttéwá ‘yo (realmente) lo maté’ (no hay duda)</i>	*Esta distinción es sutil y parece que solo un hablante con competencia alta lo comprende
Preguntar por preferencias	Considerar en qué momento se pregunta  -En caso de estar sirviendo comida <i>Ì kiàne be' kī ñè + opciones</i> <i>I katák be' éñ a + opciones</i>  -En caso de ofrecer algo a alguien que pasa <i>-Ì mimi be' wá + opciones (chikè, àsh, chamù)</i>  -Cuando matan un chancho grande <i>Ì yése kiàne be' kī? ‘¿qué parte quiere?’</i>	*Recordar que los bribis no preguntan, dan  *Tradicionalmente, no se pregunta si la persona quiere comida: mezquindad

Preguntar por deseos	<p><i>¿Be' shkák úrikì?</i> 'quiere ir al baño?'</p> <p><i>¿A' shkák (a)kuòk?</i> '¿quieren bañarse?'</p>	
Expresar deseos	<p><i>Ye' shkák úrikì</i> 'quiero ir al baño'</p> <p><i>Ye' (shkák) (a)kuòk</i> 'quiero ir a bañarme' / <i>Ye' (shkák) (a)kuòk(kà)</i> *la más correcta</p> <p>Cosas de consumo: hígado</p> <p><i>Ye' én a balo' yák</i> 'quiero tomar chicha'</p> <p>También acciones relacionadas con expresar emociones</p> <p><i>Ye' én a kulák</i> 'quiero gritar'</p> <p>Deseos (en general)</p> <p><i>Ye' én a shkák ùpàkòk</i> 'quiero / tengo deseos de ir a pasear'</p> <p>*Ahora: <i>Ye' shkák úapakòk</i></p>	
Expresar deseos de decir algo a otra persona	<p><i>Ye' én a be' a i chák</i> 'mi hígado quiere decirte una cosa' = 'quiero decirte una cosa'</p> <p>vs.</p> <p><i>Ye' be' a i chèmì (tö)</i> 'creo (que) X' 'yo te diría X, pero no estoy tan seguro / supongo', "no estoy tan seguro"</p>	"yo tengo de deseo de advertirte, informarte, aclararte algo importante"
Expresar estados	<p><i>Ye' ér diàng</i> 'se derritió mi hígado' = estoy triste</p> <p><i>Ye' ér sìng</i> 'mi hígado se seca' = tengo sed'</p> <p><i>Ye' wókir dalèng</i> 'me duele la cabeza'</p>	

	<p><i>Ye' bakèng</i> 'tengo pereza'</p> <p><i>Ye' tso' bua' (è)</i> 'estoy (muy) bien'</p> <p><i>Ye' tso' iḡ</i> 'estoy (apenas/suficientemente) bien'</p> <p><i>Ye' shtrìng</i> 'estoy cansado'</p> <p><i>Ye' kapákwa</i> 'tengo sueño'</p>	
Pedir cosas	<p><i>¿Be' we' ike ye' rō?</i> 'yo te molesto' / 'disculpe' + (petición)</p> <p><i>íyi tsìr sé mú ñá</i></p>	
Responder a una petición	<i>Kè èrè wès</i> 'de nada'	
Expresar olvido	<i>Ye' èn a i chówa</i> 'en mi hígado eso se perdió' = se me olvidó	
Preguntar por planes	<p><i>¿A' mike ikuò kuátchök?</i> '¿van a ir a sembrar maíz?'</p> <p><i>¿A' mike bulé di 'kanèuk?</i> '¿mañana van a ir a hacer el trabajo del río?'</p>	
Responder afirmativamente a una pregunta por un plan	<i>Tó, sa' mike</i>	
Responder negativamente a una pregunta por un plan	<i>Áù, ké sa' mìnè</i>	
Expresar un plan	<i>Ye' mike +</i>	
Proponer / Sugerir	<i>Mishka kápi yök</i> 'vamos a tomar café'	
Ofrecer (algo de comer)	<p><i>¿A' a nqi' katar?</i></p> <p><i>¿Be' kòchi katè?</i> (adaptación del español) / <i>¿Be' a kòchi katar?</i></p>	*No se ofrece, se da
Rechazar comida	<p>"matar la culebra" (el ser de cada cosa)</p> <p><i>(wèste wèste) ye' i tchabè tté (wq)</i></p>	<p>*Si no hay pregunta (lo tradicionalmente usual), el rechazo funciona diferente.</p> <p>*El rechazo no está dentro del código de vida</p>



Advertir	<i>Wòbla wa</i> <i>Be' té tabè rō</i>	
Ofrecer ayuda	Situación: alguien está moviendo algo grande/pesado. Otra persona se acerca y pregunta a dónde lo lleva, no si quiere que lo ayude a mover  <i>¿Wé be' wā i mīke? '¿A dónde lo lleva?'</i>	No se pregunta si la otra persona necesita ayuda, se ayuda
Dar algo (sin la otra persona habérselo pedido), como un regalo	<i>I be' a</i> 'esto para usted'	
Dirigirse a alguien	<i>Akéképa</i>  Informalmente, se usa el nombre que indica la relación con el hablante; por ejemplo: <i>naù</i>	forma de respeto
Presentarse	<i>Ye' ratsi</i> + lugar	Se dice de dónde viene y a qué clan se pertenece
Disculparse / Pedir perdón	<i>Ke'tke't</i>	
Agradecer / Dar gracias	<i>Wéste</i> 'gracias' <i>Wéste wéste</i> 'muchas gracias'  *Aclaración: no se dice <i>wéste táí</i> (calco del español). Indicio de pérdida	Para cualquier persona.
Responder a un agradecimiento	<i>Kè èrè wès</i> 'no pasa nada'. Se entiende como 'de nada'	Lo común. Difícilmente se respondería otra cosa.
Felicitar	<i>Ye' tsènḡ bua'è</i> +  'usted me hace sentir bien'. Se entendería como 'te felicito'.  <i>Ye' tsènḡ bua'è be' kuéki</i>  *Se podría decir solo <i>bua' o bua'è</i> , pero se entendería que a la persona no le importa mucho.	Culturalmente se admira / felicita a la gente, aunque sea por algo "malo": "porque en el mundo de nosotros no hay cosas malas solo malas, ni cosas buenas solo buenas".  "Uno experimenta la felicidad por algo"
Desear (buena) suerte	<i>Be' shkó wòbla wa</i>  Forma acortada: <i>wòbla (wa)</i> <i>wòbla wa</i>	Forma "más correcta y sencilla de decir todo: con cuidado... buena suerte".

	<p>La idea de buena suerte se podría acercar a otra forma de expresión bribri: “ojalá usted se pueda coser el pie / mano”.</p> <p>Se usa para desear suerte en la realización de una acción concreta; por ejemplo, desear suerte cuando alguien va de cacería:</p> <p><i>Be' mià, be' mià, wòbla (wa)</i> ‘si va, vaya con ojos’</p> <p>Seguido de esto, se puede decir:</p> <p><i>Be' mù klò / ulà yòne</i> ‘ojalá pueda coser su pie’, ‘ojalá su pie sea cosido’ = ‘ojalá tenga suerte’</p> <p>Para bromear se puede usar también. Ejemplo, a la broma de un amigo a otro: “voy a ir por su hermana”, la persona puede responder:</p> <p><i>'Klò / ulà yòne'</i></p>	<p>Esta expresión sería específica para desear buena suerte.</p>
Responder a un buen deseo	<i>Wéste (wéste)</i>	
Preguntar si otra persona tuvo éxito / suerte	<i>¿Be' klò / ulà yòne?</i> ‘¿se cosió el pie / la mano?’ ‘¿tuvo suerte?’	
Responder que se tuvo éxito / buena suerte	<i>Se' ulà dē'i ska</i> ‘nuestra mano alcanzó donde es’	
Despedirse	<p><i>Ye' miátche</i> ‘(ya) me voy’</p> <p>Otra forma, común en mayores</p> <p><i>Sa' mi wër</i> ‘nosotros vamos a ser vistos por ahí’</p>	<p>Común. A cualquier persona.</p> <p>Tradicionalmente no se acompaña lo dicho con un gesto con la mano. Ahora se puede ver, pero por influencia de la cultura hispana.</p> <p>Forma con respeto.</p>

Responder a una despedida	<i>Ēkèkè</i> <i>A' shkó wòbla wa</i> <i>Wòbla wa, wòbla wa</i>	
---------------------------	--	--

De los datos del cuadro 24 desprendemos una serie de conclusiones puntuales<sup>132</sup>. Lo primero que se debe señalar son los alcances y limitaciones de la lista de funciones tomadas del PCIC. La lista permitió elicitar una gran cantidad de datos, no solo gramaticales, sino también sociopragmáticos. El ejercicio, además, demostró su potencial como estrategia de documentación; por supuesto, los datos deben tomarse como datos parciales: no pueden generalizarse, pero sí pueden tomarse como guía para abordar elementos concretos en estudios posteriores, con miras a un trabajo de validación con más hablantes.

Por otro lado, algo que no debe perderse de vista es que la lista de funciones del español no da cuenta de la realidad de la lengua bribri, o al menos no de la misma forma; esto, por otra parte, era esperable, dadas las diferencias entre la cultura bribri y la hispana. Si se compara la lista de actos de habla en español (Anexo 2) con la lista de actos de habla propuesta en el cuadro 24, se observan cambios importantes: los nombres de los actos de habla cambian algunas veces y hay actos de habla en español que no aparecen en bribri, o lo contrario. Además, el grado de dificultad (longitud de las fórmulas lingüísticas, gramática requerida, aspectos extralingüísticos) implicado en la realización del acto de habla en español, en comparación con el acto de habla en bribri, tampoco es equivalente en muchos casos.

---

<sup>132</sup> Un análisis riguroso de los datos requiere de un trabajo específico para ello, dada su cantidad y complejidad. Nótese, sin embargo, que, si se quiere realizar un trabajo riguroso de selección y secuenciación de contenidos para un eventual currículo de lengua bribri, dicho análisis resulta necesario, a fin de contar con criterios lingüísticos bien fundamentados.

El análisis de un par de ejemplos permite observar mejor la utilidad del ejercicio realizado. El primero tiene que ver con todos los actos de habla relacionados con presentar a un pariente o preguntar por información de un pariente, tales como: identificar parentesco (*esta es la hermana de X*), preguntar por parentesco (*¿Ana es familia suya?*) o pedir información sobre un pariente (*¿qué hace su papá?*). El principal problema de intentar elicitación de las funciones en español para el caso del bribri es que las lógicas culturales acerca de la concepción de la familia son muy diferentes. En la cultura hispana, es muy usual hablar sobre distintos miembros de la familia como individuos y preguntar por cuestiones específicas sobre cada uno. En la cultura tradicional bribri, de acuerdo con el señor Ali García, se habla poco a nivel de individuos, puesto que hablar de la familia remite a hablar de la línea familiar, o sea, el clan. Haciendo un ejercicio de abstracción, se podría decir que los hispanos piensan en familia como individuos, mientras que los bribris piensan en *ditsò* ~ *ditséwö* ‘línea familiar, clan’ como un conjunto (por el lado de la madre). Es decir, como la línea familiar es la que explica todo sobre una persona (qué hace, qué no hace, para qué es bueno, con quién puede juntarse etc.), no tendría mayor importancia preguntar por individuos particulares, pues todos los individuos de la misma línea familiar compartirían las mismas cualidades y deberían seguir las mismas normas.

De hecho, el señor García Segura manifestó que el que en la actualidad las personas pregunten información sobre miembros específicos de la familia es “una muestra de pérdida de valores” (en el sentido de valores tradicionales de la cultura) y es el resultado de “la escuela”. Entonces, una persona podría preguntar *¿Yi rō be' yé?* ‘¿quién es su papá?’, y continuar haciendo preguntas sobre el padre, como es común en la cultura hispana (*¿qué hace su papá?*, *¿cuántos años tiene?*, *¿cómo es?*, etc.), pero para un hablante tradicional hacer tantas preguntas equivale a molestar o incluso agredir.

En este punto se observan dos dificultades. Por un lado, intentar apearse a las formas tradicionales dentro de la cultura bribri para aprender sobre la línea familiar no parece algo viable en la escuela, pues es conocimiento muy específico que conocen los mayores y que transmiten (en los casos en los que aún se transmite) en el hogar. Tan poco

viable es pensar en que esto pueda curricularizarse sin mayores obstáculos que, cuando se trató de elicitarse cómo se explica sobre la familia, lo que se obtuvo fue una fórmula introductoria (*Sa' rō* + nombre del clan 'nosotros exclusivo somos X') seguida de un par de frases seguidas de un equivalente al etc.; o sea, se trata de conocimiento que se transmite de forma oral, por medio de explicaciones y narraciones extensas.

Algo que sí parece viable, considerando lo anterior, es promover que los niños busquen a los mayores de su familia para que estos les transmitan estos conocimientos. Ahora, si esto se consigue, se debe plantear la pregunta de si se puede socializar o no en la escuela esa información, ya que podría ser mal visto utilizarla para algún propósito escolar. Por lo tanto, las metas y objetivos sugeridas como ejemplo en 2.4 podrían resultar completamente inadecuadas culturalmente, aunque podrían estar bien planteadas en términos técnicos en cuanto a su utilidad para planificar un currículo. Por esta razón se insiste en que la labor de diseñar un currículo en segundas lenguas es una tarea compleja, la cual requiere de considerar una gran cantidad de información. Por este motivo, además, Graves (2000) insiste en que la elaboración de un currículo no es lineal. En nuestro caso: ¿cómo se pueden plantear metas adecuadas si no se tiene claridad sobre los contenidos? El hecho de que el presente trabajo se limite a proponer formas de cómo se puede elaborar un currículo para la asignatura de lengua bribri responde a este tipo de dificultades.

Por otro lado, está el tema de la adaptación del bribri a situaciones comunicativas no tradicionales, surgidas por influencia de la cultura hispana. Habría, en este respecto, dos posibles soluciones. La primera consistiría en negarse a usar el bribri, por ejemplo, para plantear preguntas y ofrecer respuestas sobre miembros de la familia. Esto es lo que llamamos aquí una posición "purista", la cual, para nosotros, desincentiva el uso de la lengua y, por consiguiente, favorece su pérdida. La segunda solución consiste en adaptar la lengua a nuevas esferas de uso, con lo cual se le estaría dando a los hablantes la posibilidad de comunicarse en su lengua y, con ello, se promueve su visibilización y vitalidad. Esto, de hecho, es algo que ya se observa en Jara y García (2009, 2013), pues se incluyen

intercambios comunicativos simples<sup>133</sup> que posiblemente no se apegan a los usos tradicionales<sup>134</sup>, pero que, para un neohablante, por ejemplo, podrían resultar muy útiles.

La discusión que seguiría consiste en definir qué incluir en un programa de lengua bribri y cómo incluirlo. Una posibilidad podría ser incluir ambas formas, siempre que se explique cuál es la forma tradicional y cuál es su valor dentro de la cultura, y cuál es la forma “adaptada” y en qué tipo de hablantes podría ser percibida de forma negativa. Otra posibilidad consiste en plantear los usos adaptados a la cultura hispana como una comunicación entre un bribri y una persona que viene “de afuera”: posiblemente así su inclusión se sentiría más natural y, nos parece, sería objeto de menos rechazo por parte de hablantes conservadores (quienes tienden a rechazar usos no tradicionales). La misma situación de contacto entre lenguas y culturales, por otra parte, justifica la solución anterior.

Nótese toda la discusión que amerita un tema que podría parecer simple, como preguntar información sobre la familia. Esto indica que, necesariamente, se le debe prestar atención a lo sociocultural y no solo a lo lingüístico, puesto que se podría caer en la tentación de solo adaptar para el bribri usos propios de la cultura hispanocostarricense y olvidarse del todo de los usos más tradicionales.

Un segundo ejemplo nos permitirá reforzar lo sostenido hasta ahora y comentar algunos nuevos elementos. Cuando se llegó a los actos de habla ofrecer comida y rechazar comida se encontraron cuestiones interesantes. En primer lugar, el señor Alí García fue enfático en señalar que en la cultura bribri no se ofrece, se da. Entonces, preguntarle a una persona que llega de visita a la casa si quiere algo de comer sería algo muy mal visto,

---

<sup>133</sup> Por ejemplo: A. “Wé be' sèrke? B. Ye' sèrke Cartago, ena be'? A. Ye' sèrke Cartago añies” (Jara y García 2013:23).

<sup>134</sup> Durante las sesiones de elicitación, el señor Alí García comentó que preguntas comunes en español como “¿usted dónde vive?” no serían usuales en la cultura bribri tradicional. En primer lugar, está el tema de que, al ser comunidades rurales, las personas se conocen entre sí, así que la pregunta sería innecesaria. En segundo lugar, está el tema de que, si una persona quiere saber algo sobre la otra persona, pregunta por la línea familiar (clan), no por la persona. La información importante es de cuál clan es la persona (*¿I ditséwō be' rō?* ‘¿de qué clan es usted?’) y de dónde viene (en el sentido de lugar geográfico), en caso de que la persona no lo conozca.

porque se tomaría como *mezquindad*, algo considerado de forma muy negativa dentro de la cosmovisión tradicional bribri. De esta forma, esperar de un hablante tradicional una pregunta del tipo *¿quiere algo de comer?* o *¿quiere un gallito?* sería un error; sin embargo, por adaptación a la cultura hispanocostarricense, en la actualidad, también se podrían escuchar preguntas como *¿be' kòchi katè?* ‘¿usted come cerdo?’

En cuanto a rechazar comida, el señor García Segura indicó que eso es algo impensable en la cultura tradicional, pues el rechazo también es un problema. La explicación es compleja, pero, en síntesis, rechazar comida representa un problema para quien la ofreció; es decir, ofrecer comida es algo positivo, pues indica que la persona no es mezquina; entonces, rechazar esa comida significa violentar directamente el código implícito. Al respecto, el señor García Segura mencionó que “el rechazo no está dentro del código de vida”. Por esa razón, si una persona no quiere comer o beber algo, debe comer y tomar un poco y, cuando cumple con esta acción, dice algo como (*wéste wéste*) *ye' i tchabè tté(wa)* ‘muchas gracias, ya maté la culebra (de eso)’. Esta, por supuesto, no es una culebra en el sentido literal, sino que se relaciona con la cosmovisión bribri.

El ejemplo anterior demuestra que el trabajo de seleccionar contenidos para un curso de bribri no es, para nada, una tarea sencilla; tampoco el secuenciarlos. Usar como base la lista de actos de habla que ofrece el PCIC puede resultar útil precisamente para reconocer diferencias lingüísticas y socioculturales importantes y, con ello, evitar traslapes simplistas del español al bribri. Como se evidencia en los ejemplos comentados, sin la participación de una persona que conozca con propiedad la lengua y la cultura, cualquier intento de crear un currículo, por mejor intencionado y bien fundamentado que esté, tiene pocas posibilidades de ser pertinente lingüística y culturalmente.

## CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

A continuación, se presentan las principales conclusiones de este trabajo, según los distintos objetivos específicos, a la vez que se reconocen algunas limitaciones y se esbozan recomendaciones conexas.

En relación con el primer objetivo específico (Examinar cómo está construido el programa actual de lengua bribri de I y II Ciclo de la Educación General Básica), se identificaron elementos positivos y negativos. El hecho de que se plantee una serie de unidades temáticas transversales (siempre las mismas, a lo largo de los seis grados) y que continuamente se retomen contenidos estudiados en grados anteriores permite pensar en cierta espiralidad en el diseño, esto es, el reciclaje de contenidos ya estudiados con el fin de revisarlos y ampliarlos. Ello se puede considerar un rasgo positivo.

No obstante, en el diseño esta espiralidad no se concreta adecuadamente. Primero, no es claro cómo es que los temas progresarían de un nivel a otro, o sea, cómo se ampliarían o qué es lo que garantiza que su inclusión no se limite a repetir lo ya visto. En el programa actual, son comunes las indicaciones del tipo “repaso de X”, lo que no permite pensar en ningún tipo de progresión clara, pues no se explicita cuál podría ser. Aunado a lo anterior, se encontró asistematicidad en las listas de contenidos y falta de criterios claros sobre la escogencia y cantidad del léxico. En el primer caso, es usual que en un nivel se haga referencia a contenidos que no se incluyen en ningún nivel anterior. En el segundo caso, se encontró que el léxico meta les parece poco a los docentes y, además, no siempre se explicita para todos los temas; por ejemplo, para el campo semántico de la familia sí se explicita el vocabulario por nivel (aunque no incluye todo el léxico presentado en 1.4.2), pero apenas si se esboza algo en los otros casos, como verbos para describir tareas que realizan miembros de la familia.



Otro problema del programa es que se plantea como programa de dos lenguas a la vez: de bribri y de cabécar. Esta solución le resta posibilidades de especificidad para cada lengua, restringe el uso de la lengua meta (prácticamente todo está en español), ocasiona que todo se conceptualice en español, impide que se incluyan ejemplos para los diferentes contenidos gramaticales y léxicos, se asume que los docentes son capaces de comprender lo que se plantea de forma muy general y de manera muy técnica en el programa y, finalmente, se asume un nivel de estandarización en el empleo de la ortografía práctica, por parte de los docentes, que se aleja de la realidad (ver 2.1.1).

Por otra parte, aunque el programa especifique cuatro áreas de interés en las unidades temáticas de cada grado, a saber, contenidos, procedimientos, valores y actitudes, y evaluación, lo cual invita a pensar en una concepción integral del proceso de enseñanza-aprendizaje, las distintas partes carecen de la explicitud y coherencia suficientes para resultar adecuadas y suficientemente útiles en la práctica. De nuevo, el programa actual solo delinea elementos que considera importantes, pero la falta de explicitud los vuelve poco operativos. La responsabilidad, entonces, parece trasladársele a los docentes, quienes en su mayoría no cuentan con formación en didáctica de la lengua, de acuerdo con lo expuesto en 1.3.1. La entrevista que se les realizó a dos docentes de lengua bribri confirma que el programa les resulta poco comprensible y, en consecuencia, escasamente útil.

Finalmente, se determinó que la restricción del programa a cinco unidades temáticas a lo largo de los seis grados limita la inclusión de temas que, para diferentes miembros de las comunidades bribris (docentes, mayores, estudiantes, adultos, entre otros), serían importantes de incluir. En particular, las personas se quejan de la falta de inclusión de contenidos que profundicen en prácticas culturales de la cultura tradicional bribri.

En relación con el segundo objetivo específico (Recabar insumos sobre los contenidos lingüísticos y culturales por incluir en la propuesta del modelo didáctico en torno al eje temático de la familia bribri), se pueden subdividir las conclusiones en dos partes. En la primera parte, que corresponde a lo expuesto en 2.5, se determinó que el

estado de descripción actual de la lengua bribri es muy bueno, pero que se encuentran pocos estudios en temas relacionados con pragmática, sociolingüística y lingüística aplicada a la didáctica de lenguas. Por un lado, se cuenta con una descripción amplia de la lengua, la cual, sin embargo, debe adecuarse a propósitos didácticos. Por otro lado, se requiere ampliar las investigaciones en las áreas mencionadas, pues son áreas claves dentro de los planteamientos teóricos contemporáneos de didáctica de lenguas, relacionados con la priorización del aprendiz y con aproximarse a la lengua desde su función como recurso comunicativo.

Con el fin de plantear posibilidades para llenar los vacíos encontrados, se ensayaron dos ejercicios distintos. El primero consistió en realizar entrevistas a hablantes nativos bribris alrededor del tema de la familia bribri. El segundo buscó elicitar actos de habla en bribri, con el fin de derivar contenidos de gramática, léxico y pragmática a partir del uso de la lengua. La información de las entrevistas complementa y enriquece la perspectiva construida a partir de la descripción antropológica (ver 1.4.2); de hecho, una de las observaciones que se realizó cuando se expuso la descripción llevada a cabo desde la antropología es la necesidad de revisar los datos y actualizarlos. Las entrevistas permitieron identificar una serie de temas que podrían ser objeto de investigaciones futuras, dado su posible interés etnográfico y lingüístico.

Por su parte, el ejercicio de elicitación de actos de habla en bribri permitió aproximarnos a la gran complejidad que representa la tarea de pensar en contenidos de lengua para un programa, ya que el conocimiento cultural es indispensable para que esta labor tenga éxito. En 2.5.2.2 apenas se llegan a comentar dos ejemplos, los cuales son suficientes para concluir que la propuesta planteada constituye un acercamiento que puede rendir muchos frutos en el futuro: la orientación pragmática posibilita no solo documentar actos de habla directamente en bribri, sino enmarcarlos socioculturalmente para su comprensión y para entender sus contextos de uso. Además, el uso del PCIC como documento guía para la construcción de la lista de actos de habla por elicitar evidenció ser una estrategia eficaz, pero presenta la limitación de que el documento está conceptualizado

en una lengua y cultura muy distintas al bribri, por lo que los resultados del ejercicio están, en buena medida, limitados por ello.

La segunda parte de las conclusiones del segundo objetivo específico tiene que ver con el trabajo de diseñar propuestas de unidades didácticas para el tema de la familia bribri (Anexo 3). Para este trabajo, los contenidos lingüísticos y culturales propuestos fueron la familia, los clanes y la comunicación con la familia y la comunidad. Gramaticalmente se tomó en cuenta el uso de sustantivos, verbos, oraciones copulativas, interrogativas e imperativas. Las unidades planteadas muestran el alcance y las limitaciones de su diseño; pero, sobre todo, pretenden servir como punto de partida para discusiones futuras.

En suma, un proceso de selección, y posterior secuenciación, de contenidos gramaticales y culturales para una propuesta didáctica organizada en torno al eje temático de la familia requiere sistematizar la información disponible, completar los vacíos de información que se identifiquen por medio de estrategias como las ensayadas en 2.5.2.2, y, finalmente, realizar el trabajo en colaboración con miembros comunidades bribris que posean conocimientos profundos de su lengua y cultura. Idealmente, además, los contenidos deben expresarse y ejemplificarse en bribri; de ahí la importancia de trabajar en conjunto expertos en didáctica de la lengua y miembros de las comunidades. Profesionales de otras áreas, como la antropología o el diseño gráfico, podrían enriquecer el trabajo.

En cuanto al tercer objetivo específico (Sistematizar la información disponible sobre clanes y familia tradicional bribri, como insumos para la propuesta del modelo didáctico), se concluye, con base en lo expuesto en 1.4.2, que se cuenta con una base importante de trabajos, principalmente antropológicos, los cuales, no obstante, requieren ser revisados y actualizados. La documentación sobre las líneas familiares bribris, o clanes, es fragmentaria. Algo que se considera fundamental, por otra parte, es realizar la documentación directamente en bribri, pues eso garantizaría una mejor calidad de los datos, puesto que les permitiría a las personas expresarse directamente en la lengua en la que

adquirieron su conocimiento sobre el tema. Ahora, esto solo sería posible si hay personas dispuestas a compartir este conocimiento con tales fines.

En lo atinente al tema de la familia, las entrevistas que se realizaron a adultos hablantes nativos del bribri buscaban, precisamente, servir como punto de comparación para valorar la información localizada en fuentes bibliográficas. Se encontró que, en cuanto a la familia bribri en términos de sus prácticas cotidianas, la información bibliográfica existente es muy limitada. Las entrevistas sugieren una gran cantidad de temas que ameritarían ser estudiados en futuros trabajos. Desde la perspectiva exocomunitaria, el conocimiento que se tiene en la actualidad sobre las prácticas dentro de la familia bribri es muy escaso, razón que explica el porqué intentar seleccionar contenidos sobre este tema para un programa de lengua es algo, en este momento, que ofrece pocas posibilidades de éxito.

Finalmente, acerca del cuarto objetivo específico (ejemplificar un formato posible de unidad didáctica en el que se pueden incluir los contenidos lingüísticos y culturales que se consideren oportunos), se propusieron tres modelos didácticos para I Ciclo (primero, segundo y tercer grado), con la finalidad de ejemplificar cómo se podrían abordar diversos contenidos lingüísticos y culturales desde una perspectiva de espiralidad. En ningún momento se pretende imponer un modo único de desarrollar las lecciones, ni se considera que sean el único tipo de actividades por realizar; también se pueden utilizar otros tipos de formato y de baremo para la evaluación. En el Anexo 3 se presentan las distintas unidades propuestas.

Es necesario subrayar el carácter de modelo de formato de estas unidades, puesto que en realidad no constituyen un abordaje programático de los insumos recabados y de los sistematizados a partir de las publicaciones disponibles. La tarea de formular modelos de unidad con base en los insumos señalados, si bien formaba parte de nuestras intenciones iniciales, no fue posible concretarla a cabalidad, dado que se determinó que en realidad no se cuenta con los insumos suficientes para ello. Por lo tanto, se decidió centrar el trabajo en

la discusión sobre la propuesta metodológica enfocada en mostrar cómo se pueden recabar y sistematizar diversos insumos, con miras a diseñar un currículum con pertinencia cultural y lingüística para la enseñanza de la lengua bribri, y diseñar unidades que muestren formatos posibles, tratando de incorporar algunos de los insumos recabados, sin pretender, en el presente trabajo, una correspondencia adecuada entre lo expuesto en los capítulos 1 y 2 y estas propuestas de formato de unidad didáctica.

En síntesis, el objetivo general del presente trabajo se cumplió exitosamente, en la medida en que se evidenció con qué recursos se cuenta actualmente (descripciones etnográficas, descripciones lingüísticas, textos dirigidos al aprendizaje de la lengua bribri, terminología en bribri, un programa de lengua bribri, entre otros) y con cuáles no (descripciones etnográficas y lingüísticas más detalladas sobre vida y habla cotidianas, una norma ortográfica estandarizada de la lengua, docentes capacitados en didáctica de la lengua, mejores descripciones sociolingüísticas, dialectológicas y pragmáticas del bribri, entre otros); sobre estos últimos deben enfocarse los futuros esfuerzos. Además, se sintetizó información proveniente de diversas fuentes y se ofreció un marco general de trabajo, el diseño curricular en segundas lenguas, que posee la ventaja de contemplar elementos lingüísticos, socioculturales y pedagógicos; por lo tanto, se trata de un marco comprehensivo, el cual ofrece un gran potencial con miras a trabajos posteriores.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agulló Coves, Jorge. 2015. *Análisis crítico de los procesos curriculares del Instituto Cervantes. MarcoELE 21*. En línea: [https://marcoele.com/descargas/21/agullo-procesos\\_curriculares\\_ic.pdf](https://marcoele.com/descargas/21/agullo-procesos_curriculares_ic.pdf)
- Alonso Silva, Liliana. 2017. *Reforma en el mapa curricular de la educación básica: su adaptación y aplicación en la primaria bilingüe Emiliano Zapata*. Congreso Nacional de Investigación Educativa XIV. San Luis de Potosí, México.
- Ambròs, Alba. 2009. La programación de unidades didácticas por competencias. *Aula de Innovación Educativa* 180: 26-32
- Barrientos, Guido y Gudiño, Patricia (coords.). 1981. *Yèjkuö alattsítsi-a*. San José: Departamento de Publicaciones del Ministerio de Educación Pública.
- Borge, Carlos. y Castillo, Roberto. 1997. *Cultura y conservación en la Talamanca indígena*. San José: EUNED.
- Borge, Carlos. 2012. *Costa Rica: estado de la educación en territorios indígenas*. Cuarto Informe del Estado de la Educación. San José: Programa Estado de la Nación.
- Bozzoli de Wille, María Eugenia. 1967. “Sobre el sistema de parentesco de los bribris”. Trabajo de incorporación a la Academia de Historia y Geografía.
- Bozzoli de Wille, María Eugenia. 1972. “Notas sobre el parentesco entre los indios talamanqueños y guatusos de Costa Rica”. *América Indígena* 32 (2): 553-571.
- Bozzoli de Wille, María Eugenia. 1976. “La esposa del bribri es la hermana de Dios”. *América Indígena* 36 (1): 15-37.
- Bozzoli de Wille, María Eugenia. 1977. “Narraciones talamanqueñas”. *Vínculos. Revista de Antropología del Museo Nacional de Costa Rica* 2 (2). San José: Museo Nacional de Costa Rica.

- Bozzoli de Wille, María Eugenia. 1979. *El nacimiento y la muerte entre los bribris*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica.
- Bozzoli de Wille, María Eugenia. 1982. "Narraciones bribris". *Vínculos. Revista de Antropología del Museo Nacional de Costa Rica* 8 (1-2). San José: Museo Nacional de Costa Rica.
- Bozzoli de Wille, María Eugenia y Cubero, Carmen. (eds.). 1983. *Tradición Oral Indígena Costarricense* 1 (4).
- Bozzoli de Wille, María Eugenia; Constenla Umaña, Adolfo. y Cubero, Carmen. (eds.). (s.a.). *Tradición Oral Indígena Costarricense* 1 (3).
- Bozzoli de Wille, María Eugenia y Murillo, Carmen. (eds.). 1984. *Tradición Oral Indígena Costarricense* 2 (1-2).
- Bozzoli de Wille, María Eugenia y Murillo, Carmen. (eds.). 1987. *Tradición Oral Indígena Costarricense* 2 (3-4).
- Bozzoli de Wille, María Eugenia y Murillo, Carmen. (eds.). 1988. *Tradición Oral Indígena Costarricense* 3 (2).
- Bozzoli de Wille, María Eugenia y Murillo, Carmen. (eds.). 1989. *Tradición Oral Indígena Costarricense* 3 (1).
- Bozzoli de Wille, María Eugenia y Murillo, Carmen. (eds.). (s.a.) *Tradición Oral Indígena Costarricense* 3 (3-4).
- Brown, James. 1995. *The elements of language curriculum*. Boston: Heinle & Heinle.
- Campos Centeno, Ana y González Oviedo, Mauricio. 2015. "Costa Rica: pueblos indígenas y reconquista educativa". *Temas de educación* 21 (2): 327-346.

- Catrileo, María. 2005. "Revitalización de la lengua mapuche en Chile". *Documentos lingüísticos y literarios* (28): 10-17. En línea: <http://www.revistadll.cl/index.php/revistadll/article/view/243/263>
- Cervantes Gamboa, Laura. 1993. Análisis componencial de la terminología de parentesco bribri. *Estudios de Lingüística Chibcha XII*: 35-52.
- Constenla Umaña, Adolfo. 2008. "Estado de la subclasificación de las lenguas chibchenses y de la reconstrucción fonológica y gramatical del protochibchense". *Estudios de Lingüística Chibcha* 27: 117-135.
- Constenla Umaña, Adolfo y Margery Peña, Enrique. 1978. *Bribri I*. San José: Universidad de Costa Rica.
- Constenla Umaña, Adolfo y Margery Peña, Enrique. 1979. *Bribri II*. San José: Departamento de Publicaciones, Universidad de Costa Rica.
- Constenla Umaña, Adolfo; Elizondo, Feliciano y Pereira, Francisco. 1998. *Curso básico de bribri*. San José: EUCR.
- Chaves, E. 2019. *Guía para la elaboración de instrumentos y valoración de trabajo cotidiano, de acuerdo con el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes- Decreto #40862-MEP*. San José: Departamento de Asesoría Pedagógica, DRE-SJ-Norte, MEP.
- Chevrier, Natacha. 2016. "Prefijos de persona y formación de grupos consonánticos en posición inicial absoluta: ¿cómo se comporta el bribri de Coroma frente a la complejidad?". *Estudios de Lingüística Chibcha* 35: 95-154.
- Chiodi, Francisco. 1990. *La educación indígena en América Latina. Tomo II*. Ecuador, Chile: Abyala- UNESCO.
- Cook, Vivian. 2001. *Second language learning and language teaching*. New York: Arnold / Oxford University Press.



- Cooper, Robert. 1998. *La planificación lingüística y el cambio social*. Inglaterra: Cambridge University Press.
- Cortés Román, Nolvía; McBride, Kara; Esparza Barajas, Elizabeth. 2018. *A enseñar: una guía práctica para los maestros de idiomas*. Hermosillo, Sonora: Pearson.
- Crystal, David. 2001. *La muerte de las lenguas*. Inglaterra: Cambridge University Press.
- Davis, Patricia. 2002. *Los machiguengas aprender a leer: breve historia de la educación bilingüe y el desarrollo comunal entre los machiguengas del Bajo Urubamba*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú y SIL Internacional. En línea: <https://www.sil.org/system/files/reapdata/66/74/55/66745555643577404546317514940848114366/MACHIGUENGAS.pdf>
- De los Heros, Susuna y Niño-Murcia, Mercedes. 2014. *Fundamentos y modelos de estudio pragmático y sociopragmático del español*. Washington: Georgetown University Press.
- Díaz García, Amanda. 2015-2016. *Las variedades del español en ELE. Análisis de los exámenes de certificación del español como lengua extranjera*. Trabajo final del Máster en Lengua Española. Universidad Autónoma de Madrid. En línea: [https://www.academia.edu/36079638/Las\\_variedades\\_del\\_espa%C3%B1ol\\_en\\_EL\\_E.\\_An%C3%A1lisis\\_de\\_los\\_ex%C3%A1menes\\_de\\_certificaci%C3%B3n\\_del\\_espa%C3%B1ol\\_como\\_lengua\\_extranjera](https://www.academia.edu/36079638/Las_variedades_del_espa%C3%B1ol_en_EL_E._An%C3%A1lisis_de_los_ex%C3%A1menes_de_certificaci%C3%B3n_del_espa%C3%B1ol_como_lengua_extranjera)
- Dirección de Desarrollo Curricular. 2017. *Plantilla de Planeamiento Didáctico*. Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. En línea: [http://www.ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc\\_mep\\_go\\_cr/archivos/plantilla\\_de\\_planeamiento\\_didactico\\_2017.pdf](http://www.ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/archivos/plantilla_de_planeamiento_didactico_2017.pdf)
- Ellis, Rod. 1991. *Undertanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Espinoza Romero, Elvia; Mejía Marín, Noemy y Ovares Barquero, Sandra. 2011. “El malecu: una cultura en peligro de extinción”. *Educare* 15 (número extraordinario): 69-84.
- Estrada Torres, Víctor y Fernández Torres, Severiano. 2012. *Cosmovisión y cosmogonía de los pueblos indígenas costarricenses*. San José: MEP.
- Estrada, J. 2017. *Antecedentes: educación indígena costarricense*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- Fernández, F. 2005. “El currículum en la educación intercultural bilingüe: algunas reflexiones acerca de la diversidad cultural en la educación”. *Cuadernos interculturales*, 3 (4), 7-25.
- Fernández, Severiano. 2014. *Cosmovisión indígena Bribri, Cabécar para docentes indígenas de II Ciclo*. San José, C. R.: Departamento de Educación Intercultural, Ministerio de Educación Pública. En línea: [http://www.mep.go.cr/sites/default/files/cosmovision\\_indigena.pdf](http://www.mep.go.cr/sites/default/files/cosmovision_indigena.pdf)
- Fishman, J. 1991. *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Inglaterra: Multilingual Matters.
- Gabb, William. 1981. *Talamanca. Espacio y los hombres*. San José: EUNED.
- García Segura, Alí. y Jaén, Alejandro. 1996. *Ìes sa' yilite. Nuestros orígenes. Historias bribris*. San José: Embajada de España.
- García Segura, Guillermo. 1986. *Stsawö we. Texto para la enseñanza de la lectura y la escritura de la lengua bribri*. San José: Asesoría Nacional de Educación Indígena.
- Graves, Kathleen. 2000. *Designing language courses*. Boston: National Geographic Learning.

- GobiernoCR. 2016. Estudiantes de comunidades indígenas reciben infraestructura educativa nueva. En línea: <http://gobierno.cr/estudiantes-de-comunidades-indigenas-reciben-infraestructura-educativa-nueva/>
- Gómez, P. 2012. “El papel de la autoría en la mediación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las unidades didácticas de la educación a distancia”. *Revista Actualidades investigativas en educación* 12 (3):1-16. En línea: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44723985003>
- González Campos, Guillermo y Obando Martínez, Freddy. 2017. *Fonología y ortografía del Cabécar*. San José: EUNED.
- González Piñero, Manuel; Guillén Díaz, Carmen y Vez, José. 2010. *Didáctica de las lenguas modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Guilherme, A. y Huttner, E. (2015). “Exploring the new challenges for indigenous education in Brazil: Some lessons from Ticuna schools”. *International Review of Education* 61:481–501. En línea: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs11159-015-9503-z.pdf>
- Guevara Víquez, Federico; Nercis Sánchez, Ignolio y Ovarés Barquero, Sandra. 2015. “Los docentes de lengua y cultura: Una mirada reflexiva y crítica de la educación indígena costarricense”. *Educare* 19 (2): 317-332.
- Guevara Víquez, Federico y Solano Alpizar, José. 2017. *La escuela y los pueblos indígenas de Costa Rica: políticas, indicadores educativos y planificación multilingüe*. Heredia: Universidad Nacional. CIDE. División de Educación Rural.
- Guevara, Marcos. 1990. “La organización social de los bribris y cabécares. Aportes antropológicos al proyecto de legalización de los nombres de clanes como apellidos”. En: *La organización social en Talamanca y su relación con los tabúes y*

*con la mitología*. Informe final de investigación. Escuela de Antropología y Sociología, Universidad de Costa Rica.

Instituto Cervantes. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, Anaya, Secretaría General Técnica del MECD.

Instituto Cervantes. 2006. *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español A1, A2*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Instituto Cervantes. 1997-2019. *Diccionario de términos clave de ELE*. En línea: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/ejercicioestructural.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ejercicioestructural.htm)

Instituto Nacional de Estadística y Censos. 2011. *Censo 2011*. En línea: [http://www.inec.go.cr/sites/default/files/documentos/inec\\_institucional/estadisticas/resultados/replaccenso2011-15.pdf.pdf](http://www.inec.go.cr/sites/default/files/documentos/inec_institucional/estadisticas/resultados/replaccenso2011-15.pdf.pdf)

Instituto Nacional de Estadística y Censos. 2012. *X Censo Nacional de Población y VI de Vivienda. Características sociales y demográficas*. San José: Instituto Nacional de Estadística y Censos. En línea: [http://inec.cr/sites/default/files/documentos/inec\\_institucional/estadisticas/resultados/replaccenso2011-12.pdf.pdf](http://inec.cr/sites/default/files/documentos/inec_institucional/estadisticas/resultados/replaccenso2011-12.pdf.pdf)

Instituto Nacional de Estadística y Censos. 2013. *X Censo Nacional de Población y VI de Vivienda. Territorios indígenas. Principales indicadores demográficos y socioeconómicos*. San José: Instituto Nacional de Estadística y Censos. En línea: [http://inec.cr/sites/default/files/documentos/inec\\_institucional/estadisticas/resultados/replaccenso2011-02.pdf.pdf](http://inec.cr/sites/default/files/documentos/inec_institucional/estadisticas/resultados/replaccenso2011-02.pdf.pdf)

Instituto Nacional de Estadística y Censo. Panamá. 2010. *Diagnóstico de la población indígena en Panamá*. En línea: [http://www.contraloria.gob.pa/inec/archivos/P6571INDIGENA\\_FINAL\\_FINAL.pdf](http://www.contraloria.gob.pa/inec/archivos/P6571INDIGENA_FINAL_FINAL.pdf)

- Jara Murillo, Carla. 1993. *I ttè - Historias bribris*. San José: EUCCR.
- Jara Murillo, Carla. 1997-98. “El acto de habla de ‘desear’ en la narrativa tradicional bribri”. *Estudios de Lingüística Chibcha* XVI: 105-112.
- Jara Murillo, Carla. 1998. “Estructura de la conversación y ‘diálogo de géneros’ en la lengua bribri (Chibcha, Costa Rica)”. En: Estrada y otros (eds.): 451-471.
- Jara Murillo, Carla. 2004a. “Observaciones para el estudio dialectológico de la lengua bribri”. *Estudios de Lingüística Chibcha* 23: 89-120.
- Jara Murillo, Carla. 2004b. “Hispanismos en la conversación bribri (familia chibcha)”. En Sánchez Corrales (ed.). 2004: 575-586.
- Jara Murillo, Carla. 2012a. “Diálogo de géneros en la tradición oral bribri”. *Estudios de Lingüística Chibcha* 31: 149-162.
- Jara Murillo, Carla. 2012b. “Hispanismos en el discurso bribri”. *Káñina* 36 (especial): 111-124.
- Jara Murillo, Carla. 2014. “La mostración lingüística: el funcionamiento de la deixis demostrativa en la tradición oral bribri”. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica* 40 (Especial): 75-98.
- Jara Murillo, Carla. 2018. *Gramática de la lengua bribri*. San José: E-Digital.
- Jara Murillo, Carla y García Segura, Alí. 2008. *Cargos tradicionales del pueblo biibri: sïõ 'tãmĩ, ókõm, awá*. San José: Instituto Costarricense de Electricidad / Instituto de Investigaciones Lingüísticas, Universidad de Costa Rica.
- Jara Murillo, Carla y García Segura, Alí. 2009. *Se' ë' wawö bribri wa - Aprendamos la lengua bribri*. San José: UNICEF-AECID-UCR.
- Jara Murillo, Carla y García Segura, Alí. 2011. *Diccionario de mitología bribri*. San José: EUCCR.

- Jara Murillo, Carla y García Segura, Alí. 2013. *Se' ttó' bribri ie*. Hablemos en bribri. San José: E-Digital.
- Koike, Dale y James, Memoria. 2014. “Análisis de la conversación”. En: De los Heros y Niño-Murcia (eds.): 117-140.
- Kottak, C. 2011. *Antropología cultural*. Ciudad de México: McGraw Hill.
- Kronh, Haakon. 2016. “Aculturación léxica en bribri”. *Estudios de Lingüística Chibcha* 35: 75-93.
- Lininger, B. 1990. “Cómo proponer matrimonio en bribri”. *Estudios de Lingüística Chibcha*, 9: 65-80.
- Margery Peña, Enrique. 2013a[1982]. *Diccionario fraseológico bribri-español / español-bribri*. San José: EUCR.
- Margery Peña, Enrique. 2013b[1989]. *Diccionario cabécar-español / español-cabécar*. San José: EUCR.
- Martínez. R. 2004. La estructura cultural indígena en Talamanca. *Praxis* (57). En línea: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/praxis/article/viewFile/4382/4212>
- Melero Abadía, Pilar. 2008. “De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa”. En: Sánchez y Santos (dirs.): 689-714.
- Ministerio de Cultura y Juventud. (25 de agosto de 2015). “Presidente de la República firmó reforma a la Constitución Política. Costa Rica es una nación multiétnica y pluricultural”. Comunicado de prensa. En línea: [http://www.mcj.go.cr/sala\\_prensa/noticias/2015/agosto/noticias/consecutivo356.aspx](http://www.mcj.go.cr/sala_prensa/noticias/2015/agosto/noticias/consecutivo356.aspx)
- Ministerio de Educación Argentino. 2014-2020. *Objetivos y contenidos troncales para finalización de la Escuela secundaria*. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa: Gerencia Operativa de Currículum.

Ministerio de Educación de Guatemala. 2017. *Subárea de Comunicación y Lenguaje L2 Idioma xinka, Primaria – Pueblo Xinka*. En línea: [http://cnbguatemala.org/wiki/Concreci%C3%B3n\\_de\\_la\\_planificaci%C3%B3n\\_curricular\\_por\\_pueblos/Pueblo\\_Xinka/Primaria/%C3%81rea\\_de\\_Comunicaci%C3%B3n\\_y\\_Lenguaje/Sub%C3%A1rea\\_de\\_Comunicaci%C3%B3n\\_y\\_Lenguaje\\_L2\\_Idioma\\_xinka](http://cnbguatemala.org/wiki/Concreci%C3%B3n_de_la_planificaci%C3%B3n_curricular_por_pueblos/Pueblo_Xinka/Primaria/%C3%81rea_de_Comunicaci%C3%B3n_y_Lenguaje/Sub%C3%A1rea_de_Comunicaci%C3%B3n_y_Lenguaje_L2_Idioma_xinka)

Ministerio de Educación del Gobierno de Chile. 2011a. *Programa de Estudio Primer Año Básico - Sector Lengua Indígena: QUECHUA*. En línea: [http://www.curriculumnacional.cl/wp-content/uploads/1b\\_6b/programas\\_planes/Programa%20Estudio\\_1%C2%BA%20ba%CC%81sico\\_Quechua.pdf](http://www.curriculumnacional.cl/wp-content/uploads/1b_6b/programas_planes/Programa%20Estudio_1%C2%BA%20ba%CC%81sico_Quechua.pdf)

Ministerio de Educación del Gobierno de Chile. 2011b. *Programa de Estudio Segundo Año Básico - Sector Lengua Indígena: QUECHUA*. En línea: [http://www.curriculumnacional.cl/wp-content/uploads/1b\\_6b/programas\\_planes/Programa%20Estudio\\_2%C2%BA%20ba%CC%81sico\\_Quechua.pdf](http://www.curriculumnacional.cl/wp-content/uploads/1b_6b/programas_planes/Programa%20Estudio_2%C2%BA%20ba%CC%81sico_Quechua.pdf)

Ministerio de Educación del Gobierno de Chile. 2012. *Programa de Estudio Tercer Año Básico - Sector Lengua Indígena: QUECHUA*. En línea: [http://www.curriculumnacional.cl/wp-content/uploads/1b\\_6b/programas\\_planes/Programa%20Estudio\\_3%C2%BA%20ba%CC%81sico\\_Quechua.pdf](http://www.curriculumnacional.cl/wp-content/uploads/1b_6b/programas_planes/Programa%20Estudio_3%C2%BA%20ba%CC%81sico_Quechua.pdf)

Ministerio de Educación del Gobierno de Chile. 2012. *Programa de Estudio Tercer Año Básico - Sector Lengua Indígena: AYMARA*. En línea: [http://www.textosescolares.cl/usuarios/intercultural/doc/201206141314100.programa\\_a\\_aymara\\_3basico.pdf](http://www.textosescolares.cl/usuarios/intercultural/doc/201206141314100.programa_a_aymara_3basico.pdf)

Ministerio de Educación del Gobierno de Chile. 2013. *Programa de Estudio Cuarto Año Básico - Sector Lengua Indígena: QUECHUA*. En línea:

[http://www.curriculumnacional.cl/wp-content/uploads/1b\\_6b/programas\\_planes/Programa%20Estudio\\_4%C2%BA%20ba%CC%81sico\\_Quechua.pdf](http://www.curriculumnacional.cl/wp-content/uploads/1b_6b/programas_planes/Programa%20Estudio_4%C2%BA%20ba%CC%81sico_Quechua.pdf)

Ministerio de Educación del Gobierno de Chile. 2016a. *Programa de Estudio Quinto Año Básico - Sector Lengua Indígena: QUECHUA*. En línea:

[http://www.curriculumnacional.cl/wp-content/uploads/1b\\_6b/programas\\_planes/Programa%20Estudio\\_5%C2%B4sico\\_Quechua.pdf](http://www.curriculumnacional.cl/wp-content/uploads/1b_6b/programas_planes/Programa%20Estudio_5%C2%B4sico_Quechua.pdf)

Ministerio de Educación del Gobierno de Chile. 2016b. *Programa de Estudio Sexto Año Básico - Sector Lengua Indígena: QUECHUA*. En línea:

[http://www.curriculumnacional.cl/wp-content/uploads/1b\\_6b/programas\\_planes/Programa%20Estudio\\_6%C2%BA%20ba%CC%81sico\\_Quechua.pdf](http://www.curriculumnacional.cl/wp-content/uploads/1b_6b/programas_planes/Programa%20Estudio_6%C2%BA%20ba%CC%81sico_Quechua.pdf)

Ministerio de Educación Pública. (s.a.). *Los bribris y cabécares de Sulá*. San José: Ministerio de Educación Pública.

Ministerio de Educación Pública. 2003. *Programa de los cursos de bribri y cabécar*. Departamento de Educación Indígena. San José: Ministerio de Educación Pública.

Ministerio de Educación Pública. 2005. *Normas y procedimientos para el manejo técnico-administrativo de los servicios educativos para estudiantes con problemas de aprendizaje*. San José: Ministerio de Educación Pública.

Ministerio de Educación Pública. 2016a. *Programa de estudio de inglés. Primer ciclo de la educación general básica*. San José: Ministerio de Educación Pública.

Ministerio de Educación Pública. 2016b. *Programa de estudio de inglés. Segundo ciclo de la educación general básica*. San José: Ministerio de Educación Pública.



- Ministerio de Educación Pública. 2017. *Programa de estudio de lengua boruca. Primero y segundo ciclos de la educación general básica*. San José: Ministerio de Educación Pública.
- Ministerio de Educación Pública. 2018. *Estadísticas del Subsistema de Educación Indígena de Costa Rica. Historia y situación actual (1800 - 2016)*. San José: Ministerio de Educación Pública. En línea: [https://www.mep.go.cr/indicadores\\_edu/BOLETINES/ind.pdf](https://www.mep.go.cr/indicadores_edu/BOLETINES/ind.pdf)
- Muñoz, E. 2018. *UCR lucha por revitalización de lenguas indígenas*. San José: Surcos Digital. En línea: <https://surcosdigital.com/ucr-lucha-por-revitalizacion-de-las-lenguas-indigenas/>
- Nation, I. y Macalister, John. 2010. *Language curriculum design*. New York: Routledge.
- Ovares, S. y Rojas, C. 2008. La enseñanza de las lenguas indígenas en Costa Rica. *Letras*, (43), 11-21.
- Palmer, Paula; Sánchez, Juana y Mayorga, Gloria. 1992. *Vías de extinción. Vías de supervivencia*. San José: EUCR.
- Pérez López, María Soledad. 2007. “Las lenguas indígenas como segundas lenguas”. *Signos lingüísticos* 3 (6): 137-53. En línea: [https://www.academia.edu/26553609/LAS\\_LENGUAS\\_IND%C3%8DGENAS\\_COMO\\_SEGUNDAS\\_LENGUAS](https://www.academia.edu/26553609/LAS_LENGUAS_IND%C3%8DGENAS_COMO_SEGUNDAS_LENGUAS)
- Pérez López, María Soledad. 2012. *Didáctica de las lenguas indígenas*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública. En línea: [https://www.academia.edu/15827622/Did%C3%A1ctica\\_de\\_las\\_lenguas\\_ind%C3%ADgenas](https://www.academia.edu/15827622/Did%C3%A1ctica_de_las_lenguas_ind%C3%ADgenas)
- Pittier, Henry. 1895. *Nombres geográficos de Costa Rica. I Talamanca: primera contribución*. San José: Tip. Nacional.

- Pittier, Henry. 1938. *Apuntaciones etnológicas sobre los indios bribri*. San José, Costa Rica: Museo Nacional.
- Ramos, Karla. 2014. Situación actual del programa de enseñanza de lenguas indígenas del Ministerio de Educación Pública. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 203-219. En línea: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.12>
- Ramos da Silva, S. 2012. Identidade e o ensino de língua munduruku. III *Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade. Dilemas e desafios na contemporaneidade*. Brasil: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unicamp.
- Real Academia Española. 2014. *Diccionario de la Lengua Española*. En línea: <https://dle.rae.es>
- Reforma del Subsistema de Educación Indígena: Decreto Ejecutivo N° 37801-MEP*. San José, Costa Rica: Poder Ejecutivo del Ministerio de Educación Pública. Recuperado de:  
[http://www.pgrweb.go.cr/Scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_texto\\_completo.aspx?param1=NRM&nValor1=1&nValor2=75249&strTipM=FN](http://www.pgrweb.go.cr/Scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRM&nValor1=1&nValor2=75249&strTipM=FN)
- Reglamento a la Ley Indígena N.º 8487-G. Diario Oficial La Gaceta N.º89. San José, Costa Rica, 10 de mayo de 1978.
- Richards, Jack. 1990. *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, Jack. 2001. *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rico Cruz, María; Velázquez Herrera, Adelina; Pluvinet, Delphine. 2018. “La planificación de las clases de L2/LE. En: Cortéz y otros (coords.): 105-117.

- Rojas Chaves, Carmen. 1997-98. "Revitalización lingüística de las lenguas indígenas de Costa Rica". *Estudios de Lingüística Chibcha* 16: 9-17.
- Rojas Chaves, Carmen. 2002. "La enseñanza de las lenguas indígenas en Costa Rica". *Educare* 3: 177-186.
- Rojas Chaves, Carmen. 2006. Actitudes hacia la enseñanza de la lengua indígena. *Letras*, (39), p. 267-271.
- Rojas, D. 2002. *El conflicto entre tradición y modernidad: constitución de la identidad cultural indígena Bribri*. San José, Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). En línea: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan045141.pdf>
- Rojas, D. 2009. *Dilema e identidad del pueblo bribri*. San José, Costa Rica: Editorial UCR.
- Rojas, Donald; Pérez, Esmeralda; Lázaro, Eida; Mayorga, Sara; Villanueva, Jeffrey; Moraga, Lourdes; Salazar, Vera. 2009. "Así vivimos los pueblos indígenas..." *Diagnóstico Niñez y Adolescencia indígena*. San José, Costa Rica: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID)/UNICEF-COSTA RICA.
- Sánchez Avendaño, Carlos. 2009. "Situación sociolingüística de las lenguas minoritarias de Costa Rica y censos nacionales de población 1927-2000: vitalidad, desplazamiento y autofiliación etnolingüística". *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica* 35 (2): 233-273.
- Sánchez Avendaño, Carlos. 2013. "Lenguas en peligro en Costa Rica: vitalidad, documentación y descripción". *Kañina* 37 (1): 219-250.
- Sánchez Avendaño, Carlos. 2014. "¿Cómo y para qué se escribe una lengua minoritaria y en peligro? Reflexiones a propósito de los idiomas indocostarricenses". *Estudios de Lingüística Chibcha* 33: 277-315.

- Sánchez Avendaño, Carlos (coord.). 2018. *Se' dali. Diccionario y enciclopedia ilustrada de la agricultura tradicional bribri*. Universidad de Costa Rica.
- Sánchez Avendaño, Carlos (coord.). s.f. Û. *Diccionario pictográfico de la casa tradicional bribri*. Universidad de Costa Rica.
- Sánchez Avendaño, Carlos (coord.). s.f. *Diccionario-recetario pictográfico de la alimentación tradicional bribri*. SIEDIN-Universidad de Costa Rica.
- Sánchez Corrales, Víctor (ed.). 2004. *Actas XIII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL)*. San José: SIEDIN.
- Sánchez Duarte, Esmeralda. 2008. “La educación indígena en Costa Rica: entre la práctica oficial y la propuesta comunitaria”. *Temas de Nuestra América* 46: 18-40.
- Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo, Isabel (dirs.). 2008. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- Sánchez Pérez, Aquilino. 1997. *Los métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A.
- Santiago, Xavier. 2015. “Los métodos de ELE españoles, ¿modelos de lengua? Hacia una integración de la variación sincrónica en los libros del alumno”. *DobleLe* 1: 136-154. En línea: [https://ddd.uab.cat/pub/doblele/doblele\\_a2015v1/doblele\\_a2015v1n1p137.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/doblele/doblele_a2015v1/doblele_a2015v1n1p137.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. 2013. *Lengua Indígena: Parámetros Curriculares. Educación primaria indígena y de la población migrante*. Recuperado de: [http://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/asignaturas-lengua-indigena/ali\\_00006.pdf](http://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/asignaturas-lengua-indigena/ali_00006.pdf)

- Serrato Pineda, Luis. 2017. *Propuesta didáctica para el tratamiento de fenómenos gramaticales propios de la variedad de español de estudiantes universitarios bribris y cabécares en la escritura*. Trabajo Final de Graduación. Posgrado en Español como Segunda Lengua. Universidad de Costa Rica.
- Steward, Rito. (compilador). 1995. *Bribris semillas de Sibö: relatos de la Baja Talamanca*. San José: Editorial ICER.
- Stone, Doris. 1961. *Las tribus talamanqueñas de Costa Rica*. San José, Costa Rica: Comisión Costarricense del V Centenario del Descubrimiento de América.
- Tiburcio, C. y Jiménez, Y. 2013. Un caso atípico en la enseñanza de lenguas indígenas: el tutunakú de Coahuilán, Veracruz. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, (38)2, 32-47.
- UNESCO. 2016. Estrategias didácticas. Guía para docentes de educación indígena. México: UNESCO-Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNT). Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002469/246914s.pdf>
- UNICEF- MINEDUC. 2013. *La Lengua Indígena entra en la Escuela: Cartilla de apoyo para el sector de lengua indígena*. Chile: MINEDUC-UNICEF. Recuperado de: [http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc\\_wp/la%20lengua%20indigena.pdf](http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc_wp/la%20lengua%20indigena.pdf)
- Universidad de Costa Rica. 2017. Dipalicori: Diversidad y patrimonio lingüístico de Costa Rica. Coordinador Dr. Carlos Sánchez. Recuperado de: <http://www.dipalicori.ucr.ac.cr>
- Van der Laat, Carlos y Santa Cruz, Juan. 2006. *Niñez y adolescencia indígena en Costa Rica: su derecho a la salud y a la educación*. San José: Unicef.
- Vargas, D., Cabraca, A., Mayorga E., Morales, D., Nercis I., Torres, R. y Campos A. s. f. *Cartilla. Propuesta curricular DRE Sulá. Planes de vida y estructura organizativa*

*de la red y el núcleo pedagógico*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública/UNICEF.

Vázquez Carvajal, Ana. 2008. “Caracterización de la situación idiomática de los pueblos indígenas de Costa Rica y su influencia en la educación”. *Revista Educare* 12 (número extraordinario): 61-66.

Wilson, Jack. 2013 [1982]. “El alfabeto bribri”. En: Margery 2013a [1982]: xv-xxiv.

## **ANEXOS**

### Anexo 1. Cuestionario sobre la familia tradicional bribri, dirigido a adultos bribris

Familia	Deberes/normas de conducta/ ocupaciones	Crianza/enseñanza	Formas de hablar
<p>¿Hay miembros de la familia con quienes la relación es tradicionalmente más estrecha/cercana?</p> <p>¿Cuáles son los valores más importantes para los mayores y por qué? (por ejemplo, respeto, solidaridad, cooperación).</p> <p>Dentro de la familia, ¿qué acciones o comportamientos consideran los mayores que son importantes?, ¿en relación con qué: el clan, la familia, la comunidad?</p> <p>¿A qué edad se pueden casar las personas ahora? ¿Y en el pasado? *Contratar lo tradicional con lo actual</p> <p>¿Cómo sabe una persona con quién se puede casar? ¿Cuáles son las consecuencias de casarse con alguien de un clan que no le corresponde?</p>	<p>¿Un bribri tiene algún deber o alguna responsabilidad con su clan? ¿Qué se espera de él?</p> <p>¿Un bribri tiene algún deber o alguna responsabilidad con su familia? ¿Qué se espera de él?</p> <p>¿Un bribri tiene algún deber o alguna responsabilidad hacia su esposo(a)? ¿Y en relación con sus hijos e hijas?</p> <p>¿Tienen deberes los niños y las niñas dentro de la familia?</p> <p>¿Dentro de la casa? ¿Con respecto a quién?</p> <p>¿Un bribri tiene algún deber o alguna responsabilidad con su comunidad? ¿Qué se espera de él?</p> <p>¿Un bribri tiene alguna norma de conducta respecto a los miembros de otro clan?</p>	<p>¿Qué es lo primero que aprenden los niños sobre los clanes? ¿Quién le enseña eso?</p> <p>¿Qué se aprende después? ¿Quién lo enseña?</p> <p>¿Qué importancia tiene ese conocimiento en la vida de los niños?</p> <p>¿Qué función tienen los maestros en la enseñanza sobre los clanes?</p> <p>¿Cuál es el papel de los abuelos(as) en la crianza de sus nietos?</p> <p>¿Hay alguna diferencia en la relación de los niños con los abuelos dependiendo de si son paternos a maternos?</p> <p>¿Quién enseña a los niños las labores en el campo y en la casa? *Desglosar actividades y</p>	<p>¿Los niños tienen una forma de hablarle diferente al papá y la mamá? ¿Y las niñas?</p> <p>Cuando un niño habla con los padres, papá y mamá, ¿hay alguna regla que deba respetarse? Es decir, ¿cómo se dirige un bribri hacia sus padres?</p> <p>¿Hay alguna diferencia entre la forma en la que un niño de dirigirse hacia el papá y la forma de dirigirse hacia la mamá?</p> <p>¿Cómo empieza un niño una conversación con un adulto, papás, abuelos?</p> <p>¿Hay formas de hablar distintas a /con tíos maternos o paternos?</p> <p>¿Hay alguna diferencia entre la forma de dirigirse a un tío</p>



<p>¿Cómo es la relación entre hermanos y hermanas? *En términos de convivencia, confianza, respeto...</p> <p>¿Cuál es la reacción de la comunidad cuando un miembro se casa con una persona no indígena?</p>	<p>¿Qué ocupaciones/deberes va asumiendo el niño y la niña dependiendo de la edad (familia, clan y comunidad)? *Recordar preguntar su deber con cada uno de los familiares.</p>	<p>ver el concepto de “campo”.</p> <p>¿Quién se encarga en la familia de cuidar a los niños? *Especificar el contexto</p> <p>¿Los tíos y tías paternos y maternos cumplen algún papel particular en la crianza de sus sobrinos?</p> <p>¿Qué les enseña un padre a sus hijos? ¿Y a las hijas?</p> <p>¿Qué les enseña una madre a sus hijos? ¿Y a las hijas?</p>	<p>materno y la forma de dirigirse a un tío materno?</p> <p>¿Hay una diferencia al dirigirse a un tío materno y al padre?</p> <p>¿Hay formas de hablar distintas a los mayores?</p> <p>Cuando uno se dirige a un mayor, ¿qué dice?</p> <p>Cuando se habla con un mayor, ¿qué se hace o qué no se hace?</p> <p>¿Hay formas de hablar distintas con un hermano en comparación con la forma de hablar con una hermana?</p> <p>¿Hay formas de hablar distintas con primos (paralelos o cruzados)?</p> <p>*Considerar la perspectiva: ¿quién habla es un niño, un joven, un adulto?</p>
--	---	--	--

**Anexo 2. Lista de actos de habla para emplear en elicitación de actos de habla en bribri**

<b>Actos de habla, nivel A1, PCIC</b>
1. Saludar
1.1 Saludar
1.2 Responder a un saludo
2. Identificar
2.1 Identificar parentesco (esa es la hermana de Juan, este es mi tío materno)
3. Preguntar por parentesco (¿Ana es familia suya?)
4. Explicar parentesco (Ana es mi hermana)
5. Pedir información (¿qué hace su papá?, ¿dónde viven sus hermanos?)
6. Responder a preguntas (cerradas): sí, no
7. Dar información: su clan es X (incluye causa, finalidad, lugar, etc.)
8. Confirmar información previa (sí, él es mi hermano)
9. Describir (mi abuelo es...)
10. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos
10.1 Pedir una opinión (Yo creo... ¿y usted?)
10.2 Dar una opinión (Yo creo que...)
11. Valorar (muy bien)
12. Preguntar si está de acuerdo (¿está de acuerdo?)
13. Expresar acuerdo (sí, es verdad)
14. Expresar desacuerdo (no, no es verdad)
15. Presentar un contraargumento (sí, pero...)
16. Expresar falta de certeza (no estoy seguro...)
17. Expresar obligación o necesidad (tiene que..., hay que ...)
18. Expresar falta de obligación o de necesidad (no tiene que..., no hay que...)
19. Preguntar por el conocimiento de algo (¿sabe X...conoce Y...?)
20. Expresar conocimiento (sé que...)
21. Expresar desconocimiento (no sé...)
22. Preguntar por la habilidad para hacer algo (¿sabe hacer x...?)
23. Expresar habilidad para hacer algo (sé..., puedo...)
24. Preguntar por preferencias (¿naranja o limón?)
25. Preguntar por deseos (¿quiere comer?)
26. Expresar deseos (quiero _____)
27. Preguntas por planes o intenciones (¿Vas de cacería mañana?)
28. Expresar planes e intenciones (Esta noche voy de cacería)
29. Expresar estados de ánimo o emociones (estoy nervioso)
30. Expresar sensaciones físicas (estoy enfermo)
31. Influir a un interlocutor
31.1 Dar una orden o una instrucción

31.2 Pedir objetos (¿Me da un ...?)
32. Proponer y sugerir (¿Vamos al río?)
33. Ofrecer e invitar (¿Un café?)
34. Aceptar una invitación
35. Rechazar una invitación (No, gracias)
36. Aconsejar (Puedes cortar esto así)
37. Advertir (¡Cuidado!)
38. Ofrecerse para hacer algo (¿Puedo ayudarle?)
39. Dirigirse a alguien (señor, señora...)
40. Presentar a alguien (ese es _____)
41. Presentarse a uno mismo (soy / me llamo)
42. Disculparse (perdón)
43. Agradecer (muchas gracias)
44. Felicitar
45. Desear éxito o suerte
46. Responder a una felicitación o a un buen deseo (gracias)
47. Despedirse

Fuente: Elaboración propia, con base en Instituto Cervantes (2006).

### **Anexo 3. Ejemplos de unidades didácticas**

#### **Introducción a las unidades didácticas**

En las siguientes páginas los docentes bribris podrán encontrar 3 unidades didácticas. Cada unidad no ha sido planteada para ser cubierta en un tiempo predeterminado, sino que pretende responder a las necesidades de cada grupo y ajustarse a la dinámica que se suscite en cada clase. Se toma en cuenta, además, que en algunas ocasiones se suspenden lecciones por diversas razones. Por lo cual, en realidad, cada unidad representa una de tantas temáticas que se enseñan y evalúan en un ciclo lectivo.

Se espera que los modelos de unidades que se ofrecen sean de utilidad para los docentes y sirvan de punto de partida para diseñar sus propias unidades didácticas a partir de los contenidos de los programas del Ministerio de Educación Pública.

Cabe recalcar que lo ideal de las clases de lengua y cultura es que se desarrollen cien por ciento en bribri, es decir, que en todo momento, el docente salude en bribri, brinde instrucciones y ejemplos en bribri, que se construya una clase donde el bribri sea la lengua de uso, de manera que se hable, se escriba, se practique y que, además, la cultura sirva de base para desarrollar las destrezas planteadas.

Las tres unidades representan un ejemplo para cada año del I ciclo de la Educación General Básica.

En cuanto a la evaluación, se sugiere una evaluación por competencias para todas las unidades, utilizando los indicadores presentes en los cuadros de destrezas e indicadores. La escala de calificación por utilizar en todas las evaluaciones describirá cada una de las competencias e indicará *por lograr, medianamente logrado y logrado*. El docente debe encerrar en un círculo el grado alcanzado o logrado según lo considere en su evaluación del estudiante observado. Es difícil que evalúe a todos los estudiantes diariamente, pero debe intentar evaluar al menos a cinco estudiantes cada día.

Con base en todos los indicadores propuestos, el docente debe completar la evaluación y establecer nuevas actividades individuales en caso de que alguno de los estudiantes esté rezagado en el aprendizaje en relación con el resto de los compañeros.

**Unidad: Se' akékëpa ttò tsè  
'Escucho las palabras de  
nuestros mayores'**

**Nivel: Primer Grado**

**Educación General Básica  
I Ciclo**

**2020**

**Elaborado por: Ana Solís**

**Unidad: Se' akékëpa ttò tsè 'Escucho las palabras de nuestros mayores' <sup>135</sup>**

**Objetivos generales:**

Establecer un diálogo corto basado en información sobre su familia  
Relacionar las historias de los mayores con la vida diaria dentro y fuera de la casa

**Objetivos específicos:**

1. Utilizar las formas apropiadas de saludar y despedirse.
2. Reconocer la importancia de escuchar a los mayores.
3. Identificar distintas actividades que se realizan fuera de la casa.
4. Describir distintas actividades que se realizan dentro de la casa.

Secciones

1. Hola, abuelos
2. Historias de mis abuelos
3. Afuera de mi casa
4. Lo que hacemos en mi casa

Sección 1	Hola, abuelos
<b>Objetivo de la sección:</b> Utilizar las formas apropiadas de saludar y despedirse.	
<b>CONTENIDOS</b>	
<b>Gramática meta</b>	<b>Frases hechas</b>
Pronombres de primera persona singular (ye' yo') y plural exclusivo (sa' 'nosotros') Pronombres de segunda persona singular (be' 'usted') y plural (a' 'ustedes')	<b>Formas para saludar</b> ¿ Ìs be' shkènà? (¿cómo está usted?)/ ¿ Ìs a' shkènà? (¿cómo están ustedes?)  <b>Formas para responder el saludo</b> bua'ë bua'ë

<sup>135</sup> El vocabulario y la gramática meta de esta unidad fueron tomados y adaptados de: Constenla y otros (1998), Jara y García (2009), Jara y García (2013). El vocabulario sobre saludos y despedidas fue tomado de la elicitación realizada al señor Alí García.

	<p align="center"><b>Formas para despedirse</b> Ye' miátche ('me voy') / Sa' miátche ('nos vamos')</p> <p align="center"><b>Forma de responder a una despedida</b> èkèke</p>
<b>DESTREZAS</b>	<b>INDICADORES</b>
Comprensión Oral	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Distingue formas de saludar a una o más de una persona ¿Ìs be' shkèna?, ¿Ìs a' shkèna?</li> <li>2. Distingue formas de despedirse cuando la persona que se va es una y cuando son varias: Ye' miátche, Sa' miátche</li> <li>3. Distingue la forma de responder a los saludos: bua'ë bua'ë</li> <li>4. Distingue la forma de responder a las despedidas: èkèke</li> </ol>
Comprensión Escrita	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identifica la relación entre las letras iniciales y finales de la palabra èkèke y shkèna y los sonidos de estas.</li> </ol>
Producción Oral	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Utiliza formas de saludar a una o más de una persona ¿Ìs be' shkèna?, ¿Ìs a' shkèna?</li> <li>2. Utiliza formas de despedirse cuando la persona que se va es una y cuando son varias: Ye' miátche, Sa' miátche</li> <li>3. Utiliza la forma de responder a los saludos: bua'ë bua'ë</li> <li>4. Utiliza la forma de responder a las despedidas: èkèke</li> </ol>
Producción Escrita	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dicta saludos en bribri para que su docente los escriba en la pizarra.</li> <li>2. Copia los saludos escritos por su docente.</li> </ol>



## PROCEDIMIENTOS Y ACTIVIDADES

Motivación:

- Se utiliza un juego de saludos como forma de introducir el tema. En este juego, el docente, al iniciar la clase, les explicará a los estudiantes que hay distintas formas de saludar y de despedirse, y también la forma de contestar estos saludos. El juego consiste en que los estudiantes se colocan de pie y forman un círculo. Cuando el docente dice un saludo o una despedida, los estudiantes deben contestar con la frase adecuada de respuesta para ese saludo o despedida. El docente debe cambiar el orden y la velocidad en la que dice los saludos o despedidas, por lo que los estudiantes deben estar atentos para poder responder rápidamente. Si responden correctamente, pueden continuar en el juego; si responden con la frase equivocada, salen del juego.
- Actividades para desarrollar en clase:

Actividades del docente	Actividades del estudiante
- Divide a los estudiantes en parejas y les solicita que dramatizen un saludo o una despedida. Posteriormente, el docente solicita a los estudiantes que realicen la dramatización, y los demás deberán indicar qué actividad está siendo dramatizada por sus compañeros.	- En parejas, decidirán si van a representar un saludo o una despedida ante sus compañeros, quienes tendrán que indicar cuál actividad están dramatizando. Todos los estudiantes tendrán la oportunidad de representar un saludo o despedida y de adivinar las de sus compañeros.
- Indica a los estudiantes que formen un círculo para practicar los saludos. El primer saludo lo hará el docente, hablando al estudiante a su derecha, quien deberá responder el saludo.	- Practican el saludar y responder un saludo formando un círculo junto con el docente. El primer saludo lo hará el docente, hablando al estudiante a su derecha, quien deberá responder el saludo. A continuación, el estudiante que respondió el saludo deberá saludar al estudiante que esté a su derecha, quien debe contestar el saludo y a su vez saludar al estudiante a su derecha, y así sucesivamente hasta que todos los estudiantes hayan practicado el saludo y su respuesta.

<p>- Dice en voz alta las frases correspondientes a los saludos e indica a los estudiantes que las repitan.</p>	<p>- Repite las frases correspondientes a saludos de forma coral o individual.</p>
<p>- Graba, junto con los estudiantes, un video corto sobre los saludos y formas de despedirse. Para esto puede hacer uso de un celular.</p>	<p>- Representa las diferentes formas de saludar y despedirse para que sean grabadas por el docente.</p>

Momento de cierre de clase:

- Se reúne a los estudiantes en un semicírculo para que comenten aspectos de la lección que les haya gustado, y cómo pueden utilizar lo que aprendieron en su vida diaria.
- Optativamente, se solicita a los estudiantes que se reúnan en grupos pequeños y elijan 3 frases que consideran que todos deberían haber aprendido en la clase, las comparten dentro de su grupo y comentan cómo pueden utilizarlas en su vida diaria.

## EVALUACIÓN

**Nombre del estudiante:** \_\_\_\_\_

**Fecha:** \_\_\_\_\_

**Sección:** \_\_\_\_\_

Indicador	Por lograr	Medianamente logrado	Logrado
Distingue formas de saludar a una o más de una persona ¿ Ìs be' shkèna?, ¿ Ìs a' shkèna?	No reconoce los saludos.	Reconoce parcialmente los saludos.	Reconoce el total de los saludos.
Distingue formas de despedirse cuando la persona que se va es una y cuando son varias: Ye' miátche, Sa' miátche	No reconoce las despedidas.	Reconoce parcialmente las despedidas.	Reconoce el total de las despedidas.
Distingue la forma de responder a los saludos: bua'ë bua'ë y la forma de responder a las despedidas: èkèke	No distingue la forma de responder a los saludos o despedidas.	Distingue parcialmente la forma de responder a los saludos y despedidas.	Distingue todas las formas de responder a los saludos y despedidas
Identifica la relación entre las letras iniciales y finales de la palabra èkèke y shkèna y los sonidos de estas.	No logra identificar la relación entre las letras y los sonidos.	Identifica parcialmente los sonidos y sus respectivas letras.	Logra identificar la relación entre todos los sonidos y las letras.
Pronuncia de forma correcta los saludos y despedidas.	No pronuncia los saludos o despedidas en bribri.	Pronuncia de forma correcta uno de saludos o despedidas.	Pronuncia de forma correcta todos los saludos y despedidas.
Dicta saludos y despedidas para que su docente los escriba en la pizarra.	No dicta saludos o despedidas a su docente.	Dicta uno de los saludos o despedidas a su docente.	Dicta los saludos y despedidas a su docente.
Copia los saludos escritos por su docente.	No copia lo escrito por su docente.	Copia uno de los saludos escritos por su docente.	Copia correctamente lo escrito por su docente.

Sección 2		Historias de mis abuelos	
<b>Objetivo de la sección:</b> Reconocer la importancia de escuchar a los mayores.			
<b>CONTENIDOS</b>			
<b>Gramática meta</b>		<b>Vocabulario meta</b>	
<p>Estructura gramatical para expresar la relación de parentesco:            Posesivo + término de parentesco + dör + nombre de la persona            Ejemplo: Ye' wĭ'ke dör Inés (mi abuela materna es Inés').            Pronombres personales usados como posesivos            ye' wĭ'ke (mi abuela materna)</p>		<p>wö'ke / duwo'chke (abuelo materno)            wĭ'ke (abuela materna)</p>	
<b>DESTREZAS</b>		<b>INDICADORES</b>	
Comprensión Oral		1. Distingue saludos.	
Comprensión Escrita		<p>1. Reconoce las palabras wö'ke / duwo'chke (abuelo materno) y wĭ'ke (abuela materna) utilizando imágenes traídas por el docente como apoyo.            2. Identifica la relación entre las letras iniciales y finales de las palabras wö'ke / duwo'chke (abuelo materno) y wĭ'ke (abuela materna) y los sonidos de estas.</p>	
Producción Oral		1. Utiliza las palabras wö'ke / duwo'chke (abuelo materno) y wĭ'ke (abuela materna) en estructuras gramaticales para expresar relaciones de parentesco: Ye' wĭ'ke dör Inés (mi abuela es Inés).	
Producción Escrita		<p>1. Dicta a su maestro las palabras wö'ke / duwo'chke (abuelo materno) y wĭ'ke (abuela materna).            2. Copia las palabras wö'ke / duwo'chke (abuelo materno) y wĭ'ke (abuela materna) escritas por su maestro.            3. Dibuja a sus abuelos cuando se lo indican, con la finalidad de trabajar la motora fina.</p>	

## PROCEDIMIENTOS Y ACTIVIDADES

Motivación:

- Se invita a un mayor a la clase para que describa a su familia y las actividades que realizan. Cuando llega el mayor a la clase, el docente debe presentarlo e indicarles a los estudiantes que lo saluden, utilizando el vocabulario adquirido en la sección anterior. Los estudiantes se colocarán sentados en un semicírculo alrededor del mayor para escuchar lo que este tiene que contarles. Al final del relato del mayor, los estudiantes pueden realizar preguntas.
- Optativamente, se utiliza un juego en donde el docente representa al mayor que viene a hablar con los niños. Los estudiantes deben saludarlo utilizando el vocabulario adquirido en la sección anterior. Posteriormente, los estudiantes fingen ser los mayores, y sus compañeros deben saludarlos.

Actividades para desarrollar en clase:

Actividades del docente	Actividades del estudiante
<p>- Utiliza imágenes, traídas por el docente, de un abuelo y una abuela para que los estudiantes los identifiquen, señalándolos o levantando la mano. También se puede hacer uso de la lona de la familia bribri, disponible en</p> <p><a href="https://www.dipalicori.ucr.ac.cr/wp-content/uploads/Lona-de-la-familia-bribri.pdf">https://www.dipalicori.ucr.ac.cr/wp-content/uploads/Lona-de-la-familia-bribri.pdf</a></p>	<p>- Identifica, señalando o levantando la mano, a un abuelo y una abuela cuando ve las imágenes provistas por el docente.</p>
<p>- Dice en voz alta frases en donde se hace uso de los pronombres para identificar a los propios abuelos, e indica a los estudiantes que las repitan.</p>	<p>- Repite palabras o frases que dicta el docente, de forma coral o individual.</p>

<p>- Brinda a los estudiantes una hoja de papel blanco, y les solicita que dibujen a sus abuelos. Después de que los estudiantes han finalizado, el docente escribe la palabra correspondiente para abuelo y abuela debajo de cada uno.</p>	<p>- Dibuja a sus abuelos.</p>
<p>- Se solicita a los estudiantes que se dividan en parejas y decidan quién representará a un abuelo, que se encuentra en su casa, y quién a su nieto que viene a visitarlo. La dramatización debe incluir los saludos estudiados. Los demás deberán determinar cuál de ellos representa a cada personaje.</p>	<p>- Los estudiantes, en parejas, decidirán quién va a representar al abuelo y quién al nieto ante sus compañeros, quienes tendrán que indicar cuál personaje está dramatizando cada uno. Todos los estudiantes tendrán la oportunidad de realizar una dramatización y de adivinar la de sus compañeros.</p>

Momento de cierre de clase:

- Se utiliza el juego llamado “Tu turno”: el docente trae a la clase una pelota, o algún otro objeto que pueda ser lanzado con facilidad. Los estudiantes se colocan en un círculo, y el docente lanza la pelota suavemente hacia uno de ellos. El estudiante que atrape la pelota debe decir algo que aprendió durante la clase, y una forma en la que puede utilizarlo en su vida diaria. Al finalizar, el estudiante lanza la pelota a otro de sus compañeros. La dinámica continúa hasta que todos los estudiantes hayan participado.

## EVALUACIÓN

**Nombre del estudiante:** \_\_\_\_\_

**Fecha:** \_\_\_\_\_

**Sección:** \_\_\_\_\_

Indicador	Por lograr	Medianamente logrado	Logrado
Distingue saludos.	No distingue saludos	Distingue saludos parcialmente.	Distingue todos los saludos.
Reconoce las palabras para wö'ke / duwo'chke (abuelo materno) y wī'ke (abuela materna) utilizando imágenes como apoyo, ya sea dibujos provistos por el docente de un abuelo y una abuela, o utilizando la lona de la familia bribri.	No logra identificar las palabras utilizando imágenes de apoyo.	Identifica parcialmente las palabras utilizando imágenes de apoyo.	Logra identificar todas las palabras utilizando imágenes de apoyo.
Identifica la relación entre las letras iniciales y finales de las palabras wö'ke / duwo'chke (abuelo materno) y wī'ke (abuela materna) y los sonidos de estas, señalándolas cuando el docente las escribe en la pizarra	No logra identificar la relación entre las letras y los sonidos.	Identifica parcialmente los sonidos y sus respectivas letras.	Logra identificar la relación entre todos los sonidos y las letras.
Utiliza palabras para identificar a su wö'ke / duwo'chke (abuelo materno) y wī'ke (abuela materna) en oraciones simples.	No utiliza las palabras para identificar a los abuelos.	Utiliza parcialmente las palabras para identificar a los abuelos.	Utiliza todas las palabras para identificar a los abuelos en oraciones simples.
Dicta a su maestro las palabras wö'ke (abuelo materno) o wī'ke (abuela materna).	No dicta las palabras a su docente	Dicta parcialmente las palabras a su docente.	Dicta las palabras a su docente.

Copia las palabras para wó'ke (abuelo materno) y wí'ke (abuela materna) escritas por su maestro.	No copia lo escrito por su docente.	Copia parcialmente las palabras escritas por su docente.	Copia todas las palabras escritas por su docente.
Dibuja a sus abuelos cuando se lo indican.	No dibuja cuando se lo indican.	Dibuja parcialmente los elementos indicados, o no sigue las instrucciones en su totalidad.	Dibuja lo indicado siguiendo las instrucciones dadas.



Sección 3	Afuera de mi casa
<b>Objetivo de la sección:</b> Identificar distintas actividades que se realizan fuera de la casa.	
<b>CONTENIDOS</b>	
Gramática meta	Vocabulario meta
<p>Estructura gramatical para expresar que alguien realiza una acción sobre algo:            Persona que realiza la acción + <i>tö</i> + objeto sobre el que se realiza la acción + verbo            Ej: ye' <i>amì</i> <i>tö</i> ali' alè 'mi mamá cocina yuca'            Pronombres personales usados como posesivos            ye' yé (mi padre)            sa' wì'ke (nuestra abuela materna)            be' <i>amì</i> (tu madre)</p>	<p>wö'ke / duwo'chke (abuelo materno)            wì'ke (abuela materna)            yé (papá)  <i>amì</i> (mamá)  <i>nimà</i> shtòk (pescar)            yéblòk (cazar)            kuátchòk (sembrar)</p>
DESTREZAS	INDICADORES
Comprensión Oral	<p>1. Distingue el vocabulario oral para acciones que se realizan fuera de la casa, como kuátchòk (sembrar), <i>nimà</i> shtòk (pescar), y yéblòk (cazar) utilizado en estructuras simples como: ye' yé <i>tö</i> ali' kuátchè 'mi papá sembró yuca'.</p>
Comprensión Escrita	<p>1. Reconoce las palabras para kuátchòk (sembrar), <i>nimà</i> shtòk (pescar), y yéblòk (cazar) utilizando imágenes creadas por el docente como apoyo, o dramatizaciones de las distintas actividades.            2. Identifica la relación entre las letras iniciales y finales de las palabras kuátchòk (sembrar), <i>nimà</i> shtòk (pescar), y yéblòk (cazar) y los sonidos de estas.</p>
Producción Oral	<p>1. Repite las palabras para kuátchòk (sembrar), <i>nimà</i> shtòk (pescar), y yéblòk (cazar).            2. Dicta a su maestro palabras relacionadas con actividades que se realizan fuera de la casa como kuátchòk (sembrar), <i>nimà</i> shtòk (pescar), y yéblòk (cazar).</p>

Producción Escrita	<p>1. Copia las palabras relacionadas con actividades que se realizan fuera de la casa como kuáitchòk (sembrar), nìjmà shtòk (pescar), y yéblòk (cazar) escritas por su maestro.</p> <p>2. Dibuja actividades que se realizan fuera de la casa, con la finalidad de trabajar la motora fina.</p>
--------------------	--

## PROCEDIMIENTOS Y ACTIVIDADES

Motivación:

- Como forma de introducir el tema, se hace uso del audio sobre la pesca encontrado en <http://bribri.net/B12h35m18s21sep2014.html>, con una duración de 3:07 minutos. Se recomienda que el docente descargue el audio previamente, o lleve a la clase una computadora o celular con acceso a internet, y parlantes. Luego de escuchar el audio, se comenta con la clase lo escuchado, qué les pareció interesante, o si ya sabían sobre el tema.
- Optativamente, al iniciar la clase, el docente solicita a los estudiantes que indiquen si alguien en su familia sale a sembrar, cazar o pescar, como forma de introducir el vocabulario.

Actividades para desarrollar en clase:

Actividades del docente	Actividades del estudiante
- Utiliza imágenes, traídas por el docente, o dramatiza las distintas actividades que se realizan fuera de la casa para que los estudiantes las identifiquen, señalándolos o levantando la mano.	- Identifica, señalándolos o levantando la mano, las actividades que se realizan fuera de la casa.
- Dice en voz alta frases utilizando el vocabulario estudiado, e indica a los estudiantes que las repitan.	- El estudiante repite palabras o frases de forma coral o individual.
- Se solicita a los estudiantes que se dividan en parejas y decidan qué actividad dramatizar. Los demás	- Los estudiantes, en parejas, eligen una actividad que quieren representar, y realizan la dramatización frente a sus

<p>deberán determinar cuál de ellos representa a cada personaje.</p>	<p>compañeros para que estos adivinen la acción realizada e indiquen qué actividad que se realiza en la casa está siendo dramatizada por sus compañeros. Todos los estudiantes tendrán la oportunidad de realizar una dramatización y de adivinar la de sus compañeros.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se les brinda una hoja en blanco a los estudiantes, se les solicita que dibujen acciones que se realizan fuera de la casa. Posteriormente, el docente escribe la palabra que las designa debajo de cada dibujo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dibujan actividades que realizan fuera de la casa.</li> </ul>

Momento de cierre de clase:

- Se reúne a los estudiantes en grupos pequeños para que determinen 3 palabras que aprendieron en la clase, dos palabras que no hayan entendido muy bien, y 1 palabra que les haya llamado la atención, además de indicar cómo podrían utilizarla en conversaciones con su familia.
- Alternativamente, se reúne a los estudiantes en un círculo y cada estudiante le dice a su compañero de la derecha dos oraciones que ha aprendido en clase, y que cree que utilizará en su vida diaria.

## EVALUACIÓN

Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Sección: \_\_\_\_\_

Indicador	Por lograr	Medianamente logrado	Logrado
Reconoce el vocabulario para acciones que se realizan fuera de la casa, como kuátchòk (sembrar), nìimà shtòk (pescar), y yéblòk (cazar) utilizado en oraciones simples.	No reconoce el vocabulario al escucharlo.	Reconoce parcialmente las palabras del vocabulario al escucharlas.	Reconoce todas las palabras del vocabulario al escucharlas.
Reconoce las palabras para kuátchòk (sembrar), nìimà shtòk (pescar), y yéblòk (cazar) utilizando imágenes creadas por el docente como apoyo, o dramatizaciones de las distintas actividades.	No logra identificar las palabras.	Reconoce parcialmente las palabras.	Logra identificar todas las palabras.
Identifica la relación entre las letras iniciales y finales de las palabras kuátchòk (sembrar), nìimà shtòk (pescar), y yéblòk, cuando el docente las escribe en la pizarra.	No logra identificar la relación entre las letras y los sonidos.	Identifica parcialmente los sonidos y sus respectivas letras.	Logra identificar la relación entre todos los sonidos y las letras.
Repite las palabras para kuátchòk (sembrar), nìimà shtòk (pescar), y yéblòk (cazar).	No repite las palabras.	Repite parcialmente las palabras.	Repite todas las palabras.
Dicta a su maestro palabras relacionadas con actividades que se realizan fuera de la casa como kuátchò (sembrar), nìimà shtò	No dicta las palabras a su docente	Dicta parcialmente las palabras a su docente.	Dicta las palabras a su docente.

(pesca), y yéblò (caza).			
Copia las palabras relacionadas con actividades que se realizan fuera de la casa como kuátchök (sembrar), nīmà shtök (pesca), y yéblök (caza) escritas por su maestro.	No copia lo escrito por su docente.	Copia parcialmente las palabras escritas por su docente.	Copia correctamente lo escrito por su docente.
Dibuja actividades que se realizan fuera de la casa.	No dibuja cuando se lo indican.	Dibuja parcialmente los elementos indicados, o no sigue las instrucciones en su totalidad.	Dibuja lo indicado siguiendo las instrucciones dadas.

Sección 4	Lo que hacemos en mi casa
<b>Objetivo de la sección:</b> Describe distintas actividades que se realizan dentro de la casa.	
<b>CONTENIDOS</b>	
Gramática meta	Vocabulario meta
<p>Estructura gramatical para expresar la relación de parentesco:            Posesivo + término de parentesco + dör + nombre de la persona            Ejemplo: Ye' am̄i dör Ana.</p> <p>Estructura gramatical para expresar que alguien realiza una acción sobre algo:            Persona que realiza la acción + tö + objeto sobre el que se realiza la acción + verbo            Ej: ye' am̄i tö ali' alè 'mi mamá cocina yuca'</p> <p>Pronombres personales usados como posesivos            ye' yé (mi padre)            sa' w̄i'ke (nuestra abuela materna)            be' am̄i (tu madre)            a' kutà (la hermana de ustedes)</p>	<p>wö'ke / duwo'chke (abuelo materno)            w̄i'ke (abuela materna)            yé (papá)            am̄i (mamá)            kutà (hermana de niño)            akè (hermano de niña)            él (hermana de niña o hermano de niño)            ùshiklòk (barrer)            alòk (cocinar)            kapòk (dormir)            chkòk (comer)</p>
DESTREZAS	INDICADORES
Comprensión Oral	<p>1. Distingue palabras para denominar acciones realizadas dentro la casa, como alòk (cocinar), chkòk (comer), kapòk (dormir) y ùshiklòk (barrer), en oraciones simples como: ye' am̄i tö ali' alè (mi mamá cocinó yuca).</p>
Comprensión Escrita	<p>1. Distingue las palabras escritas para yé (papá), am̄i (mamá), kutà (hermana de niño), akè (hermano de niña), él (hermana de niña o hermano de niño), alòk (cocinar), chkòk (comer), kapòk (dormir) y ùshiklòk (barrer) cuando son acompañadas por imágenes alusivas provistas por el docente, o son dramatizadas por el docente.</p> <p>2. Identifica la relación entre las letras iniciales y finales de las palabras yé (papá),</p>

	<p>amì (mamá), kutà (hermana de niño), akè (hermano de niña), él (hermana de niña o hermano de niño), alòk (cocinar), chkòk (comer), kapòk (dormir) y ùshiklòk (barrer), cuando son escritas en la pizarra por el docente.</p>
Producción Oral	<p>1. Utiliza las palabras yé (papá), amì (mamá), kutà (hermana de niño), akè (hermano de niña), o él (hermana de niña o hermano de niño) en estructuras simples para expresar relaciones de parentesco como: ye' amì dör Ana (mi mamá es Ana).</p> <p>2. Indica acciones como alök (cocinar), chkòk (comer), kapòk (dormir) y ùshiklòk (barrer) que su yé (papá), amì (mamá), kutà (hermana de niño), akè (hermano de niña), o él (hermana de niña o hermano de niño) que se realizan dentro de la casa, en estructuras simples como: ye' amì tō ali' alè (mi mamá cocina yuca).</p>
Producción Escrita	<p>1. Copia el vocabulario relacionado con la familia y acciones realizadas por estos.</p> <p>2. Dibuja actividades realizadas dentro de la casa, para desarrollar la motora fina.</p>

## PROCEDIMIENTOS Y ACTIVIDADES

Motivación:

- Se solicita a los estudiantes que piensen en tareas que hacen dentro de su casa, como forma de introducir el tema, para que luego las comenten con toda la clase.
- Alternativamente, se solicita a los estudiantes que piensen en actividades que realizan dentro de su casa, para que luego dramatizen la actividad frente a sus compañeros, quienes tienen que adivinar cuál es.

Actividades para desarrollar en clase:

Actividades del docente	Actividades del estudiante
<p>- Se utilizan imágenes, provistos por el docente, o haciendo uso de la de la lona de la familia bribri disponible en <a href="https://www.dipalicori.ucr.ac.cr/wp-content/uploads/Lona-de-la-familia-bribri.pdf">https://www.dipalicori.ucr.ac.cr/wp-content/uploads/Lona-de-la-familia-bribri.pdf</a>, para que los estudiantes identifiquen a las personas que viven en su casa, señalándolos o levantando la mano.</p>	<p>- Identifican, señalando o levantando la mano, a las personas que viven en su casa.</p>
<p>- Dice frases utilizando el vocabulario estudiado, e indica a los estudiantes que las repitan.</p>	<p>- El estudiante repite palabras o frases de forma coral o individual.</p>
<p>- Brinda hojas blancas a los estudiantes, y les indica que dibujen actividades que realizan dentro de la casa. Luego, escribe la palabra correspondiente a cada actividad realizada debajo de los dibujos, para crear un mural con ayuda de los estudiantes.</p>	<p>- Realizan un mural con dibujos, realizados por ellos mismos, de actividades que se realizan dentro de la casa.</p>
<p>- Crea un video, haciendo uso de un teléfono celular, en donde los estudiantes actúen como algún miembro de su familia realizando una actividad dentro de la casa.</p>	<p>- Actúan como algún miembro de su familia realizando una actividad dentro de la casa, para que sea grabada por su docente.</p>

Momento de cierre de clase:

- Se reúne a los estudiantes en un semicírculo y el docente les pide que digan una oración que aprendieron y que podrían explicar a otros niños, y cómo la utilizarían en su vida diaria.



## EVALUACIÓN

**Nombre del estudiante:** \_\_\_\_\_

**Fecha:** \_\_\_\_\_

**Sección:** \_\_\_\_\_

Indicador	Por lograr	Medianamente logrado	Logrado
Reconoce palabras para denominar acciones realizadas dentro la casa, como alòk (cocinar), chkòk (comer), kapòk (dormir) y ùshiklòk (barrer), en estructuras simples.	No reconoce el vocabulario al escucharlo.	Reconoce parcialmente palabras del vocabulario al escucharlas.	Reconoce las palabras del vocabulario al escucharlas.
Reconoce las palabras para yé (papá), amì (mamá), kutà (hermana de niño), akè (hermano de niña), él (hermana de niña o hermano de niño), alòk (cocinar), chkòk (comer), kapòk (dormir) y ùshiklòk (barrer) cuando son acompañadas por imágenes alusivas provistas por el docente, o son dramatizadas por el docente.	No logra identificar las palabras.	Identifica parcialmente las palabras.	Logra identificar las palabras.
Identifica la relación entre las letras iniciales y finales de las palabras yé (papá), amì (mamá), kutà (hermana de niño), akè (hermano de niña), él (hermana de niña o hermano de niño), alòk (cocinar), chkòk (comer), kapòk (dormir) y ùshiklòk (barrer) cuando son escritas en la pizarra por el docente.	No logra identificar la relación entre las letras y los sonidos.	Identificar parcialmente los sonidos y sus respectivas letras.	Logra identificar la relación entre los sonidos y las letras.
Utiliza palabras para identificar a su yé	No utiliza las palabras del vocabulario.	Utiliza parcialmente las palabras del vocabulario	Utiliza las palabras del vocabulario en oraciones

(papá), amì (mamá), kutà (hermana de niño), akè (hermano de niña), o él (hermana de niña o hermano de niño) en estructuras simples.		en oraciones simples.	simples.
Utiliza palabras para indicar acciones como alòk (cocinar), chkòk (comer), kapòk (dormir) y ùshklòk (barrer) que su yé (papá), amì (mamá), kutà (hermana de niño), akè (hermano de niña), o él (hermana de niña o hermano de niño) realizan dentro de la casa en estructuras simples.	No utiliza las palabras del vocabulario.	Utiliza parcialmente las palabras del vocabulario en oraciones simples.	Utiliza de forma correcta las palabras del vocabulario en oraciones simples.
Copia el vocabulario visto anteriormente relacionado con la familia y acciones realizadas.	No copia lo escrito por su docente.	Copia parcialmente las palabras escritas por su docente.	Copia correctamente lo escrito por su docente.
Dibuja actividades realizadas dentro de la casa.	No dibuja cuando se lo indican.	Dibuja parcialmente los elementos indicados, o no sigue las instrucciones en su totalidad.	Dibuja lo indicado siguiendo las instrucciones dadas.

**Unidad: Ye' ù 'mi casa'**

**Nivel: Segundo Grado**

**Educación General Básica**

**I Ciclo**

**2020**

**Elaborado por: Arelys Blanco Rodríguez**

<b>Unidad: Ye' ù<sup>136</sup></b>	
<b>Objetivo general:</b> Referirse a la ubicación de las personas-y de las cosas que se encuentran en mi casa, así como de los animales que habitan en ella y en sus alrededores.	
<b>Objetivos específicos:</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nombrar los miembros de mi familia.</li> <li>2. Indicar la ubicación de las personas dentro de la casa.</li> <li>3. Referirme a la ubicación de las cosas que hay dentro de mi casa.</li> <li>4. Nombrar los animales que habitan en mi casa o cerca de ella, así como su ubicación o posición.</li> </ol>	
<b>Secciones</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Con quiénes vivo?</li> <li>2. Las partes de mi casa.</li> <li>3. Cosas que hay en mi casa.</li> <li>4. Animales que habitan en mi casa o cerca de ella.</li> </ol>

<b>Sección 1</b>	<b>¿Con quiénes vivo?</b>
<b>Objetivo de la sección:</b> Nombrar los miembros de mi familia.	
<b>CONTENIDOS</b>	
<b>Gramática meta</b>	<b>Vocabulario meta</b>
Estructuras gramaticales con dör 'ser'. Estructuras gramaticales con tso' 'haber, estar': ye' yé ù a (mi papá está en la casa) Estructuras con el verbo kie 'llamarse' para decir el nombre. Pronombres personales usados como posesivos: ye' yé (mi padre), sa' ù (nuestra casa), a' ù (la casa de ustedes).	yé (papá), amì (mamá), kutà (hermana de niño), akè (hermano de niña), él (hermana de niña o hermano de niño), yéla (tío paterno), yéckke (tía paterna), náú (tío materno), alà (hijo, hija, niño, niña).

<sup>136</sup> El vocabulario y la gramática meta de esta unidad fueron tomados y adaptados de: Jara Murillo y García Segura (2009), y Jara Murillo y García Segura (2013). En la tercera sección se emplea, según se indica, el diccionario pictográfico de la casa tradicional (Sánchez s.f.).

DESTREZAS	INDICADORES
Comprensión Oral	1. Distingue el vocabulario hablado en torno a la familia. 2. Reconoce estructuras para establecer relaciones de parentesco con ‘dör’ y para decir el nombre con ‘kie’.
Comprensión Escrita	1. Identifica frases escritas y vocabulario relacionado con la familia.
Producción Oral	1. Elabora estructuras simples a partir de las palabras escuchadas con los verbos ‘dör’ y ‘kie’. 2. Describe su propio árbol genealógico.
Producción Escrita	1. Reproduce los trazos realizados por el docente. 2. Escribe frases cortas usando el vocabulario de la familia.

## PROCEDIMIENTOS Y ACTIVIDADES

Motivación:

- El docente muestra una foto de su familia a los estudiantes, les cuenta cuál es su mamá, cuál es su papá y cuáles son sus hermanos.
- Luego, les pide a los estudiantes que dibujen a su papá, a su mamá y a alguno de sus hermanos (él, kutà) si los tienen.
- Alternativamente, si el docente así lo prefiere, no realiza la actividad del dibujo y, en su lugar, si conoce alguna canción que hable sobre la familia, puede cantársela a sus estudiantes y enseñársela para que todos la canten.

Actividades para desarrollar en clase:

Actividades del docente	Actividades del estudiante
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organiza la clase en parejas para que en forma oral los estudiantes se cuenten quiénes son los miembros de su familia. Da un modelo a sus estudiantes para que estos sepan qué hacer, por ejemplo: Ye' yé kie Eduardo 'mi papá se llama Eduardo'.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuenta a uno de sus compañeros quiénes forman su familia.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escribe en la pizarra las siguientes palabras, las lee en voz alta, y les pide a los estudiantes que las copien en su cuaderno: yé (papá), amì (mamá), kutà (hermana de niño), akè (hermano de niña), él (hermana de niña o hermano de niño) yéla (tío paterno), yéчке (tía paterna), náu (tío materno), alá (hijo, hija, niño, niña).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Copia las palabras que el docente escribió en la pizarra.</li> <li>- Escucha al docente cuando las lee.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muestra y explica a los estudiantes qué es un árbol genealógico (árbol familiar) (previamente el docente ha solicitado la lona en la biblioteca de la escuela o la descarga del enlace: <a href="http://dipalicori.ucr.ac.cr/wp-content/uploads/Lona-de-la-familia-bribri.pdf">dipalicori.ucr.ac.cr/wp-content/uploads/Lona-de-la-familia-bribri.pdf</a>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dibuja un árbol genealógico y escribe los nombres de sus familiares, para luego presentarlo a la clase.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muestra, por medio de un cartel, previamente preparado en casa, los pronombres personales usados como posesivos vistos en primer grado, tales como:  ye' yé mi padre ye' amì mi madre Ie' ù su casa sa' ù nuestra casa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Copia los ejemplos del cartel en su cuaderno.</li> <li>- Escucha al docente y crea una historia oral que involucre a los miembros de su familia.</li> <li>- Comenta: ¿Qué aprendí?, ¿Qué más quiero saber sobre la familia?</li> </ul>

<p>a' ù la casa de ustedes ie'pa ù la casa de él</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Produce ejemplos orales con los verbos dör y tso'.</li> <li>- Solicita a los estudiantes responder a diversas preguntas.</li> </ul>	
---	--

Momento de cierre de clase:

Los estudiantes practicarán los términos de parentesco en bribri y en español, completando el siguiente cuadro. El docente pasa al lado de cada estudiante para verificar que haya realizado este ejercicio correctamente.

Vocabulario de la familia en bribri	Vocabulario en español
Kutà	Hermana de niño

Luego, como tarea, el docente deberá pegar esta pequeña práctica del párrafo (en el rectángulo abajo) en los cuadernos de los estudiantes. Estos deberán traer el párrafo listo para la siguiente clase y el docente deberá revisarlo junto a los estudiantes en la pizarra.

<p>El estudiantado completa el siguiente párrafo:</p> <p>Ye' dör _____ . Ye' am̩ kie _____ .Ye' yé kie _____ . Sa' dör _____ .</p>
--

## EVALUACIÓN

Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_ Sección: \_\_\_\_\_

Indicador	Por lograr	Medianamente logrado	Logrado
Acata instrucciones básicas sobre la familia.	No acata instrucciones.	Acata parcialmente las instrucciones dadas en la clase.	Acata todas las instrucciones dadas durante la clase.
Distingue el vocabulario hablado en torno a la familia	No distingue el vocabulario hablado en torno a la familia.	Distingue parcialmente palabras en torno a la familia.	Distingue todo el vocabulario hablado en torno a la familia.
Identifica frases escritas y vocabulario relacionado con la familia.	No identifica frases escritas ni vocabulario relacionado con la familia.	Identifica parcialmente frases escritas y vocabulario relacionado con la familia.	Identifica todas las frases escritas y el vocabulario relacionado con la familia.
Elabora oraciones simples a partir de las palabras escuchadas.	No elabora oraciones simples a partir de las palabras escuchadas.	Elabora parcialmente oraciones simples a partir de las palabras escuchadas.	Elabora tres oraciones simples a partir de las palabras escuchadas.
Describe su propio árbol genealógico.	No describe su propio árbol genealógico.	Describe parcialmente su propio árbol genealógico.	Describe su propio árbol genealógico, incluyendo hermanos y tíos.
Reproduce los trazos observados.	No reproduce ninguno de los trazos observados.	Reproduce parcialmente los trazos observados.	Reproduce todos los trazos observados.
Escribe frases cortas usando el vocabulario de la familia.	No escribe frases cortas con el vocabulario de la familia.	Escribe parcialmente frases cortas usando el vocabulario de la familia.	Escribe cinco frases cortas usando el vocabulario de la familia.



Sección 2	Las partes de mi casa
<b>Objetivo de la sección:</b> Indicar la ubicación de las personas dentro de la casa.	
<b>CONTENIDOS</b>	
Gramática meta	Vocabulario meta
<p>Estructuras gramaticales para expresar la ubicación de una persona en la casa con los posicionales:</p> <p style="padding-left: 40px;">dur ~ yëar ‘estar de pie’ tkër/tchër ‘estar sentado, posado’ tër ‘estar acostado, tirado’</p> <p>Pronombres personales usados como posesivos</p> <p style="padding-left: 40px;">ye’ yé (mi padre) sa’ wí’ke (nuestra abuela materna)</p>	<p><b>Términos de parentesco</b> yé (papá), amì (mamá), kutà (hermana de niño), akè (hermano de niña), él (hermana de niña o hermano de niño), wí’ke (abuela materna)</p> <p><b>Partes de la casa</b> ùlok wé (cocina) ù shu (interior de la casa) kapókwà (lugar para dormir)</p>
DESTREZAS	INDICADORES
Comprensión Oral	1. Distingue las palabras correspondientes a partes de la casa cuando las escucha.
Comprensión Escrita	1. Reconoce vocabulario relacionado con las partes de la casa cuando está acompañado por imágenes. 2. Asocia palabras con imágenes según la ubicación de la persona en la casa.
Producción Oral	1. Produce oraciones cortas sobre la ubicación de las personas en la casa, tales como ye’ yé dur ù shu a 2. Repite, junto al docente, el vocabulario asociado con las partes de la casa.
Producción Escrita	1. Pinta la imagen de una niña y un niño en diferentes partes de la casa con la finalidad de afinar su destreza motora. 2. Escribe palabras tales como: dur ~ yëar ‘estar de pie’, tkër/tchër ‘estar sentado, posado’ tër ‘estar acostado, tirado’ cuando el docente las copia en la pizarra.

## PROCEDIMIENTOS Y ACTIVIDADES

### Motivación:

El docente pide a los estudiantes que se organicen en dos subgrupos para que realicen una mímica usando el vocabulario de ubicaciones dentro de la casa.

Previo a la clase, el docente ha preparado cinco tarjetas con nombres de las distintas formas de ubicarse en la casa (dur ~ yëar estar de pie, tkër/tchër estar sentado, posado; tër estar acostado, tirado). Les da una tarjeta a los estudiantes y estos deberán hacer una mímica para que los demás adivinen la palabra sobre la actividad realizada.

Actividades para desarrollar en clase:

Actividades del docente	Actividades del estudiante
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pide a los estudiantes que indiquen cuáles son las partes de su casa.</li> <li>- A partir de las respuestas de los estudiantes, explica las formas de indicar la ubicación dentro de la casa, que se encuentra en el cuadro de gramática meta, usando los ejemplos dados por los estudiantes.</li> <li>- Escribe en la pizarra los ejemplos de oraciones cortas sobre los quehaceres llevados a cabo en la casa y les entrega una copia de material (preparado previamente) con dicha información a sus estudiantes para que la peguen en el cuaderno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Describe en forma oral las partes de su casa.</li> <li>- Copia la explicación de las oraciones y los ejemplos respectivos.</li> <li>- Pega la copia en el cuaderno.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pide a los estudiantes repetir cinco oraciones en voz alta empleando las formas de indicar la ubicación dentro de la casa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repite en voz alta las oraciones que el docente le indique.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prepara en su casa una hoja en donde aparecen imágenes con las distintas partes de la casa, o hace uso del Diccionario pictográfico de la casa tradicional rectangular, variedades de Coroma y de Amubre, disponible en <a href="http://www.dipalicori.ucr.ac.cr/wp-">http://www.dipalicori.ucr.ac.cr/wp-</a></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica las partes de la casa en las imágenes.</li> <li>- Anota el nombre de las partes de la casa debajo de cada imagen</li> <li>- Pega la hoja con las imágenes en el cuaderno.</li> </ul>

<p>content/uploads/Diccionario_casa_tradicional_bribri.pdf</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Muestra las imágenes a sus estudiantes y solicita que identifiquen las partes de la casa.</li> <li>- Entrega copia del material a sus estudiantes y les solicita que identifiquen y escriban en bribri las partes de la casa debajo de cada imagen según lo va haciendo el docente en la pizarra.</li> </ul>	
--	--

Momento de cierre de clase:

Los estudiantes resuelven un asocié de imágenes y palabras sobre las partes de la casa. Luego, el docente les solicita, como tarea, que escriban oraciones con el vocabulario básico de las formas de indicar la ubicación dentro de la casa, como los ejemplos estudiados en clase.

En la siguiente clase, el docente pide los cuadernos y revisa la tarea. Es recomendable que escriba en la pizarra ejemplos concretos de las tareas de los estudiantes y les pida que los copien en sus cuadernos como repaso de la clase anterior.

## EVALUACIÓN

Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Sección: \_\_\_\_\_

Indicador	Por lograr	Medianamente logrado	Logrado
Distingue las palabras correspondientes a partes de la casa cuando las escucha.	No distingue las palabras correspondientes a partes de la casa cuando las escucha.	Distingue parcialmente las palabras correspondientes a partes de la casa cuando las escucha.	Distingue todas las palabras correspondientes a partes de la casa cuando las escucha.
Reconoce vocabulario relacionado con las partes de la casa cuando está acompañado por imágenes.	No reconoce vocabulario relacionado con las partes de la casa cuando está acompañado por imágenes.	Reconoce vocabulario relacionado con las partes de la casa cuando está acompañado por imágenes.	Reconoce la totalidad vocabulario relacionado con las partes de la casa cuando está acompañado por imágenes.
Produce oraciones cortas sobre la ubicación de las personas en la casa.	No produce oraciones cortas sobre la ubicación de las personas en la casa	Produce parcialmente oraciones cortas sobre la ubicación de las personas en la casa	Produce oraciones cortas sobre la ubicación de las personas en la casa
Repite, junto al docente, el vocabulario asociado con las partes de la casa.	No repite el vocabulario asociado con las partes de la casa.	Repite parcialmente el vocabulario asociado con las partes de la casa.	Repite la totalidad el vocabulario asociado con las partes de la casa.
Pinta la imagen de una niña y un niño en diferentes partes de la casa con la finalidad de afinar su destreza motora.	No pinta la imagen de una niña y un niño en diferentes partes de la casa con la finalidad de afinar su destreza motora.	Pinta parcialmente la imagen de una niña y un niño en diferentes partes de la casa con la finalidad de afinar su destreza motora.	Pinta toda la imagen de una niña y un niño en diferentes partes de la casa con la finalidad de afinar su destreza motora.
Escribe palabras tales como: dur ~ yëar estar de pie, tkër/tchër estar sentado, posado tër estar acostado, tirado cuando el docente las copia en la pizarra.	No escribe las palabras	Escribe parcialmente las palabras.	Escribe todas las palabras.

<b>Sección 3</b>	<b>Cosas que hay en mi casa.</b>
<b>Objetivo de la sección:</b> Referirme a la ubicación de las cosas que hay dentro de mi casa.	
<b>CONTENIDOS</b>	
<b>Gramática meta</b>	<b>Vocabulario meta</b>
Expresiones gramaticales para expresar la ubicación de una cosa en la casa:  tkër/tchër ‘estar sentado, posado’ ar ‘estar colgando’ tër ‘estar acostado, tirado’	<b>Objetos de la casa</b> ù (olla) kapò (hamaca) ako’ (cama) ajkó / kó (canasta) <b>Partes de la casa</b> ùlok wé (cocina) ù shù (interior de la casa) kapókwa (lugar para dormir)
<b>DESTREZAS</b>	<b>INDICADORES</b>
Comprensión Oral	1. Distingue las palabras correspondientes a cosas que hay en la casa cuando las escucha.
Comprensión Escrita	1. Reconoce vocabulario relacionado con las cosas de la casa cuando está acompañado por imágenes. 2. Asocia palabras con imágenes según la ubicación de las cosas en la casa.
Producción Oral	1. Produce oraciones cortas sobre la ubicación de las cosas en la casa, tales como ù tchër ùlok wé a 2. Repite, junto al docente, el vocabulario asociado con las partes de la casa. 3. Dicta palabras asociadas a objetos de la casa al maestro para que este las escriba.
Producción Escrita	1. Escribe palabras tales como: ù (olla), kapò (hamaca), ako’ (cama), y ajkó / kó (canasta) cuando el docente las copia en la pizarra.

## PROCEDIMIENTOS Y ACTIVIDADES

### Motivación:

Al iniciar la clase, el docente mostrará y repetirá en voz alta una a una las palabras correspondientes a las imágenes del Diccionario pictográfico de la casa tradicional rectangular, variedades de Coroma y de Amubre, el cual puede ser accesado y descargado en el siguiente enlace: [http://www.dipalicori.ucr.ac.cr/wp-content/uploads/Diccionario\\_casa\\_tradicional\\_bribri.pdf](http://www.dipalicori.ucr.ac.cr/wp-content/uploads/Diccionario_casa_tradicional_bribri.pdf).

Actividades para desarrollar en clase:

Actividades del docente	Actividades del estudiante
<ul style="list-style-type: none"><li>- Coloca todas las imágenes en fila en las paredes del salón (previa impresión), y enseña pequeños letreros rectangulares con los nombres de las cosas.</li><li>- Dice en voz alta los nombres de las cosas, y pide a diversos estudiantes que coloquen el letrero a la par del nombre de cada una.</li><li>- Reparte copias con un asocie (previamente diseñado en su casa) en el cual en la columna de la derecha están las imágenes y en la columna de la izquierda los nombres de las cosas.</li><li>- Indica a los estudiantes que resuelvan el asocie, pinten las cosas y peguen la hoja en su cuaderno.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Coloca los letreros a la par de las imágenes de las cosas según corresponda.</li><li>- Resuelve el asocie que el docente le entrega, pinta las cosas y pega la hoja en su cuaderno.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>- El docente (previa impresión) brinda a los estudiantes una imagen de la casa tradicional (puede utilizar la que se encuentra en la página 8 del diccionario de la casa tradicional), y de cosas que se encuentran dentro de la casa (puede utilizar la imagen que se encuentra en la página 9 del diccionario de la casa</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Recorta las imágenes de las cosas que se encuentran dentro de la casa y las pega en la imagen de la casa en el lugar en donde se ubican.</li><li>-Pega la imagen en su cuaderno.</li></ul>

tradicional). Solicita a los estudiantes que recorten las distintas cosas y las peguen en el lugar que se encuentran dentro de la casa.	
---	--

**Momento de cierre de clase:**

El docente les pide a los estudiantes que mencionen en voz alta dos de las cosas que se encuentran en sus casas, y en qué parte se encuentran dentro de ella.

Alternativamente, reúne a los estudiantes en un círculo y les pide que mencionen una de las cosas estudiadas que se encuentran en su casa, y otra pero que no fue estudiada y quisieran aprender.

## EVALUACIÓN

Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_ Sección: \_\_\_\_\_

Indicador	Por lograr	Medianamente logrado	Logrado
Distingue las palabras correspondientes a cosas que hay en la casa cuando las escucha.	No distingue las palabras correspondientes a cosas que hay en la casa cuando las escucha.	Distingue parcialmente las palabras correspondientes a cosas que hay en la casa cuando las escucha.	Distingue todas las palabras correspondientes a cosas que hay en la casa cuando las escucha.
Reconoce vocabulario relacionado con las cosas de la casa cuando está acompañado por imágenes.	No reconoce vocabulario relacionado con las cosas de la casa cuando está acompañado por imágenes.	Reconoce parcialmente el vocabulario relacionado con las cosas de la casa cuando está acompañado por imágenes.	Reconoce la totalidad del vocabulario relacionado con las cosas de la casa cuando está acompañado por imágenes.
Asocia palabras con imágenes según la ubicación de las cosas en la casa.	No asocia palabras con imágenes según la ubicación de las cosas en la casa.	Asocia parcialmente palabras con imágenes según la ubicación de las cosas en la casa.	Asocia todas las palabras con imágenes según la ubicación de las cosas en la casa.
Produce oraciones cortas sobre la ubicación de las cosas en la casa.	No produce oraciones cortas sobre la ubicación de las cosas en la casa.	Produce parcialmente oraciones cortas sobre la ubicación de las cosas en la casa.	Produce en su totalidad oraciones cortas sobre la ubicación de las cosas en la casa.
Repite, junto al docente, el vocabulario asociado con las partes de la casa.	No repite el vocabulario asociado con las partes de la casa.	Repite parcialmente el vocabulario asociado con las partes de la casa.	Repite todo el vocabulario asociado con las partes de la casa.
Dicta palabras asociadas con objetos de la casa al maestro para que este las escriba.	No dicta palabras al maestro para que este las escriba.	Dicta parcialmente palabras al maestro para que este las escriba.	Dicta todas palabras al maestro para que este las escriba.
Escribe palabras tales como: ù (olla), kapõ (hamaca), ako' (cama), y ajkõ / kó (canasta) cuando el docente las copia en la pizarra.	No escribe las palabras.	Escribe parcialmente las palabras.	Escribe todas las palabras.



Sección 4	Animales en casa
<p><b>Objetivo de la sección:</b> Nombrar los animales que habitan en mi casa o cerca de ella, así como su ubicación o posición.</p>	
<p><b>CONTENIDOS</b></p>	
Gramática meta	Vocabulario meta
<p>Estructura gramatical para expresar la ubicación de los animales con los posicionales:  tkër/chër ‘estar posado’  mer ‘estar posado dentro del nido un ave’  dur~yëar ‘estar de pie’  tkër/tchër ‘estar sentado, posado’  tër ‘estar acostado, tirado’</p>	<p><b>Vocabulario de animales</b>  íyiwak (animal), dakarò (gallina), sawé (conejo), chichi (perro), kabàïö (caballo) pûs/ mîchi (gato), kòchi (cerdo), bàka (vaca).</p>
DESTREZAS	INDICADORES
<p>Comprensión Oral</p>	<p>1. Responde preguntas en relación con vocabulario clave en torno a los animales.</p>
<p>Comprensión Escrita</p>	<p>1. Identifica palabras claves en textos en relación con el nombre de los animales.  2. Reconoce imágenes y palabras.</p>
<p>Producción Oral</p>	<p>1. Pregunta al maestro con oraciones simples sobre el nombre de los animales que viven en la casa o cerca de ella.  2. Repite junto al maestro vocabulario alusivo al nombre de los animales que viven en la casa o cerca de ella.</p>
<p>Producción Escrita</p>	<p>1. Escribe oraciones cortas en relación el nombre de los animales y su ubicación.  2. Copia palabras que han sido aprendidas en clase y las asocia con fotografías de los animales estudiados.</p>

## PROCEDIMIENTOS Y ACTIVIDADES

### Motivación:

El maestro canta con los niños una canción sobre algún animal doméstico, por ejemplo, una gallina, un perro, etc.

Actividades para desarrollar en clase:

Actividades del docente	Actividades del estudiante
<ul style="list-style-type: none"><li>- Pregunta a los estudiantes quiénes de ellos tienen animales en casa y permite que algunos cuenten qué animal tienen y cómo lo cuidan y lo alimentan.</li><li>- Entrega una copia de imágenes de animales a cada estudiante.</li><li>- Pregunta a los estudiantes el nombre de cada uno de los animales y los anota en la pizarra.</li><li>- Pregunta cuáles son animales domésticos y cuáles son animales del monte, y por qué.</li><li>- Pide que pinten a cada uno de los animales y que anoten el nombre de cada uno de ellos debajo.</li><li>- Muestra imágenes con animales en diferentes ubicaciones en la casa o en sus alrededores.</li><li>- Pregunta dónde se encuentran y en qué posición los animales que aparecen en las imágenes.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Cuenta quiénes tienen animales en casa y qué animal tienen.</li><li>- Anota el nombre en bibrri de cada animal.</li><li>- Pinta las imágenes.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Relata una historia (de su pasado) sobre el cuidado de los animales en casa paso a paso.</li><li>- Escribe oraciones de la historia en la pizarra y las lee en voz alta, y les pide a los estudiantes que repitan cada oración leída después de él.</li><li>- Realiza algunas preguntas respecto a la historia a los estudiantes.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Escucha la historia que narra el docente.</li><li>- Repite las oraciones cuando el docente lo solicita.</li><li>- Contesta a las preguntas del docente.</li></ul>

**Momento de cierre de clase:**

Mediante preguntas el docente consigue que los estudiantes le comenten cómo se cuida y se alimenta a las gallinas.

Al finalizar la clase, como práctica, los estudiantes deberán resolver la sopa de letras con el vocabulario estudiado y encontrar diez palabras. El docente entregará una copia a cada estudiante.

k	ó	i	Ö	k	c	m	ì	c	h	i	M	ö	o	c	j
k	d	í	Y	i	w	a	k	a	ì	t	M	ë	s	k	t
b	ö	n	H	s	ì	k	a	b	à	i	Ö	l	o	ì	i
à	r	ñ	D	a	k	a	r	ò	j	i	A	p	r	à	ö
k	ú	l	T	w	m	ñ	o	p	k	ò	C	h	i	w	k
a	p	y	Ì	é	i	d	c	h	ì	c	H	i	o	b	l

Como apoyo para el docente se muestran las palabras que los estudiantes deben encontrar:

											m	ì	c	H	i		
		Í	y	i	w	a	k										
b				s				k	a	b	à	I	ö				
à			d	a	k	a	r	ò									
k				w					k	ò	c	H	i				
a				é			c	h	ì	c	h	I					

## EVALUACIÓN

Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_ Sección: \_\_\_\_\_

Indicador	Por lograr	Medianamente logrado	Logrado
Responde preguntas en relación con el vocabulario clave en torno a los animales.	No responde ninguna de las preguntas en relación con el vocabulario clave en torno a los animales.	Responde parcialmente preguntas en relación con el vocabulario clave en torno a los animales.	Responde todas las preguntas en relación con el vocabulario clave en torno a los animales.
Identifica palabras claves en textos en relación con el nombre de los animales.	No identifica palabras claves en textos en relación con el nombre de los animales.	Identifica parcialmente palabras claves en textos en relación con el nombre de los animales.	Identifica todas las palabras claves en textos en relación con el nombre de los animales.
Reconoce imágenes y palabras.	No reconoce imágenes y palabras.	Reconoce parcialmente imágenes con sus respectivas palabras.	Reconoce todas las imágenes y sus respectivas palabras.
Pregunta al docente con oraciones simples sobre los animales que viven en la casa o cerca de ella.	No pregunta nada al docente sobre los animales que viven en la casa o cerca de ella.	Realiza preguntas parciales al docente sobre los animales que viven en la casa o cerca de ella.	Realiza preguntas al docente sobre los animales que viven en la casa o cerca de ella.
Repite junto al docente vocabulario de los animales que viven en la casa o cerca de ella.	No repite junto al docente vocabulario de los animales que viven en la casa o cerca de ella.	Repite parcialmente junto al docente palabras del vocabulario de los animales que viven en la casa o cerca de ella.	Repite, junto al docente, todo vocabulario de los animales que viven en la casa o cerca de ella.
Escribe oraciones cortas sobre los animales que viven en la casa o cerca de ella y su ubicación o posición.	No escribe oraciones cortas sobre los animales que viven en la casa o cerca de ella y su ubicación o posición.	Escribe parcialmente oraciones cortas sobre los animales que viven en la casa o cerca de ella y su ubicación o posición.	Escribe oraciones cortas sobre los animales que viven en la casa o cerca de ella y su ubicación o posición.
Copia palabras que han sido aprendidas en clase y las asocia con fotografías de los animales estudiados.	No copia las palabras que han sido aprendidas en clase y las asocia con fotografías de los animales estudiados.	Copia parcialmente palabras que han sido aprendidas en clase y las asocia con fotografías de los animales estudiados.	Copia todas las palabras que han sido aprendidas en clase y las asocia con fotografías de los animales estudiados.

**Unidad: Chakò**

**Nivel: Tercer Grado**

**Educación General Básica**

**I Ciclo**

**2020**

**Elaborado por: Gabriel Álvarez Pérez**

<b>Unidad: Chakö<sup>137</sup></b>	
<b>Objetivo general: Referirse a aspectos propios de la alimentación de su comunidad</b>	
<b>Objetivos específicos:</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Referirse a alimentos vegetales (<i>kàlwö</i> y <i>ár</i>) y animales (<i>iyiwak</i>) que se consumen en la comunidad</li> <li>2. Expresar el gusto por los alimentos</li> <li>3. Hablar de actividades relacionadas con la alimentación y la preparación de los alimentos</li> <li>4. Enunciar los pasos para preparar una receta bribri</li> </ol>	
<b>Secciones</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué comemos los bribris?</li> <li>2. ¿Te gusta la comida?</li> <li>3. Estamos comiendo</li> <li>4. ¡Cocinemos!</li> </ol>

<b>Sección 1</b>	<b>¿Qué comemos los bribris?</b>
<b>Objetivo de la sección:</b>	
Referirse a alimentos vegetales ( <i>kàlwö</i> y <i>ár</i> ) y animales ( <i>iyiwak</i> ) que se consumen en la comunidad	
<b>CONTENIDOS</b>	
<b>Gramática meta</b>	<b>Vocabulario meta</b>
Estructuras gramaticales con <i>dör</i> 'ser' para describir: "kichö' dör tsir"	<i>Kàlwö</i> : amo' (aguacate), sawák (chayote), api (ayote), ali' (yuca), dikó (pejibaye), iám

<sup>137</sup> El vocabulario y la gramática meta de esta unidad fueron tomados y adaptados de: Constenla, Elizondo y Pereira (1998). Las expresiones de la sección 2 fueron tomadas de elicitación realizada al señor Alí García. Igualmente, como se menciona en las secciones, se utilizó *Diccionario-recetario pictográfico de la alimentación tradicional bribri* (Sánchez s.f.).

	<p>(pacaya), kichö' (papaya), ikuò (maíz) tsiru' (cacao), sírpö (palmito)</p> <p>Ár:</p> <p>brökö (calalú), köpöwöshki (quelite de helecho)</p> <p>Íyiwak (algunos de los que se comen): tsawì (armadillo), kòchi (cerdo), kano' (tepezcuintle), shulè (guastusa), sini' (chanchó de monte), buà (iguana), só (camarón), yawí' (cangrejo)</p> <p>Descriptores:</p> <p>buá' (bueno), tsír (pequeño), sulù (malo), bèrie (grande), spòpò (verde), tsikirirì (amarillo), màt (rojo), máshmash (anaranjado), bachàbacha (agrio), balòbalo (dulce), shakóshakò (ácido)</p>
<b>DESTREZAS</b>	<b>INDICADORES</b>
Comprensión Oral	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Distingue vocabulario sobre alimentos.</li> <li>2. Distingue descripciones sobre alimentos.</li> </ol>
Comprensión Escrita	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identifica el vocabulario sobre los alimentos</li> <li>2. Comprende descripciones breves sobre alimentos.</li> </ol>
Producción Oral	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elabora estructuras para describir alimentos con 'dör'.</li> </ol>
Producción Escrita	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escribe textos breves para describir alimentos.</li> </ol>

## PRODEDIMIENTOS Y ACTIVIDADES

Motivación:

- El docente comienza la lección con una revisión de vocabulario de comida mediante láminas con diferentes alimentos. Les muestra a los estudiantes una por una varias láminas y les pide que digan en grupo el nombre del alimento. Luego, les facilita a los estudiantes lápices de color o crayones y una hoja en blanco a cada uno. Cada estudiante hará un dibujo de su comida favorita, con el vocabulario que repasaron en clase, y luego lo presentará a sus compañeros.
- Actividades para desarrollar en clase:

Actividades del docente	Actividades del alumno
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseña previamente a la lección prácticas escritas y se las facilita a los estudiantes, para que completen vocabulario relacionado con la comida. En dichas prácticas el docente ilustra con una imagen de la comida y el estudiante completa con el nombre correcto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resuelve las prácticas relacionadas con el vocabulario de la comida.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prepara en su casa un texto breve con descripciones de comida.</li> <li>- En clase realiza un repaso de las estructuras con <i>dör</i> para describir los alimentos mediante oraciones breves que enuncia oralmente mientras muestra una lámina alusiva a lo que dice. Les facilita a los estudiantes adjetivos que puedan utilizar en descripción de los alimentos.</li> <li>- El docente utiliza imágenes que puede encontrar en la siguiente páginas web:  <a href="https://www.dipalicori.ucr.ac.cr/wp-content/uploads/Diccionario-de-alimentacion-bribri.pdf">https://www.dipalicori.ucr.ac.cr/wp-content/uploads/Diccionario-de-alimentacion-bribri.pdf</a> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lee un texto breve que describe alimentos vegetales.</li> <li>- Menciona alguna característica de la comida que le muestra el docente.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicita al estudiante un texto breve</li> </ul>	<p>Escribe un pequeño texto en el que</p>



para describir alimentos que le gustan.	describe en forma breve algunos de sus alimentos favoritos.
---	---

Momento de cierre de clase:

- Previo a la clase, el docente realiza pequeñas tarjetas con el nombre de un *kàlwō*, un *ár* o un *íyiwak*. Durante la clase, le entrega una tarjeta con el nombre de un vegetal o animal a cada estudiante. Dicho estudiante dirá diferentes características de este para que sus compañeros adivinen de cuál se trata.

## EVALUACIÓN

### BAREMO PARA LA EVALUACIÓN

Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_

Sección: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Actividad	LOGRADO	PARCIALMENTE LOGRADO	POR LOGRAR
El estudiante distingue vocabulario hablado de los alimentos	Distingue todo el vocabulario hablado en torno a los alimentos.	Distingue parcialmente el vocabulario hablado en torno a los alimentos.	No distingue el vocabulario hablado en torno a los alimentos.
Identifica vocabulario de los alimentos	Identifica completamente vocabulario de los alimentos	Identifica parcialmente vocabulario de los alimentos	No identifica el vocabulario de los alimentos
Distingue descripciones sobre los alimentos	Distingue completamente descripciones sobre los alimentos	Distingue parcialmente descripciones sobre los alimentos	No distingue descripciones sobre los alimentos
Escribe textos breves para describir los alimentos	Escribe textos breves en forma precisa para describir los alimentos	Escribe textos breves con poca precisión para describir los alimentos	Escribe solo palabras aisladas para describir los alimentos

Sección 2		¿Te gusta la comida?
Objetivo de la sección: Expresar el gusto por los alimentos		
CONTENIDOS		
Gramática meta	Vocabulario meta	
<p>Expresión para pedir una opinión sobre la comida:  <i>¿Ìs bö kukuò a i tsè?</i> (‘¿cómo lo siente?’, ¿cómo lo percibe?)</p> <p>Expresión para opinar sobre la comida:  <i>Ye' kuà bua' i yák</i> (literalmente: ‘mi sentir de oír es que se toma rico’)</p>	<p>Vocabulario de comida:  <i>Yè</i> (bebidas):  <i>balo'</i> (chicha), <i>yulár</i> (atol de maíz), <i>tsirùdiö</i> (chocolate), <i>di'</i> (agua), <i>kápi</i> (café)  <i>Chkè</i> (comidas preparadas con carne):  <i>nimà</i> (pescado), <i>dù</i> (ave), <i>kuè</i> (tortuga), <i>siq'</i> (huevo de ave), <i>nimà siq'</i> (huevo de pescado), <i>dù siq'</i>, <i>ù diö</i> (sopa), <i>do'</i> (guiso de cerdo)  <i>Kàlwö ena ár</i> (comidas con vegetales):  <i>iàwö</i> (pacaya), <i>màsa</i> (banano), <i>dikó</i> (pejibaye), <i>ikuwö</i> (maíz), <i>ski'kuö</i> (hongo), <i>ali'</i> (yuca)</p>	
DESTREZAS	INDICADORES	
Comprensión Oral	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprende preguntas sobre su opinión de la comida.</li> <li>2. Comprende opiniones de otras personas sobre la comida.</li> </ol>	
Comprensión Escrita	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconoce vocabulario relacionado con la comida.</li> <li>2. Distingue expresiones para dar opiniones sobre la comida.</li> </ol>	
Producción Oral	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Produce oraciones cortas sobre opiniones de la comida.</li> <li>2. Repite el vocabulario asociado a la comida.</li> </ol>	
Producción Escrita	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escribe oraciones cortas para opinar sobre la comida.</li> </ol>	

## PROCEDIMIENTOS Y ACTIVIDADES

### Motivación:

El docente pega en la pizarra imágenes de comida. Dichas imágenes puede obtenerlas en la página web: <https://www.dipalicori.ucr.ac.cr/wp->

<content/uploads/Diccionario-de-alimentacion-bribri.pdf> e imprimirlas. Con dichas imágenes se hará un repaso del vocabulario: el docente escribirá en la pizarra los nombres de los alimentos numerados y luego mostrará varias láminas en los que estén representados. Los estudiantes deben decir el número del alimento correspondiente a cada lámina que muestre el docente.

Actividades para desarrollar en clase:

Actividades del docente	Actividades del estudiante
<p>Presenta a la clase la expresión ¿Ìs bö kukuò a i tsè? En este punto es importante que haga notar que, para los sabores, no se implica la boca; por lo tanto, el sentido del gusto. Se habla de oído o tacto. El docente escribe en la pizarra comidas tradicionales y en un borde de la pizarra características de la comida como bua' (bueno, rico) sulù (malo, feo). Le pide al estudiante que utilice la expresión estudiada y los descriptores para expresar opiniones sobre la comida.</p>	<p>Los estudiantes, por medio de las herramientas dadas por el docente en la pizarra, dice oraciones para dar opiniones sobre la comida.</p>
<p>Aprovecha el tema de la sección para ampliar el vocabulario de la comida. El docente elegirá algunas de las palabras del vocabulario meta y las escribirá en la pizarra. Le da a cada estudiante una serie de hojas en blanco y lápices de color. Pide a los estudiantes que doblen las hojas por la mitad. En cada mitad escribirán una de las palabras que están en la pizarra y harán un dibujo. De esta forma, los estudiantes realizarán un diccionario pictórico.</p>	<p>Los estudiantes escribirán en cada mitad de las hojas en blanco una palabra del vocabulario facilitado por el docente. Crearán una ilustración para esa palabra y la colorearán.</p>

Momento de cierre de clase:

Los estudiantes se reúnen en parejas y escriben pequeños diálogos para utilizar las expresiones: ¿Ìs bö kukuò a i tsè? Y Ye' kuà bua' i yák. Durante la actividad el docente observará el trabajo de los estudiantes para apoyarlos durante el proceso.

## EVALUACIÓN

Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_ Sección: \_\_\_\_\_

Indicador	Por lograr	Medianamente logrado	Logrado
Comprende preguntas sobre su opinión de la comida.	No comprende preguntas sobre su opinión de la comida.	Comprende parcialmente preguntas sobre su opinión de la comida.	Comprende en su totalidad preguntas sobre su opinión de la comida.
Comprende opiniones de otras personas sobre la comida.	No comprende opiniones de otras personas sobre la comida.	Comprende parcialmente opiniones de otras personas sobre la comida.	Comprende en su totalidad opiniones de otras personas sobre la comida.
Reconoce vocabulario relacionado con la comida.	No reconoce vocabulario relacionado con la comida	Reconoce parcialmente vocabulario relacionado con la comida	Reconoce en su totalidad el vocabulario relacionado con la comida.
Distingue expresiones para dar opiniones sobre la comida.	No distingue expresiones para dar opiniones sobre la comida	Distingue parcialmente expresiones para dar opiniones sobre la comida.	Distingue en su totalidad expresiones para dar opiniones sobre la comida.
Produce oraciones cortas sobre opiniones de la comida.	No produce con precisión oraciones cortas sobre opiniones de la comida.	Produce con precisión parcial oraciones cortas sobre opiniones de la comida.	Produce con precisión oraciones cortas sobre opiniones de la comida.

Escribe oraciones cortas sobre opiniones de comida	No escribe, con precisión, oraciones cortas sobre opiniones de la comida.	Escribe parcialmente oraciones cortas sobre opiniones de comida	Escribe con precisión oraciones cortas sobre opiniones de comida
--	---	---	--

<b>Sección 3</b>	<b>Estamos comiendo</b>
<b>Objetivo de la sección:</b> Hablar de actividades relacionadas con la alimentación y la preparación de los alimentos	
CONTENIDOS	
Gramática meta	Vocabulario meta
<p>Pronombres personales: ye' (yo), ie' (él, ella), se' (nosotros inclusivo), ie'pa (ellos, ellas), be' (usted), sa' (nosotros exclusivo), a'(ustedes)</p> <p>Construcción para expresar acciones en el presente: tso' + infinitivo: Ie' tso chakók (Él está comiendo)</p> <p>Expresión Ye' be' weíke (literalmente: 'te molesto') para pedir ayuda en la cocina.</p>	<p>Verbos de actividades relacionadas con la alimentación y la preparación de los alimentos: tòk (cortar), kuòk (asar), kímuk (ayudar), ùshiklök (barrer), alók (cocinar), iklök (limpiar), wòk (moler), wòchólörk (pelar)</p>
DESTREZAS	INDICADORES
Comprensión Oral	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprende oraciones sobre actividades relacionadas con la alimentación y la preparación de los alimentos.</li> <li>2. Distingue con claridad la persona que realiza las actividades relacionadas con la alimentación y la preparación de los alimentos</li> </ol>

Comprensión Escrita	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprende textos breves sobre actividades relacionadas con la alimentación y la preparación de los alimentos.</li> <li>2. Distingue con claridad en textos breves la persona que realiza las actividades relacionadas con la alimentación y la preparación de los alimentos</li> </ol>
Producción Oral	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Expresa oraciones sobre actividades relacionadas con la alimentación y la preparación de los alimentos.</li> <li>2. Expresa con claridad oraciones con la persona que realiza las actividades relacionadas con la alimentación y la preparación de los alimentos</li> </ol>
Producción Escrita	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Expresa oraciones sobre actividades relacionadas con la alimentación y la preparación de los alimentos.</li> <li>2. Expresa con claridad oraciones en la que se indica la persona que realiza las actividades relacionadas con la alimentación y la preparación de los alimentos</li> </ol>

## PROCEDIMIENTOS Y ACTIVIDADES

Motivación:

- El docente escribirá en la pizarra una lista de actividades relacionadas con la alimentación y la preparación de los alimentos. Les pedirá a los estudiantes que las lean en voz alta y aclarará dudas sobre vocabulario nuevo.
- Actividades para desarrollar en clase:

Actividades del docente	Actividades del alumno
<p>Prepara imágenes sobre las actividades relacionadas con la alimentación y la preparación de los alimentos, con el fin de enseñar vocabulario a los estudiantes. Les solicita a los estudiantes que escriban cinco oraciones sobre actividades relacionadas con la alimentación y la</p>	<p>Escriben oraciones sobre actividades relacionadas con la alimentación y la preparación de los alimentos.</p>

preparación de los alimentos.	
Les solicita a los estudiantes que escriban diálogos, en pareja, en los que pidan ayuda en la cocina con la expresión Ye' be' weíke junto con oraciones en presente.	En parejas, escriben diálogos en los que soliciten ayuda en la cocina y expresen actividades en presente relacionadas con la preparación de los alimentos.

Momento de cierre de clase:

- El docente les facilita marcadores o lápices de color y un pliego grande de papel a los estudiantes. Los estudiantes escribirán e ilustrarán diferentes actividades relacionadas con la alimentación y la preparación de los alimentos. El docente guiará la lectura en grupo y se llegará a un consenso acerca de cuáles actividades son las más comunes en la comunidad o en cada casa.

## EVALUACIÓN

### BAREMO PARA LA EVALUACIÓN

Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_

Sección: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Actividad	POR LOGRADO	MEDIANAMENTE LOGRADO	LOGRADO
Comprende oraciones sobre actividades relacionadas con la alimentación y la preparación de los alimentos	No comprende oraciones sobre actividades relacionadas con la alimentación y la preparación de los alimentos	Comprende parcialmente oraciones sobre actividades relacionadas con la alimentación y la preparación de los alimentos	Comprende en su totalidad oraciones sobre actividades relacionadas con la alimentación y la preparación de los alimentos
Distingue oraciones dichas oralmente sobre actividades relacionadas con la alimentación y la preparación de los alimentos	No distingue oraciones dichas oralmente sobre actividades relacionadas con la alimentación y la preparación de los	Distingue parcialmente oraciones dichas oralmente sobre actividades relacionadas con la alimentación y la preparación de los alimentos	Comprende en su totalidad oraciones dichas oralmente sobre actividades relacionadas

	alimentos		con la alimentación y la preparación de los alimentos
Comprende textos breves sobre actividades relacionadas con la alimentación y la preparación de los alimentos	No comprende textos sobre actividades relacionadas con la alimentación y la preparación de los alimentos	Comprende parcialmente textos sobre actividades relacionadas con la alimentación y la preparación de los alimentos	Comprende en su totalidad textos breves sobre actividades relacionadas con la alimentación y la preparación de los alimentos
Expresa actividades relacionadas con la alimentación y la preparación de los alimentos	No expresa actividades relacionadas con la alimentación y la preparación de los alimentos	Expresa parcialmente actividades relacionadas con la alimentación y la preparación de los alimentos	Expresa correctamente actividades relacionadas con la alimentación y la preparación de los alimentos
Redacta textos breves sobre actividades relacionadas con la alimentación y la preparación de los alimentos	No redacta textos breves sobre actividades relacionadas con la alimentación y la preparación de los alimentos	Redacta oraciones aisladas sobre actividades relacionadas con la alimentación y la preparación de los alimentos	Redacta con precisión textos breves sobre actividades relacionadas con la alimentación y la preparación de los alimentos



Sección 4	¡Cocinemos!
<b>Objetivo de la sección:</b> Enunciar los pasos para preparar una receta bribri	
<b>CONTENIDOS</b>	
Gramática meta	Vocabulario meta
Órdenes mediante oraciones en imperativo: be' chakó 'cocine', kíkà sík mèkà (cubra con hojas), jkuò tchèke (corte la piel), ñówèkèkà bó kī (ponga sobre el fuego)	<p><i>Vocabulario relacionado con utensilios de cocina:</i> bó (fogata), ù (olla), ajkó (canasta), aka' (parrilla para ahumar), tá (colador), tka' (guacal), tabè (cuchillo)</p> <p><i>Vocabulario sobre formas de cocinar:</i> alók (cocinar, sancochar), síuk (ahumar), kuókwà (ahumar tapando con hojas), ijkuòk bó à (cocinar a las brasas envuelto en hojas), ijkòk kiò à (freír)</p>
DESTREZAS	INDICADORES
Comprensión Oral	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprende las instrucciones para preparar una receta bribri</li> <li>2. Entiende las diferencias en las formas de preparar los alimentos</li> </ol>
Comprensión Escrita	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprende textos breves sobre comidas tradicionales.</li> <li>2. Comprende los pasos de las recetas</li> </ol>
Producción Oral	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Enuncia instrucciones para preparar una receta tradicional bribri</li> </ol>
Producción Escrita	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escribe recetas de la comida bribri.</li> <li>2. Redacta breves descripciones de la comida.</li> </ol>

## PROCEDIMIENTOS Y ACTIVIDADES

### Motivación:

- El docente les presenta la receta “Sobre la preparación del cacao”, que se encuentra en el siguiente enlace: [http://bribri.net/ficha\\_B10h27m47s25oct2015.html](http://bribri.net/ficha_B10h27m47s25oct2015.html). Luego

los estudiantes revisan el vocabulario con ayuda del docente: primero los estudiantes leen el texto completamente y luego aclaran con el profesor del significado de aquellas palabras que desconozcan.

Actividades para desarrollar en clase:

Actividades del docente	Actividades del alumno
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les pregunta a los estudiantes por comidas tradicionales que preparen en su familia.</li> <li>- Utiliza las recetas en el diccionario de comida que se encuentra en la siguiente página web: <a href="https://www.dipalicori.ucr.ac.cr/wp-content/uploads/Diccionario-de-alimentacion-bribri.pdf">https://www.dipalicori.ucr.ac.cr/wp-content/uploads/Diccionario-de-alimentacion-bribri.pdf</a>, con el fin de revisar paso a paso una receta con los estudiantes.</li> <li>- Establece las instrucciones para que los estudiantes redacten una receta de comida tradicional y que luego la presenten a sus compañeros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habla de comida tradicionales que se preparan en sus casas. Comenta sobre las comidas tradicionales que más les gustan y elige una receta para escribir sobre ella, primero en borrador y luego en limpio. Presenta la receta a la clase.</li> <li>- Escucha con atención la receta que lee el docente.</li> <li>- Explica a los compañeros cómo cocinar dicho alimento.</li> </ul>

**Momento de cierre de clase:**

- Los estudiantes redactan un texto describiendo alguna comida tradicional. Luego lo entregan al docente para que él realice correcciones en el hogar.

## EVALUACIÓN

Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_ Sección: \_\_\_\_\_

Actividad	POR LOGRADO	MEDIANAMENTE LOGRADO	LOGRADO
Comprende los pasos para preparar platos tradicionales.	No comprende los pasos para preparar platos tradicionales.	Comprende parcialmente los pasos para preparar platos tradicionales.	Comprende en su totalidad los pasos para preparar platos tradicionales.
Entiende las diferencias en la forma de preparar una comida	No entiende las diferencias en la forma de preparar una comida	Entiende parcialmente las diferencias en la forma de preparar una comida	Entiende en su totalidad las diferencias en la forma de preparar una comida
Comprende textos breves sobre platos tradicionales.	No comprende textos breves sobre platos tradicionales.	Comprende parcialmente textos breves sobre platos tradicionales.	Comprende en su totalidad textos breves sobre platos tradicionales
Da instrucciones sobre cómo preparar comida	No logra dar instrucciones para preparar una comida	Expresa algunas frases para explicar cómo preparar una comida	Da instrucciones sobre cómo preparar una comida
Escribe recetas para preparar comida bibrí	No logra escribir recetas para preparar comida bibrí	Escribe con poca precisión recetas para preparar comida	Escribe, en forma precisa, recetas para preparar comida

