



REPENSAR LA ASIGNATURA LENGUA BRIBRI DESDE EL DISEÑO CURRICULAR DE SEGUNDAS LENGUAS *

Rethinking the Bribri Language Subject from the Curricular Design of Second Languages

Luis Serrato Pineda ** 

RESUMEN

En el presente artículo se propone y ejemplifica, de forma puntual, cómo se podría rediseñar el programa de la asignatura Lengua Bribri desde el marco teórico-metodológico del diseño curricular de segundas lenguas. Para ello, primero se exponen principios generales del diseño curricular de segundas lenguas y, después, se muestra y discute cómo estos podrían aplicarse en un eventual proceso de (re)diseño curricular de la asignatura mencionada. Se concluye que, al contemplar elementos lingüísticos, socioculturales y pedagógicos, el diseño curricular de segundas lenguas ofrece un marco conceptual comprensivo que puede rendir resultados positivos en la enseñanza formal de la lengua bribri.

Palabras clave: lengua bribri, diseño curricular de segundas lenguas, lingüística aplicada.

ABSTRACT

This paper proposes and exemplifies, specifically, how the program of the Bribri Language subject could be redesigned from the theoretical-methodological framework of the curricular design of second languages. To achieve this, first, general principles of the curricular design of second languages are exposed; then, it is presented and discussed how these could be applied in an eventual process of curricular (re)design of the referred subject. The conclusion is that, by contemplating linguistic, sociocultural, and pedagogical elements, the curricular design of second languages offers a comprehensive conceptual framework that could yield positive results in the formal teaching of the Bribri language.

Keywords: Bribri language, curricular design of second languages, applied linguistics.

1. Introducción

El bribri es una lengua chibchense, siguiendo la denominación empleada por Constenla (2008), la cual 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). Ante tal escenario sociolingüístico, las tres lecciones semanales de dicho idioma impartidas en los centros educativos ubicados en territorios bribris¹ constituyen un esfuerzo que, aunque ha generado resultados

* El presente artículo se deriva, en su mayor parte, de un trabajo final de graduación de Licenciatura en Filología Española en la Universidad de Costa Rica: Serrato et al. (2020).

** Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica. Máster. Correo electrónico: luis.serrato@ucr.ac.cr.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5554-9530>

DOI: <https://doi.org/10.15517/rk.v47i3.57102>

Recepción: 9/02/2023 Aceptación: 9/03/2023

¹ A partir de 1997, con base en la Resolución 34-97 del Consejo Superior de Educación, las asignaturas de Lengua Indígena y Cultura Indígena forman parte del currículo de las escuelas ubicadas en territorios indígenas, según la región (Rojas, 2002). Para una visión general sobre las clases de lengua indígena en secundaria, tema que queda fuera de los intereses de este trabajo, ver Fernández (2018).



limitados, también ha contribuido, en alguna medida, a visibilizar, fortalecer, revalorizar y revitalizar tanto la lengua como la cultura autóctona del pueblo bribri.

El presente trabajo se centra en la forma en que la lengua bribri se inserta en el sistema educativo costarricense, en específico, en el I y II ciclo de la Educación General Básica (es decir, la educación primaria), a través del programa de estudio diseñado para su enseñanza en los territorios bribris. En Costa Rica, estos territorios se ubican a ambos lados de la cordillera de Talamanca: en la provincia de Limón, en la vertiente del Atlántico, se localizan Talamanca Bribri y Kéköldi; en la provincia de Puntarenas, en la vertiente del Pacífico, Salitre y Cabagra (Jara, [2018](#)).

El *Programa de los cursos de bribri y cabécar* (MEP, [1997](#))² es un documento que, de acuerdo con una entrevista realizada por Campos ([2020](#)) a Carmen Rojas Chaves, lingüista del Departamento de Educación Intercultural (DEI) del Ministerio de Educación Pública (MEP), fue creado en 1997 y, desde entonces, «no ha sido reforzado» (p. 272). Lo anterior no significa que durante el tiempo en el que el programa ha estado en uso no ha sido objeto de evaluación por parte del MEP o de organizaciones bribris, sino que tales iniciativas de revisión crítica no han dado como resultado la creación de un nuevo currículo. Se evidencia, con esto, una dificultad histórica para generar y consolidar procesos sistemáticos de actualización curricular para la enseñanza formal de la lengua bribri.³

Con todo, según se desprende de lo señalado en la *Guía del programa lengua bribri-Sulá*, se puede afirmar que actualmente el DEI, en conjunto con miembros de comunidades bribris, se encuentra trabajando en el desarrollo de un nuevo programa: «para el Departamento de Educación Intercultural es motivo de una enorme satisfacción contribuir con los pueblos indígenas en la formulación de esta guía como antesala a la construcción participativa de las reformas de los programas de estudio» (MEP, [2019](#), p. 5).

² En el apartado 4 se retoma el hecho de que el programa se haya creado para dos lenguas. En adelante, nos referimos a este documento como el programa de lengua bribri, a fin de simplificar la forma de nombrarlo, según nuestros intereses.

³ Dos trabajos en los que se exponen iniciativas recientes dirigidas a contextualizar el currículo de la Educación General Básica a la realidad sociocultural y sociolingüística del pueblo bribri con base en principios de la educación intercultural bilingüe (EIB), en particular, en la región de Talamanca, son los de Campos y González (2015) y Guevara (2020).



Sobre el programa de lengua bribri, nos parece relevante la siguiente declaración de la misma Rojas Chaves, extraída también de Campos (2020): «Acorde con la tendencia de ese momento en la enseñanza de lenguas minoritarias, [el programa] está orientado al aprendizaje de la lengua bribri como segunda lengua, partiendo de la estructura morfosintáctica de la lengua» (p. 272). De la cita anterior destacamos la postura de plantear el bribri como L2 desde 1997, dado que la discusión acerca de cuándo considerar como L1 o L2 una lengua indígena, para efectos de decisiones de política educativa, sigue siendo sumamente compleja en el contexto latinoamericano, por la grandísima diversidad de situaciones sociolingüísticas observadas en la región (ver, por ejemplo, Pérez, 2007; Brumm, 2010; Mena et al., 2015; Lovón et al., 2020).

Considerando el escenario arriba descrito, nuestro objetivo consiste en proponer y ejemplificar, de forma puntual, cómo se podría rediseñar el programa de lengua bribri desde el teórico-metodológico del diseño curricular de segundas lenguas, a fin de mejorar la eficacia de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua bribri desarrollados en las escuelas públicas.

2. La familia tradicional bribri como eje temático de la propuesta

Debido a lo complejo que resulta la tarea de desarrollar un currículo de lengua, a limitaciones de espacio y al carácter exploratorio de este trabajo, optamos por circunscribir el presente ejercicio a uno de los cinco ejes temáticos que se incluyen en el programa de lengua bribri: la familia. Ese documento organiza sus contenidos, para cada uno de los seis grados que contempla, en torno a cinco unidades temáticas: Unidad 1: Socialización; Unidad 2: Mi familia; Unidad 3: Los animales; Unidad 4: Mi cuerpo y Unidad 5: Mi casa (I ciclo) /Mi comunidad (II ciclo). A continuación, se justifica por qué se escogió trabajar con la Unidad 2: Mi familia.



La organización familiar tradicional bribri se basa en un sistema de clanes matrilineales.⁴ Cabe señalar que para los bribris el término empleado para nombrar este sistema social es *ditsò* o *ditsèwö*, que remite a semilla, en particular: «semilla que se guarda para la reproducción» (Bozzoli, 1979, p. 42). La noción de *ditsò*/*ditsèwö* se remonta a la mitología bribri: se dice que los indígenas se originaron de semillas, llevadas por Sibò⁵ a Sulàyöm.⁶ Cada semilla dio origen a un clan distinto. Sibò asignó un nombre a cada semilla, es decir, nombró 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, 1972; Bozzoli, 1979; Guevara, 1990).

Se ha señalado que el sistema de clanes bribri está dividido en dos grandes grupos o mitades, que no cuentan con un nombre particular⁷ (Bozzoli, 1972). Se considera *kũlũ* ‘incesto’⁸ casarse o mantener relaciones sexuales con una persona del mismo clan o de un clan que se tenga por familia (que siempre pertenece al propio grupo o mitad). Los clanes también se relacionan con un sentido de herencia e identidad sociales (Guevara, 1990), ya que se dice que Sibò dejó definido para qué es bueno o qué puede hacer cada clan; por ejemplo, desempeñar un cargo tradicional, como *awá* ‘médico’ o *sĩõ'tãmi* ‘encargada de cuidar las piedras del médico’ (Jara y García, 2008).

Con base en los registros de diversos autores, se puede concluir que la vitalidad del sistema tradicional familiar ha mermado mucho a través de los años: desde un casi total respeto a las normas a finales del siglo XIX (Pittier, 1895), pasando por una preocupación por la eventual desaparición del sistema en la década de 1970 (Bozzoli, 1972; 1979), hasta un desconocimiento del propio clan, hacia

⁴ Un clan es «un grupo de parientes que trazan su descendencia por el lado de la madre o el del padre, pero no por ambos lados» (Bozzoli, 1979, p. 41).

⁵ Sibò es la figura más importante de la mitología bribri: «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, 2011, p. 165).

⁶ Este es el lugar donde fueron creados los bribris, según su historia tradicional (Jara y García, 2011, p. 196).

⁷ 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, p. 20).

⁸ Dentro de la cultura tradicional bribri, incluso existen diferentes seres o monstruos cuya función consiste en castigar a quienes cometan *kũlũ* ‘incesto’ (ver Jara y García, 2011), lo cual es un indicador claro de la fuerza de este tabú cultural. Respecto de la escritura del bribri, en este artículo seguimos las convenciones ortográficas expuestas en Jara (2018).



finales del siglo XX, por parte de bribris residentes en Shiroles, Suretka, Bambú y Chase (Borge y Castillo, 1997).⁹

Una de las expresiones lingüísticas vinculadas con el sistema familiar tradicional bribri es la terminología de parentesco. Nos basamos en la descripción que realiza Cervantes (1993), el trabajo más completo sobre el tema hasta la fecha. 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, como se detalla en la Tabla 1. Es preciso, antes, explicar las nociones de *primos cruzados* y *primos paralelos*. Los primos cruzados son los hijos e hijas de una tía paterna o de un tío materno. Tradicionalmente, los bribris se casan entre primos cruzados. En cambio, los primos paralelos son hijos e hijas de una tía materna o de un tío paterno.

Tabla 1

Terminología de parentesco en la cultura tradicional bribri

	Línea materna	Línea paterna
Segunda generación ascendente	<i>wĩ'ke</i> : mujer del mismo clan de Ego (abuela materna) <i>talà</i> : hombre del mismo clan de Ego (abuelo materno)	<i>úyök</i> : mujer de otro clan (abuela paterna) <i>wö'ke</i> : hombre de otro clan (abuelo paterno)
Primera generación ascendente	<i>ãmì</i> : madre <i>ãmíla</i> : hermana de la madre (tía materna) <i>naũ</i> : hermano de la madre (tío materno)	<i>yé</i> : padre <i>yéçhke</i> : hermana del padre (tía paterna) <i>yéla</i> : hermano del padre (tío paterno)
Generación del Ego	<i>èl</i> : hermano o primo paralelo de Ego hombre; hermana o prima paralela de Ego mujer <i>kutà</i> : hermana o prima paralela de Ego hombre. <i>akè</i> : hermano o primo paralelo de Ego mujer.	<i>dawö'</i> : ¹⁰ primos cruzados (sin distinción de sexo).
Primera generación descendente	<i>alà</i> : hijo de Ego (sin distinción de sexo); hijos de hermanos y primos paralelos de Ego; hijos de un primo cruzado de sexo diferente al de Ego	

⁹ Según Borge y Castillo (1997, pp. 48-9), el 19 % de las personas bribris al que se le consultó al respecto no supo decir cuál era el nombre de su clan.

¹⁰ 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, p. 39).



Segunda generación descendente	<i>sibáyōm</i> : nietos y sorbinietos del mismo clan de Ego <i>wĩ'</i> : hija de la hija de una hermana de Ego <i>talâ</i> : hijo de una hija de una hermana de Ego	<i>úyök</i> : nietos y sobrinietos del clan de la pareja de Ego <i>dawö'chke</i> : nietos y sobrinietos de un Ego hombre, cuando pertenecen a otro clan
Relaciones surgidas a partir de la relación de pareja de Ego	<i>alākōl</i> : esposa de Ego hombre <i>wēm</i> : esposo de Ego mujer <i>dabókōt</i> : cuñado/a del sexo opuesto al de Ego <i>dawa'</i> : cuñado de un Ego hombre <i>mū</i> : cuñada de un Ego mujer <i>yāk</i> : suegra o nuera <i>nawáki</i> : suegro o yerno	

Fuente: elaboración propia, con base en Cervantes (1993)¹¹.

Nos parece oportuno complementar la Tabla 1 con una explicación adicional, con el fin de que se comprenda mejor la forma en la que se clasificaron los términos en las columnas «línea materna» y «línea paterna». Según Bozzoli (1979), el tipo de unión preferida dentro de la cultura tradicional bribri es la que esta autora denomina «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.

Dado que los elementos lingüísticos y culturales esbozados en esta sección sustentan una parte esencial de la identidad tradicional del pueblo bribri, consideramos imprescindible que se incluyan, de forma explícita, en el currículo escolar.

3. El diseño curricular de segundas lenguas

De acuerdo con Paredes (2017), el término *currículo* «designa el marco general de planificación, actuación y evaluación en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje» (p. 604). Este autor agrega que existen cuatro componentes fundamentales del currículo, a saber: 1) aspectos teóricos y prácticos relativos al proceso de enseñanza-aprendizaje que se establecen al definir fines y objetivos, 2) los contenidos, 3) la opción metodológica y 4) los criterios de evaluación. En el ámbito de la

¹¹ En Jara y García (2013) y Jara (2018), se presentan algunas diferencias puntuales con respecto a lo consignado en Cervantes (1993).



enseñanza de lenguas, dichos componentes resultan en una forma particular de comprender la naturaleza de la lengua y de su aprendizaje, así como en la definición de principios educativos y culturales que serán predominantes en una propuesta curricular concreta. Para Nation y Macalister (2010), en el diseño curricular de lenguas se integra el conocimiento de distintas áreas de la lingüística aplicada, tales como la investigación en adquisición de lenguas, metodologías de enseñanza, evaluación, descripción lingüística y producción de materiales.

No existe un único modelo de desarrollo curricular de segundas lenguas. Para el presente trabajo, nos basamos en los de Graves (2000) y Nation y Macalister (2010) debido a que, si bien se diferencian en algunos matices, presentan similitudes fundamentales que nos permiten contar con un planteamiento coherente y detallado del proceso de desarrollo curricular. Ambos modelos comprenden ocho etapas. En el caso de Graves (2000), estas son: 1) definir el contexto, 2) evaluar necesidades, 3) articular creencias, 4) formular metas y objetivos, 5) organizar el curso, 6) conceptualizar el contenido, 7) desarrollar materiales y 8) diseñar un plan de evaluación. Por su parte, para Nation y Macalister (2010), las partes del proceso son las siguientes: 1) análisis del entorno, 2) análisis de necesidades, 3) principios, 4) metas, 5) contenido y secuenciación, 6) formato y presentación, 7) monitoreo y evaluación y 8) evaluación final.

En vista de las similitudes observadas, se generó un modelo híbrido que se compone de siete etapas: 1) análisis del contexto, 2) análisis de necesidades, 3) principios, 4) formulación de metas y objetivos, 5) contenido y secuenciación, 6) formato y presentación/ desarrollo de materiales y 7) evaluación. Para facilitar la exposición y la comprensión de cada ejemplo por comentar, la explicación puntual de cada una de estas etapas se realiza en el apartado 4.

Antes de concluir esta sección, destacamos que el proceso de desarrollo de un currículo de segundas lenguas puede iniciar en cualquiera de las etapas que comprende el modelo. Al respecto, Graves (2000) señala 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» (p. 3). Esto se justifica, para la autora, porque las distintas partes están interconectadas y por las particularidades de cada caso.



4. Resultados

Como punto de partida, queremos subrayar el carácter constructivo de nuestra propuesta, pues reconocemos lo complejo y difícil que es elaborar un currículo de lengua, dificultad que se incrementa significativamente cuando se trata de una lengua (y cultura) en proceso de desplazamiento; de ahí que la sola existencia de un programa es ya de por sí algo muy positivo.¹²

Sobre el nombre del documento —*Programa de los cursos de bribri y cabécar* (MEP, [1997](#))—, creemos que se consideró factible, y pragmático, incluir en un solo programa dos lenguas debido a que los pueblos bribri y cabécar presentan una estrecha cercanía cultural¹³ y lingüística¹⁴. Sin embargo, consideramos que una nueva propuesta debería generar programas distintos para ambos idiomas, con el fin de lograr mayor especificidad en la enunciación de contenidos y mayor presencia de la lengua meta (en el programa actual, la presencia del bribri es mínima).

A continuación, se ejemplifica de forma muy puntual cómo podría orientar el marco teórico-metodológico del diseño curricular de segundas lenguas el trabajo de rediseño del programa de lengua bribri de primaria. Se parte, como ya se mencionó, del programa actual, en particular, de la «Unidad 2: Mi familia». En vista de la gran cantidad de elementos que contempla cada una de las etapas por comentar, se trabaja con distintos ejemplos, no con uno solo desarrollado a lo largo del apartado.

4.1 Evaluación

Tal como se señaló en la sección 3, el desarrollo de un currículo puede iniciar en cualquiera de las etapas. Entonces, dado que nuestro punto de partida es el programa de lengua bribri, la evaluación de este se presenta como el comienzo lógico: conviene, primero, valorar lo que se tiene.

¹² De acuerdo con Ramos (2014), para 2014 solo estaban aprobados por el Consejo Superior de Educación los programas de bribri, cabécar —que son básicamente un mismo documento— y boruca o brunca.

¹³ En la tradición de estudios antropológicos, se agrupa con el adjetivo *talamanqueños* a los pueblos bribri y cabécar, dada su afinidad histórica y sociocultural (ver, por ejemplo, Stone, 1961 y Bozzoli, 1979).

¹⁴ Según Constenla (2008), el bribri y el cabécar conforman el subgrupo cerrado vicefítico, que a su vez forma parte del grupo ístmico, perteneciente a la familia de lenguas chibchenses.



Según Graves (2000), una de las funciones que desempeña la evaluación en el diseño de un curso es la de evaluar el curso o programa en sí. Para ello, esta misma autora propone algunas preguntas para examinar elementos clave, como las metas y objetivos, los contenidos o la organización. Como en este subapartado nos limitamos a comentar el tema de la selección y secuenciación del vocabulario relativo a las relaciones de parentesco bribri, restamos únicamente las siguientes preguntas: en lo que respecta a la selección de los contenidos, ¿es eso lo que los estudiantes necesitan? o ¿el nivel es adecuado?; en lo que respecta a la secuenciación, ¿se percibe una progresión adecuada? o ¿se recicla el material a lo largo del curso? (Graves, 2000).

En la Tabla 2 se muestra la forma en la que se selecciona y secuencia el vocabulario de la familia en el programa de lengua bribri.

Tabla 2
Léxico de la familia bribri incluido en el programa de lengua bribri

Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
mamá, papá, hermano, hermana, abuelos, abuelas	hijo, mamá, papá, hermano, hermana, abuelos, abuelas, tío materno, tía materna	bisabuelos, bisabuelas, mamá, papá, hermano, hermana, abuelos, abuelas, tía paterna, tío materno, tío paterno, tía materna
Cuarto grado	Quinto grado	Sexto grado
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.	Miembros de la familia: todos.	Miembros de la familia: todos.

Fuente: elaboración propia, con base en MEP (1997).

Según lo observado en la Tabla 2, la cantidad de términos de parentesco aumenta de 6 en primer grado a 19 en cuarto grado. La programación del vocabulario parece seguir un diseño en espiral, por cuanto los rubros léxicos iniciales se recuperan en momentos posteriores. En un diseño en espiral, además, cuanto más frecuente es un elemento, más pronto debe aparecer (Nation y Macalister, 2010). En el caso que observamos, el criterio de frecuencia parece estar presente al momento de seleccionar los rubros léxicos para cada año, puesto que primero se incluyen términos de los parientes que suelen ser más cercanos en la convivencia cotidiana (padres, hermanos, abuelos)



para, paulatinamente, agregar términos que se refieren a relaciones menos cercanas y, por lo tanto, de menor frecuencia de uso (por ejemplo, en el segundo ciclo, suegros y cuñados).

Ahora bien, salta a la vista que el vocabulario se presenta en español, lo cual genera el inconveniente de que, como se explicó en la sección 2, el léxico relativo a la familia bribri es muy distinto al de la familia hispana, desde su misma lógica cultural; por lo tanto, cuando el programa indica como palabras meta «abuelos» y «abuelas», debe interpretarse para el bribri «abuelos maternos» y «abuelos paternos»; es decir, se trata de cuatro términos, no de dos. Para que el programa sea funcional, el docente que lo utiliza debe entender la equivalencia de términos de la familia en bribri y español. Si quien emplea el programa carece —incluso parcialmente— de ese conocimiento, la eficacia del documento se ve afectada. Finalmente, en cuanto a la secuenciación de los rubros léxicos, en quinto y sexto grado no se añaden términos nuevos, pese a que, según lo registrado por Cervantes ([1993](#)), existen otros, como «esposo», «esposa» o «nuera» (ver sección 2).

Idealmente, la presentación del léxico de la familia debería, en primer lugar, enmarcarse en un contexto sociocomunicativo que muestre pertinencia lingüística y cultural; en segundo lugar, incluir los términos de parentesco en lengua bribri, y, en tercer lugar, apoyarse en representaciones gráficas atractivas que faciliten la comprensión del sistema y el diálogo intercultural.

4.2 Análisis del contexto

La fundamentación de esta etapa se puede sintetizar de la siguiente forma: «You need to know as much as possible about the context in order to make decisions about the course» (Graves, [2000](#), p. 13). Cuanto más se sepa sobre el contexto en el que el programa será utilizado, más se facilita decidir qué enseñar y cómo hacerlo (Nation y Macalister, [2010](#)).

Los siguientes son algunos de los factores que se recomienda contemplar en un análisis del contexto: las personas implicadas (estudiantes, docentes, otros actores), el escenario físico (localización del centro educativo, características de la infraestructura educativa), la naturaleza del curso y de la institución (tipo de curso, propósito del curso, relación con otras materias, forma de



evaluar), los recursos de enseñanza (materiales disponibles, equipo audiovisual), tiempo (frecuencia y duración de las clases) y situación afuera de la escuela (contacto con la lengua meta afuera de la clase) (Graves, [2000](#); Nation y Macalister, [2010](#)).

En este apartado nos enfocamos en lo que distintos autores han señalado acerca de los docentes de lengua indígena en general pues, por un lado, son los participantes que han recibido mayor atención en los trabajos consultados y, por otra parte, son quienes interactúan con los programas para llevar a cabo la mediación pedagógica. Creemos que lo mencionado para los docentes de lengua indígena es aplicable para los docentes de lengua bribri y que, por ende, esa información puede arrojar luz acerca de su realidad.

El tema de la formación de los docentes ha sido mencionado por distintos autores, entre ellos, Espinoza et al. ([2011](#)), Borge ([2012](#)) y Guevara et al. ([2015](#)). Se ha planteado que no basta con haber incluido en el currículo escolar en los territorios indígenas clases de lengua y cultura, pues por sí misma esta acción no garantiza que la educación sea eficaz. Al respecto, en la segunda mitad de la década del 2000-2010, Van der Lat y Santa Cruz ([2006](#)) señalan lo siguiente respecto de dichas lecciones: «se imparten de modo empírico, ya que no existen docentes formados formal ni pedagógicamente en estas áreas del conocimiento cultural» (p. 83).

Además de la carencia de formación específica en didáctica de lenguas (Espinoza et al, [2011](#); Sánchez, [2012](#)), se ha mencionado que la escolarización de los docentes de lengua es, en general, baja. Al respecto, Borge et al. ([2012](#)) registran para inicios de la década 2010-2020 que los maestros de lengua y cultura contaban con poca o nula formación pedagógica y que el 95 % de ellos solo contaba con primaria completa.

La falta de carreras universitarias especializadas en formar a los maestros de lengua indígena ha sido señalada y cuestionada, ya que no se ha logrado atender una necesidad real de capacitación dentro del sistema de educación pública del país. Al respecto, la lingüista del DEI Carmen Rojas, en declaraciones registradas en Ramos ([2014](#)), observa lo siguiente: «es notable cómo el sistema no tiene una solución real e inmediata de formación para estas personas» (p. 211).



Con todo, cabe destacar que desde las universidades públicas se han realizado esfuerzos por crear programas dirigidos especialmente a la formación de los maestros de lengua y cultura. Al respecto, Borge (2012) 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, iniciativa conjunta entre la Universidad de Costa Rica (UCR), la Universidad Nacional (UNA) y la Universidad Estatal a Distancia (UNED) que gradúa docentes cabécares. Además, Guevara et al. (2015) destacan los esfuerzos que llevan a cabo algunos docentes para buscar capacitarse por su propia cuenta. En Ovares y Rojas (2008), por otra parte, se puede comprobar que el MEP ha generado históricamente espacios dirigidos a la capacitación de los docentes de lengua y cultura indígena. No obstante, según se deduce de lo mencionado en párrafos previos, estas iniciativas son insuficientes aún.

4.3 Análisis de necesidades

La finalidad del análisis de necesidades es explicada por Graves (2000) de la siguiente manera: «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» (p. 98). De esta forma, el foco recae en los estudiantes, quienes se entiende que son los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Nation y Macalister (2010) presentan cuatro metas de aprendizaje que pueden ayudar a identificar necesidades relevantes de considerar al momento de diseñar un currículo. El primer grupo son las metas de lengua, las cuales apuntan a elementos como sonidos, vocabulario, estructuras gramaticales o tareas. El segundo grupo de metas corresponde a las ideas. En este caso, la inclusión de temas o textos depende de haber definido previamente cuáles serán los contenidos con los que trabajarán los estudiantes. El tercer grupo corresponde a las habilidades. Este considera las actividades de escuchar, hablar, escribir y leer, así como distintos grados de precisión y fluidez. El



cuarto grupo son metas de texto. En estas se contemplan géneros y tipos de discursos, así como habilidades sociolingüísticas.

A continuación, reseñamos datos que pueden ser útiles para responder, al menos parcialmente, a las interrogantes, propias de un análisis de necesidades, sobre qué saben los estudiantes, qué carencias presentan y cuáles deseos expresan.

A falta de información específica sobre el nivel de dominio tanto del bribri como del español por parte de los niños bribris, recurrimos a aproximaciones generales. Guevara y Solano (2017) proponen seis distintos escenarios sociolingüísticos para una posible EIB en Costa Rica. Para los territorios bribris, aplican los primeros cuatro escenarios: Talamanca Bribri, escenarios 1, 2 y 3; Kéköldi, escenarios 3 y 4; Salitre, escenarios 2, 3 y 4; Cabagra, escenarios 2, 3 y 4. La descripción de cada uno de estos cuatro escenarios corrobora la tendencia a un cese de transmisión intergeneracional señalado por Sánchez (2009, 2013), el cual conduce a una disminución del número de hablantes.

En el escenario 1, los niños tienen el bribri como L1 y esa es la lengua que predomina en sus comunidades; en contraste, saben poco español, que sería su L2. En el escenario 2, también la L1 es el bribri y el español es la L2, pero se observa un dominio similar de ambas lenguas. El uso de ambos idiomas puede estar determinado por situaciones sociocomunicativas; por ejemplo, usar bribri en la casa y español en la escuela. En el escenario 3, el español es la L1. Los niños comprenden o hablan poco el bribri, que sería su L2. Algunos padres y abuelos hablan entre sí bribri, pero se dirigen a los niños en español. Un último rasgo de este escenario es que, aunque los niños usen eventualmente el bribri, puede haber una valoración negativa hacia este idioma en la comunidad. En el escenario 4, la L1 es español y el bribri ha sido desplazado casi por completo en la comunidad. El bribri es hablado por abuelos en situaciones muy específicas (Guevara y Solano, 2017).

Por último, es poco lo que se sabe sobre lo que piensan los propios estudiantes. En Serrato et al. (2020) se documentan algunas declaraciones de estudiantes que asistieron a una reunión realizada en Talamanca Bribri en la que se trató el tema de las clases de lengua bribri —las cuales, por lo general, se imparten en español—. A la reunión también asistieron personas mayores de edad de



distintas comunidades, así como funcionarios del MEP. Los estudiantes manifestaron aburrimiento por la forma en la que se impartían las clases. Con excepciones, consideraban que los maestros necesitaban mejor capacitación en metodologías y estrategias de enseñanza.

Con base en lo anterior, parece necesario fomentar estudios sociolingüísticos en comunidades bribbis, pues solo así se puede comprender mejor cuál es el nivel de dominio de la lengua bribbi en los distintos territorios. Además, también resulta necesario diseñar instrumentos que permitan identificar mejor las necesidades de los niños y niñas bribbis. Por último, parece fundamental incorporar metodologías de enseñanza-aprendizaje dinámicas y contextualizadas, con el fin de motivar a los aprendientes.

4.4 Principios

En esta etapa el objetivo es asegurar que los elementos incluidos en el currículo estén bien fundamentados por la investigación y la teoría (Nation y Macalister, [2010](#)). Los principios o creencias son por lo general inconscientes; por ello, resulta necesario explicitar los fundamentos de la propuesta curricular, para que sean claros para los usuarios. Stern (1992, como se cita en Graves, [2000](#)) parte de que los principios se pueden agrupar en torno a cuatro conceptos: lengua, sociedad, aprendizaje y enseñanza. El concepto de *lengua* remite a una visión específica de esta y de lo que se entiende por ser proficiente, lo cual incide en cómo se concibe y se lleva a cabo la enseñanza. La noción de *sociedad* apunta a pensar en el contexto en el que se usa la lengua, de ahí que se preste atención a lo sociolingüístico, lo sociocultural y lo sociopolítico. Por su parte, el *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. Por último, la *enseñanza* se vincula directamente con las creencias que se tengan acerca del aprendizaje. La enseñanza, entonces, puede entenderse como un *continuum*: en un extremo estaría la transmisión de conocimientos por parte del docente; en el otro, la negociación entre docentes y estudiantes sobre cuáles conocimientos y habilidades trabajar y sobre cuáles métodos de aprendizaje usar.



Explicitar los principios o creencias que sustentan un currículo permite a los usuarios comprenderlo e interactuar con él de manera más eficaz (Nation y Macalister, [2010](#)). Una carencia significativa en el programa de lengua bribri es que no se explicitan sus fundamentos. Esto resulta particularmente problemático si se considera que, como se señaló en el apartado 4.2, los docentes de lengua no suelen contar con formación especializada en didáctica de lenguas.

Puesto que el *Marco Común Europeo de Referencia* (en adelante MCER) (Instituto Cervantes, [2002](#)) es un documento al que se le reconoce una sólida fundamentación teórica en el campo de la didáctica de segundas lenguas en la actualidad (González, Guillén y Vez, [2010](#)), planteamos que el utilizarlo como referente en un eventual proceso de rediseño curricular del programa de lengua bribri puede arrojar resultados positivos.¹⁵ En el ámbito costarricense, además, otros programas de lengua del MEP utilizan los principios del MCER, por ejemplo, los de inglés (MEP, [2016a](#); MEP, [2016b](#)) y boruca (MEP, [2017](#)) de I y II ciclo.¹⁶

En el presente ejercicio, nos interesa discutir el enfoque del programa de lengua bribri, pues resulta esencial para un rediseño curricular. Para Brown ([2007](#)), quien parte del modelo ya clásico que propuso Anthony en la década de 1960 y de la reformulación que realizaron de este Richards y Rodgers en la década de 1980, la noción de *enfoque* (*approach*, en inglés) se entiende de la siguiente manera: «Theoretically well-informed positions and beliefs about the nature of language, the nature of language learning, and the applicability of both to pedagogical settings» (p. 17). El enfoque es transversal en una propuesta curricular: las distintas decisiones que se toman parten de él.

El MCER propone un enfoque accional u orientado a la acción, cuya premisa es que quienes aprenden una lengua son principalmente agentes sociales que llevan a cabo tareas, tanto lingüísticas (como redactar un correo electrónico o comprender una exposición) como no lingüísticas (como mover un mueble o cruzar la calle) «en una serie determinada de circunstancias, en un entorno

¹⁵ Esto se debe hacer sin dejar de lado las especificidades del contexto sociohistórico, cultural, lingüístico y político en que está inmerso el pueblo bribri. Para una discusión crítica sobre el uso de metodologías de enseñanza de segundas lenguas en lenguas indígenas, ver Péez (2007).

¹⁶ Parece necesario, además, realizar una sistematización de experiencias de inclusión de lenguas indígenas en las escuelas en Latinoamérica, con el propósito de valorar otras posibilidades metodológicas.



específico y dentro de un campo de acción concreto» (Instituto Cervantes, [2002](#), p. 8). La enseñanza no se concentra, por lo tanto, solo en componentes estructurales (fonético-fonológicos, morfosintácticos, léxicos), sino que interrelaciona lo lingüístico y lo sociocultural.

Lo anterior permite comprender la utilidad de las tareas de carácter pedagógico, esto es, 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 buscan emular lo que ocurre en la vida fuera del aula. 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](#), pp. 155-156).

En el siguiente apartado se explora cómo se puede aplicar un enfoque accional a la redacción de metas y objetivos, lo cual permitiría mayor explicitud y claridad en el programa de lengua bribri respecto de las tareas que se esperaría que los estudiantes sean capaces de realizar.

4.5 Formulación de metas y objetivos

En esta etapa se busca definir con claridad los límites de lo que se cubrirá en el currículo. Las metas y los objetivos se interrelacionan, pero no remiten a lo mismo. Graves ([2000](#)) 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 o programa y los diferentes puntos por los que se transita para llegar finalmente al destino son los objetivos. Los objetivos son mucho más específicos que las metas.

Nation y Macalister ([2010](#)) señalan que las metas se encuentran estrechamente relacionadas con los contenidos del currículo y, por tal motivo, se pueden enfocar en componentes globales como lengua, ideas, habilidades o discurso. La claridad en la redacción es algo fundamental, pues una meta demasiado vaga no permite orientar acciones concretas. En nuestra propuesta, empleamos el modelo KASA, por sus siglas en inglés: *knowledge* (conocimiento), *awareness* (conciencia), *skills*



(habilidades) y *attitude* (actitud), expuesto en Graves (2000). En dicho modelo, se recomienda plantear metas para cada uno de estos cuatro elementos.

En la Tabla 3, se formulan una serie de metas utilizando el modelo KASA, para una unidad temática organizada en torno a la familia tradicional bribri.

Tabla 3

Metas para una unidad temática sobre la familia tradicional bribri

Tipo de meta	Al finalizar la unidad temática (a lo largo de los seis grados), los estudiantes:
1. De conocimiento	Serán capaces de comprender la importancia que posee el sistema de clanes dentro de la sociedad tradicional bribri.
2. De conciencia	Se habrán vuelto más conscientes acerca de a cuál clan pertenecen y de las características y restricciones sociales asociadas con su clan.
3. De habilidad	Serán capaces de mantener una conversación sencilla que gire en torno al tema de su clan, su significado, sus características y su origen.
4. De actitud	Habrán desarrollado un sentimiento de aprecio por el conocimiento que poseen las personas mayores en su familia, particularmente del lado materno (su clan).

Fuente: elaboración propia, con base en Serrato et al. (2020, p. 185)

En las metas de la Tabla 3, se intenta destacar la importancia de conocer y valorar el sistema familiar tradicional bribri. Las metas de conocimiento y de habilidades, a falta de mayor claridad sobre los posibles contenidos, se plantean de manera algo general, pero siempre apuntan a adquirir conocimientos útiles sobre la lengua y la cultura. Igualmente, la duración (a lo largo de seis grados) es tentativa, ya que se requeriría definir los contenidos para determinar si es óptima.

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). Cuanto más específico es un objetivo, más fácil resulta comprenderlo y seguirlo. El modelo de redacción utilizado en este trabajo incluye los siguientes elementos: 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 (Graves, 2000). Este formato de redacción puede ser muy conveniente por su claridad, la cual facilita la comprensión por parte de los docentes, quienes, como se comentó en el



apartado 4.2, suelen carecer de formación especializada en didáctica de lenguas. En la Tabla 4 se muestra una meta y una serie de objetivos vinculados a ella.

Tabla 4

Objetivos de una meta para una unidad temática sobre la familia tradicional bribri

Meta	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.
Objetivos	Al finalizar la unidad temática (a lo largo de los seis grados), los estudiantes: <ol style="list-style-type: none"> 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.

Fuente: elaboración propia, con base en Serrato et al. (2020, p. 186)

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. Ahora bien, aunque la redacción intenta ser clara, el tema de la capacitación de los docentes siempre está implícita, pues una adecuada comprensión de términos como *fluidez*, o *juegos de rol* depende en buena medida de ello. Al igual que en el caso de las metas, la propuesta de alcanzar los objetivos propuestos en seis grados es tentativa, por la naturaleza misma del presente ejercicio.

En conclusión, un cambio en la redacción de metas y objetivos como el sugerido aquí ofrece ventajas de explicitud y claridad sobre lo que se busca lograr, pero resulta insuficiente por sí solo.

4.6 Contenido y secuenciación de contenidos

Graves (2000) habla de conceptualizar el contenido para referirse al proceso de pensar que enseñar a los estudiantes. Con el fin de seleccionar el contenido de un currículo, esta autora recomienda plantearse preguntas como las siguientes: ¿qué se quiere que los estudiantes aprendan, considerando sus características, necesidades y los propósitos del curso?, ¿cuáles son los recursos y



limitaciones que podrían limitar las opciones de diseño? o ¿cuál es el principio de organización del currículo?

Debido a que el programa de lengua bribri muestra una organización temática (ver sección 2), nos referimos a rasgos puntuales de un currículo organizado por temas. El tema es aquí lo que Nation y Macalister (2010, p. 71) denominan *unidad de progresión* en un curso, esto es, el elemento medular sobre el que se basa el criterio de progresión. Junto con esta unidad, se proyecta la progresión gramatical, funcional, léxica, etc. En cuanto a la secuenciación, un diseño en espiral parece una alternativa óptima, ya que consiste en presentar y retomar contenidos previamente estudiados tanto para revisarlos como para agregar complejidad (Nation y Macalister, 2010). Esto garantiza que, pese a que se aborde un mismo tema —por ejemplo, la familia—, siempre exista novedad.

Pérez (2007) encuentra que los siguientes elementos deben ser objeto de investigación para poder adaptar el enfoque teórico-metodológico general de la didáctica de segundas lenguas a lenguas amerindias específicas: escritura y variante dialectal, los contextos comunicativos, la estructura de las lenguas y los contenidos. Aquí abordamos de forma breve la discusión sobre los contextos comunicativos, pues se encuentran muy relacionados con lo expuesto en las secciones 4.4 y 4.5. De acuerdo con esta autora, en los enfoques modernos de didáctica de segundas lenguas se busca que la enseñanza esté guiada por los propósitos comunicativos de los estudiantes, lo cual: «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, p. 144). Una de las razones por las cuales se dificulta definir objetivos comunicativos es la carencia de estudios sobre el tema.

Para el caso del bribri, la descripción etnolingüística es amplia;¹⁷ sin embargo, la descripción del uso cotidiano de esta lengua no se encuentra tan desarrollada. A excepción de Jara (1998) y su

¹⁷ Un recuento general de la descripción lingüística y etnográfica de la lengua bribri, para efectos de una posible aplicación didáctica, se puede consultar en Serrato et al. (2020).



estudio planteado desde el análisis de la conversación, y Lininger (1991) con un estudio desde la etnografía de la comunicación sobre cómo pedir matrimonio, se carece de trabajos que documenten y describan el uso de la lengua en intercambios cotidianos.¹⁸ Desde el punto de vista de la enseñanza de segundas lenguas, este vacío es muy problemático, dado que no se sabe bien cómo hablan las personas (de distintas edades, en distintas situaciones comunicativas) en sus interacciones diarias. De hecho, la tarea de documentación y descripción detallada del habla cotidiana bribri se vislumbra como necesaria para un proyecto de rediseño curricular de la asignatura Lengua Bribri.

Por su parte, los diálogos que se incluyen en textos creados para la enseñanza del bribri, como los de Constenla et al. (1978), Constenla et al. (1979) y Constenla et al. (1998), 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 diálogos resultan poco auténticos. 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. Algo muy rescatable de todos los textos mencionados es que incluyen expresiones de uso común. Por lo tanto, considerando el buen estado de la descripción etnolingüística del bribri, parece viable emprender trabajos enfocados en documentar usos cotidianos en esta lengua. Sin esta información, se dificulta orientar un programa desde un enfoque accional (ver sección 4.4).

4.7 Formato y presentación. Desarrollo de materiales

En esta etapa la información reunida previamente y los principios elegidos se unen para diseñar actividades y materiales. Para Graves (2000):

Materials development is the planning process by which a teacher creates units and lessons within those units to carry out the goals and objectives of the course. In a sense, it is the process of making your syllabus more and more specific. (p. 149).

¹⁸ Un esfuerzo reciente por documentar habla espontánea en lengua bribri es el corpus creado por Flores (2017).



La mayoría de las decisiones tomadas en las etapas previas solo serán observables de manera indirecta (implícita) en el formato y presentación de las clases y de los materiales.

Puesto que se requiere definir metas y objetivos, así como seleccionar y secuenciar contenidos para poder desarrollar alguna propuesta para esta etapa, nos limitaremos a destacar que en los proyectos de la Escuela de Filología, Lingüística y Literatura de la Universidad de Costa Rica TC-625 «Lenguas y tradiciones orales de Costa Rica» y EC-408 «Diversidad y patrimonio lingüístico de Costa Rica»¹⁹, inscritos en la Vicerrectoría de Acción Social de esa casa de estudios, han documentado información etnolingüística del pueblo bribri —y también de otros pueblos indocostarricenses— a partir de la cual han desarrollado materiales atractivos que pueden ser aprovechados en procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua bribri; por ejemplo, en relación con el tema de la familia tradicional, se ha creado una lona que permite visualizar la lógica del sistema de parentesco bribri, así como el vocabulario básico de este campo semántico.

5. Conclusiones

Con base en una ejemplificación mínima de cómo se podría aplicar el diseño curricular de segundas lenguas a un eventual proceso de reelaboración del programa de Lengua Bribri de I y II ciclo, mostramos que esta aproximación teórico-metodológica permite conjugar elementos lingüísticos, socioculturales y pedagógicos en aras de construir una propuesta que responda de mejor manera a las necesidades e intereses actuales de los participantes de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en especial, de estudiantes y docentes. Partimos de que es imperativo repensar la forma en la que se planifican y llevan a cabo las lecciones de lengua bribri, con miras a lograr un uso contextualizado y de defender los derechos de los hablantes.

Por último, también intentamos mostrar que, puesto que las distintas etapas del desarrollo de un currículo de lengua se encuentran interrelacionadas, puede resultar más beneficioso —y menos

¹⁹ Los recursos de ambos proyectos se pueden consultar y descargar gratuitamente en el sitio <https://dipalicori.ucr.ac.cr/>



abrumador— emprender trabajos sobre elementos muy puntuales (por ejemplo, desarrollar un instrumento para aplicar un análisis de necesidades o construir una fundamentación teórica sobre el enfoque desde el que se quiere plantear un futuro programa) que proyectar como única meta la creación de un currículo completo, pues esa es una tarea muy compleja y, por definición, inacabada.

A la vez, este trabajo puede articularse con iniciativas que recaben información sobre las ideologías lingüísticas de los hablantes y de las personas involucradas de alguna forma en los procesos de enseñanza-aprendizaje del bribri, así como con iniciativas de documentación etnolingüística que permitan tomar mejores decisiones acerca de qué enseñar y cómo hacerlo.

Referencias

- Borge, C. (2012). *Costa Rica: estado de la educación en territorios indígenas. Cuarto Informe del Estado de la Educación*. Programa Estado de la Nación.
- Borge, C y Castillo, R. (1997). *Cultura y conservación en la Talamanca indígena*. EUNED.
- Borge, C., Esquivel, S. y Herrera, R. (2012). *Situación de los docentes en los territorios indígenas de Costa Rica*. Unicef.
- Bozzoli, M. (1972). Notas sobre el parentesco entre los indios talamancaños y guatusos de Costa Rica. *América Indígena*, 32(2), 553-571.
- Bozzoli, M. (1979). *El nacimiento y la muerte entre los bribris*. Editorial Universidad de Costa Rica.
- Brown, D. (2007). *Teaching by principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Pearson Education.
- Brumm, M. (2010). *Formación de profesores de lenguas indígenas*. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. https://site.inali.gob.mx/pdf/formacion_de_profesores.pdf
- Campos, A. (2020). *Elementos de resistencia lingüística en el espacio educativo-pedagógico de centros educativos del circuito 02 del territorio Talamanca-Bribri y la relación con la cultura hegemónica desde un análisis intercultural crítico* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Nacional.



- Campos, A. y González, M. (2015). Costa Rica: pueblos indígenas y reconquista educativa. *Temas de educación*, 21(2), 327-346.
- Cervantes, L. (1993). Análisis componencial de la terminología de parentesco bribri. *Estudios de Lingüística Chibcha*, 12, 35-52.
- Constenla, A. (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, A., Margery, E, Morales, R. y Pereira, F. (1978). *Bribri I*. Universidad de Costa Rica.
- Constenla, A., Margery, E, Morales, R. y Torres, A. (1979). *Bribri II*. Departamento de Publicaciones, Universidad de Costa Rica.
- Constenla, A., Elizondo, F. y Pereira, F. (1998). *Curso básico de bribri*. EUCR.
- Espinoza, E., Mejía, N. y Ovares, S. (2011). El malecu: una cultura en peligro de extinción. *Educare*, 15(número extraordinario), 69-84.
- Fernández, A. (2018). *Estadísticas del Subsistema de Educación Indígena de Costa Rica. Historia y situación actual (1800-2016)*. Ministerio de Educación Pública.
- Flores, S. (2017). *Corpus oral pandialectal de la lengua bribri*. <http://bribri.net>
- González, M., Guillén, C. y Vez, J. (2010). *Didáctica de las lenguas modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*. Editorial Síntesis.
- Graves, K. (2000). *Designing language courses*. National Geographic Learning.
- Guevara, M. (1990). *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.
- Guevara, F. (2020). El proyecto piloto Namù Wökir: revitalización del bribri versus diglosia pedagógica en el ámbito escolar. En M. Haboud, C. Sánchez y F. Garcés (Eds.), *Desplazamiento lingüístico y revitalización: reflexiones y metodologías emergentes. Desafíos en la diversidad 2 (79-)*. Editorial Universitaria Abya-Yala.



- Guevara, F, Nercis, I. y Ovaes, Sandra. (2015). Los docentes de lengua y cultura: Una mirada reflexiva y crítica de la educación indígena costarricense. *Educare*, 19(2), 317-332.
- Guevara, F. y Solano, J. (2017). *La escuela y los pueblos indígenas de Costa Rica: políticas, indicadores educativos y planificación multilingüe*. Universidad Nacional de Costa Rica.
- Instituto Cervantes. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes/Anaya/Secretaría General Técnica del MECD.
- Jara, C. (1998). Estructura de la conversación y “diálogo de géneros” en la lengua bribri (chibcha, Costa Rica). En Z. Estrada, M. Figueroa, G. López y A. Acosta (Eds.), *IV Encuentro Internacional de Lingüística en el Noroeste. Memorias* (Vol. 2) (451-471). Unison.
- Jara, C. (2018). *Gramática de la lengua bribri*. E-Digital.
- Jara, C. y García, A. (2008). *Cargos tradicionales del pueblo biibri: s̄õ 'tãmĩ, ókõm, awá*. Instituto Costarricense de Electricidad/Instituto de Investigaciones Lingüísticas, Universidad de Costa Rica.
- Jara, C. y García, A. (2009). *Se ' ẽ ' wawõ bribri wa. Aprendamos la lengua bribri*. UNICEF-AECID-UCR.
- Jara, C. y García, A. (2013). *Se ' ttó bribri ie. Hablemos en bribri*. E-Digital.
- Jara, C y García, A. (2011). *Diccionario de mitología bribri*. EUCR.
- Lininger, B. (1991). *The Spanish of the Salitre-Cabagra Bribris: Internal composition* [Tesis de doctorado no publicada]. Florida State University.
- Lovón, M., Chávez, D., Yalta, E. y García, A. (2020). La enseñanza de la lengua indígena y el desarrollo de la interculturalidad en las horas de clases de lengua nativa como L1 y L2 en el Perú. *Boletín de la Academia peruana de la lengua*, 67, 179-203. <https://revistas.apl.org.pe/index.php/boletinapl/article/view/85/634>
- Mena, Y., Tinajero, G. y Canett, Z. (2015). «¡Ya nos tienen todos revueltos!». La enseñanza de la lengua indígena en una primaria mexicana. *Revista Interacción*, 14, 51-66. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/interaccion/article/view/2336/1787>



- Ministerio de Educación Pública. (1997). *Programa de los cursos de bribri y cabécar*. Departamento de Educación Indígena.
- Ministerio de Educación Pública. (2016a). *Programa de estudio de inglés. Primer ciclo de la educación general básica*. Ministerio de Educación Pública.
- Ministerio de Educación Pública. (2016b). *Programa de estudio de inglés. Segundo ciclo de la educación general básica*. Ministerio de Educación Pública.
- Ministerio de Educación Pública. (2017). *Programa de estudio de lengua boruca. Primero y segundo ciclos de la educación general básica*. Ministerio de Educación Pública.
- Ministerio de Educación Pública. (2019). *Guía del programa lengua bribri-Sulá*. Departamento de Educación Intercultural.
- Nation, P. y Macalister, J. (2010). *Language Curriculum Design*. Routledge.
- Ovares, S. y Rojas, C. (2008). La enseñanza de las lenguas indígenas en Costa Rica. *Letras*, 43, 11-21.
- Paredes, F. (2017). Diseño y programación de cursos de español. En A. Cestero e I. Penadés (Eds.), *Manual del profesor de ELE (601-664)*. Servicio de Publicaciones, Universidad de Alcalá.
- Pérez, M. (2007). Las lenguas indígenas como segundas lenguas. *Signos lingüísticos*, 3(6), 137-153.
- Pittier, H. (1895). *Nombres geográficos de Costa Rica. I Talamanca: primera contribución*. Tip. Nacional.
- Ramos, K. (2014). Situación actual del programa de enseñanza de lenguas indígenas del Ministerio de Educación Pública. *Educare*, 18(3), 203-219.
- Rojas, C. (2002). La enseñanza de las lenguas indígenas en Costa Rica. *Educare*, 3, 177-186.
- Sánchez, C. (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, C. (2012). El papel de la escuela en el desplazamiento y en la conservación de la lengua malecu. *Revista Educación*, 36(1), 25-43.



Sánchez, C. (2013). *Lenguas en peligro en Costa Rica: vitalidad, documentación y descripción*.

Káñina, 37(1), 219-250.

Serrato, L., Solís, A., Blanco, A. & Álvarez, G. (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* [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad de Costa Rica.

Stone, D. (1961). *Las tribus talamanca de Costa Rica*. Comisión Costarricense del V Centenario del Descubrimiento de América.

Van der Laat, C. y Santa Cruz, J. (2006). *Niñez y adolescencia indígena en Costa Rica: su derecho a la salud y a la educación*. Unicef.



Esta obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)