

Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades, UNED, Costa Rica
<https://revistas.uned.ac.cr/index.php/espiga>
ISSN: 1409-4002 • e-ISSN: 2215-454X

Educación intercultural bilingüe en contextos de desplazamiento lingüístico: el proyecto Upshijgra diñ Di^v Tegát yet (Costa Rica)

Federico Guevara-Viquez *
<https://orcid.org/0009-0001-8474-4802>

Resumen

El artículo expone la experiencia desarrollada en el proyecto Upshijgra diñ Di^v Tegát yet, a cargo del Programa de Apoyo Permanente a Escuelas Indígenas (PAPEI) de la División de Educación Rural (DER) de la Universidad Nacional (UNA), de Costa Rica, cuyo objetivo general es fortalecer la educación intercultural bilingüe en el territorio Boruca para la enseñanza de la lengua brunca, con la participación de los docentes de Lengua del circuito 11 de la Dirección Regional Educativa Grande de Térraba. La metodología del proceso se basa en una orientación cualitativa de investigación-acción participativa, con aplicación de técnicas de didáctica de enseñanza de lenguas partiendo del enfoque comunicativo. El principal hallazgo es destacar la importancia de colaborar en el crecimiento de competencias lingüísticas del personal docente de las materias de Lengua y Cultura, y coadyuvar en el desarrollo de estrategias de mediación y material didáctico para fortalecer los procesos escolares de estas asignaturas en el nivel de primaria. Como conclusión principal se evidencia un crecimiento en las habilidades comunicativas de los docentes en el idioma indígena y en la elaboración de material didáctico para dichas asignaturas.

Palabras clave: bilingüismo, desplazamiento lingüístico, idioma brunca, revitalización.

* Máster en Antropología Social de la Universidad de Costa Rica. Profesor e investigador de la División de Educación Rural (DER), de la Universidad Nacional (UNA), en las áreas de etnicidad, educación intercultural bilingüe y antropología lingüística. Coordinador del Programa de Apoyo Permanente a Escuelas Indígenas de la DER. Correo: federico.guevara.viquez@una.ac.cr

Bilingual Intercultural Education in Contexts of Linguistic Displacement: The Upshijgra diñ Di^v Tegát yet Project (Costa Rica)

Abstract

The article presents the experience developed within the Upshijgra diñ Di^v Tegát yet project, led by the Permanent Support Program for Indigenous Schools (PAPEI) of the Division of Rural Education (DER) at the National University of Costa Rica. Its primary objective is to strengthen bilingual intercultural education in the Boruca territory for teaching the Brunca language, with participation from language teachers in circuit 11 of the Grande de Térraba Regional Educational Directorate. The methodology follows a qualitative orientation of participatory action research, using language teaching techniques based on the communicative approach. The main finding underscores the importance of enhancing linguistic competencies among teachers of Language and Culture and supporting the development of mediation strategies and didactic materials to bolster school processes for these subjects at the primary level. The primary conclusion reveals growth in teachers' communicative skills in the indigenous language and in creating didactic materials for these subjects.

Keywords: Bilingualism, Language shift, Brunca language, Revitalization.

Introducción

El desarrollo de procesos de educación intercultural bilingüe en contextos de lenguas indígenas con avanzado estado de desplazamiento lingüístico es una tarea ardua y llena de retos, tanto para investigadores académicos, como para los actores participantes de las comunidades donde se despliegan estas iniciativas. El estado de conservación del idioma ancestral, las percepciones de los miembros de una comunidad sobre este idioma y los objetivos educativos que se planteen tanto desde lo institucional como desde entidades comunitarias que intervienen en el servicio educativo son varios de los factores que entran en juego en estos procesos.

El presente artículo expone la experiencia y avances del proyecto Upshijgra diñ DiV Tegát yet (expresión que significa trabajamos para nuestro idioma en lengua brunca o boruca), a cargo del Programa de Apoyo Permanente a Escuelas Indígenas (PAPEI) de la División de Educación Rural (DER) de la Universidad Nacional (UNA), de Costa Rica. Esta iniciativa se desarrolla en el Pacífico Sur de Costa Rica, en colaboración con docentes de Lengua y Cultura del territorio indígena de Boruca. El objetivo general del proyecto es fortalecer la educación intercultural bilingüe en el territorio Boruca para la enseñanza de la lengua brunca, con la participación de los docentes de lengua del circuito 11 de la Dirección Regional Educativa Grande de Térraba, a partir de lo cual se desgranar objetivos que establecen el desarrollo de capacitaciones con enfoque comunicativo para fortalecer las competencias lingüísticas del personal docente de las materias de Lengua y Cultura, y coadyuvar en el desarrollo de estrategias de mediación y material didáctico que refuercen los procesos escolares de estas asignaturas en el nivel de primaria.

El sistema de educación indígena en Costa Rica; los maestros de Lengua y Cultura y la política educativa vigente

En Costa Rica el sistema formal de educación está a cargo del Ministerio de Educación Pública (MEP), el cual se encarga de la oferta educativa y la cobertura de la educación general básica (primaria y secundaria) para todo el país. Las últimas décadas del siglo XX, constituyen el momento histórico donde el MEP comienza a reconocer y tomar en cuenta la particularidad de los pueblos indígenas, que en sí mismos constituyen realidades socioculturales y lingüísticas muy diferentes al del resto de la población nacional, y emprende esfuerzos para dar una respuesta más apropiada a las necesidades educativas de dichos pueblos, generando de transformaciones administrativas en el sistema educativo y en la política educativa misma. Todo esto inicia en 1985, cuando el MEP crea por primera vez la Asesoría Nacional de Educación Indígena, instancia dentro del ministerio que comienza a velar por la educación en territorios indígenas, sus programas de estudio y la apertura de escuelas en estas zonas. En los años siguientes vienen nuevas transformaciones administrativas: la antigua Asesoría se transforma en Departamento de Educación Indígena en 1994, y así se mantuvo por más de una década, hasta que en 2011 se crea el Departamento de Educación Intercultural (abarcando ya no solo la alteridad indígena sino también otras diversidades culturales presentes en la nación), el cual está constituido por la Unidad de Educación Indígena y la Unidad de Contextualización y Pertinencia Cultural. El Departamento de Educación Intercultural se mantiene como la instancia que administra actualmente el sistema de educación que desde el estado costarricense se oferta a los pueblos indígenas.

Un elemento característico del subsistema de educación indígena es la figura de los docentes de las materias de Lengua y de Cultura. Una descripción más profunda de este tipo de profesionales de la educación puede consultarse en Guevara, Nercis y Ovares¹. Para efectos del presente escrito, se reseña lo siguiente: Las materias de «Lengua» y de «Cultura» fueron creadas en 1997 mediante la resolución 34-97 del Consejo Superior de Educación, estableciendo que la asignatura de Lengua Indígena tiene tres lecciones semanales para cada uno de los niveles de primaria, mientras que la materia de Cultura Indígena tiene dos lecciones semanales por nivel. Estas materias son exclusivas para las escuelas dentro de los territorios indígenas, pero son asignaturas con pocas lecciones semanales, que se suman a un currículo escolar nacional que es igual al que se imparte en el resto del país. El puesto de maestros para estas materias se creó en 1997 por el Servicio Civil Docente, con un código de «docente de apoyo»; los postulantes para estos puestos deben pertenecer a un pueblo indígena, y demostrar sus conocimientos en estas áreas. En el caso específico de los docentes de Lengua, ellos se especializan en cada una de las lenguas indígenas existentes (actualmente hay programas escolares de Lengua para seis idiomas: bribri, brunca, cabécar, guaimí o ngábe, malecu y térraba). En el caso del docente de Cultura, se especializan en conocimientos y valores culturales para cada uno de los ocho pueblos y 24 territorios indígenas presentes en el país. En la mayoría de los casos, los docentes de Lengua y Cultura tienen nombramientos interinos, que dificultan su permanencia y estabilidad laboral. Trabajan en situación de itinerancia; deben atender varias escuelas, muchas veces separadas de grandes distancias entre sí, para poder completar su jornada laboral. La gran mayoría de este cuerpo docente no tiene preparación profesional en educación, debido a que por mucho tiempo los requisitos para el nombramiento de este puesto se daba más en función del conocimiento que la persona tiene sobre el idioma y la cultura indígena. Sin embargo, esto ha venido cambiando en los últimos años, y se ha incorporado entre los requisitos, que los postulantes cuenten también con estudios universitarios. Una limitación que debe mencionarse sobre estas asignaturas es que, además de las pocas lecciones semanales que representan en el calendario escolar, solamente abarcan los seis años de educación primaria; no hay seguimiento en secundaria, y solo en muy pocos casos, se han abierto códigos de Lengua y de Cultura en algunos colegios rurales indígenas.

Otro elemento importante es la política educativa vigente para la educación en territorios indígenas. Esta política está plasmada en el Decreto 37801-MEP de 2013, el cual de manera explícita insta a preservar los idiomas indígenas del país y a enseñar a leer y escribir en estos idiomas, garantizando a la vez que se enseñe también el español como lengua oficial de la nación. En el artículo 4 se señala expresamente la necesidad desarrollar progresivamente «programas educativos bilingües, pertinentes y contextualizados en todas las asignaturas, modalidades y niveles del sistema educativo»², en todas las zonas donde esto pueda ser posible. Por otra parte, esta política define los criterios a cumplir para el nombramiento de todo el personal docente y administrativo para centros educativos. Incorpora el requisito

¹ Federico Guevara Víquez, Ignolio Nercis y Sandra Ovares Barquero, «Los docentes de Lengua y Cultura: una mirada reflexiva y crítica de la educación indígena costarricense», *Revista Electrónica Educare* 19, n.º 2 (2015): 317-332, <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.18>

² Decreto 37801-MEP, «Reforma del subsistema de educación indígena», en *La Gaceta* n.º 135 (15 de julio de 2013),

http://www.pgrweb.go.cr/Scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_norma.aspx?param1=NRM&nValor1=1&nValor2=75249&nValor3=0&strTipM=FN

de que el docente de grado también debe ser conocedor del idioma indígena, en los territorios donde los idiomas indígenas siguen mostrando vitalidad (antes solo se exigía esto a los docentes de Lengua y Cultura). Además, el decreto crea una nueva figura organizativa que debe ser conformada por personas de los territorios indígenas: el Consejo Local de Educación Indígena (CLEI). Esta entidad se constituye en cada uno de los 24 territorios indígenas del país, y es una forma, concebida por la política educativa, para dotar a la comunidad de un mecanismo más activo de participación en los procesos educativos. De esta manera, CLEI tiene varias funciones entre las cuales destaca hacer las recomendaciones al MEP para el nombramiento de puestos docentes en los centros educativos, coadyuvar en la construcción de currículos culturalmente pertinentes, formular iniciativas y proyectos educativos para sus territorios, y fungir como la entidad consultiva de cada territorio indígena en materia de educación.

Finalizamos este apartado con una pequeña reflexión. Ciertamente, la política pública educativa para pueblos indígenas plasmada en el decreto 37801-MEP es de avanzada, y parte de nociones contenidas en normativas internacionales suscritas por Costa Rica, como el Convenio 169 de la OIT sobre Derechos de los Pueblos Indígenas de 1989, y la Declaración de la ONU sobre Derechos de Pueblos Indígenas de 2006. Esta política expone un enfoque moderno de educación intercultural multilingüe, que aspira a darle más presencia a los idiomas indígenas en los procesos educativos y en la construcción de los aprendizajes. Sin embargo, en la práctica, el sistema sigue limitándose a la sola existencia de las materias de Lengua y Cultura, mientras que las áreas disciplinares básicas del currículo educativo (que son las mismas para todo el país) siguen siendo impartidas por docentes de grado que trabajan casi exclusivamente en idioma español. En efecto, todavía falta mucho trabajo para poner en práctica lo que dicta la política.

Metodología

La metodología de este proyecto de extensión e investigación se ha basado en el modelo de Investigación-acción participativa. Este enfoque es de base cualitativa, que involucra una profunda interacción con los actores sociales participantes del proyecto. Los actores son coparticipes del proceso investigativo y están directamente ligados con los productos y resultados. En este caso, los docentes de Lengua y Cultura de las escuelas de Boruca con los que se trabaja son en total once. Estos se distribuyen en ocho docentes de Lengua que abarcan todas las escuelas del circuito, y participan de forma obligatoria por ser la población beneficiaria, y tres docentes de la asignatura de Cultura que por elección propia decidieron participar para aprovechar la experiencia.

También ha sido necesario un proceso de investigación documental sumamente extenso sobre el estado de conservación del idioma brunca. Esta investigación documental nutre directamente la construcción de la estrategia de capacitación a partir del enfoque comunicativo para la enseñanza de segundas lenguas.

Desarrollo

Hay una discusión de diferentes conceptos que se consideran centrales para poder comprender el proceso llevado a cabo por un proyecto de investigación y extensión enfocado en la revitalización de lenguas indígenas

Lenguas en desplazamiento

El desplazamiento lingüístico hace referencia «al conjunto de los procesos que preceden a la extinción de un idioma y que, entre otras cosas, implican una redistribución funcional de las lenguas y un cambio paulatino que, por lo general, se produce en el marco de tres generaciones»³. Este fenómeno se da en contextos en los cuales hay diferentes comunidades lingüísticas en contacto, y el desplazamiento paulatino de una lengua en detrimento de otra suele ocurrir por varios factores, que pueden ser de índole socio histórico, político, religioso, étnico, etc. Efectivamente, el desplazamiento lingüístico es una situación que viene afectando a la mayoría de las poblaciones indígenas de Costa Rica.

En el caso de muchas lenguas indígenas dentro de países de América Latina, los procesos históricos de formación de estado-nación y construcción de identidades nacionales durante el siglo XIX, subordinaron la diversidad lingüística a la necesidad de consolidar la instauración de un idioma oficial y a los procesos de formación ciudadana; factores a los cuales se sumó muchas veces la discriminación étnica, el racismo y el etnocentrismo de los grupos hegemónicos que lideraron dichos proyectos de construcción de la nación. Durante buena parte del siglo XX, la educación formal fue un factor que promovió el desplazamiento de los idiomas indígenas en Costa Rica. Mediante modelos monolingües impulsados por el Estado a partir de 1886, se promovió «la implementación de la educación como medio de aculturación en donde se obligaba a los niños a aprender el español»⁴.

Sánchez⁵ explica que el desplazamiento como fenómeno se va produciendo en tres niveles. El primer nivel es el de contacto con otra lengua. El segundo nivel se caracteriza por un creciente bilingüismo. En el tercer nivel, la lengua dominante se impone y la lengua autóctona cae en un uso recesivo. En algunos casos, el desplazamiento lingüístico ha provocado que la lengua indígena se maneja como un segundo idioma, o incluso ha llevado a la extinción misma del idioma.

El proyecto Upshígra díñ DiV tegát yet se enmarca en un contexto de desplazamiento lingüístico muy acelerado. En este tipo de escenario, trabajar en iniciativas que buscan contribuir a la enseñanza de lenguas indígenas en contexto escolar, para coadyuvar al fortalecimiento de procesos de revitalización de idiomas amenazados por desplazamiento lingüístico, es necesario partir del análisis diagnóstico de la situación y estado de dichas lenguas. Por lo anterior, se presenta a continuación la

³ Carlos Sánchez Avendaño, «Situación sociolingüística de las lenguas minoritarias de Costa Rica y censos nacionales 1927-2000: vitalidad, desplazamiento y auto afiliación etnolingüística», *Revista de Filología y Lingüística XXXV* (2009): 235.

⁴ Federico Guevara Víquez y José Solano Alpízar, *La escuela y los pueblos indígenas de Costa Rica: políticas, indicadores educativos y planificación multilingüe* (Heredia, Costa Rica: Universidad Nacional, CIDE, División de Educación Rural, 2017), 12.

⁵ Sánchez Avendaño, «Situación sociolingüística...», 235.

investigación documental sobre el estado de documentación y conservación del idioma brunca, con el cual se está trabajado en el proyecto.

Estado de documentación y conservación del idioma brunca

Esta etapa de la investigación fue extensa y exhaustiva, puesto que el idioma brunca o boruca, es uno de los idiomas indígenas que existen en el país que ha sido muy bien documentado.

Genealógicamente hablando, este idioma pertenece a las lenguas chibchas, ubicándose dentro de la subclasificación chibchense nuclear, ístmico occidental⁶. La división del protoístmico en diferentes lenguas —entre las cuales estaría el idioma brunca— habría empezado «hace unos 4600 años»⁷. Se estima que el idioma brunca tuvo una gran extensión, la cual abarcó toda la zona Pacífico sur del país hasta antes de la época de la Conquista⁸.

El idioma boruca ostenta una importante cantidad de materiales de documentación. Desde la época colonial, durante los siglos XVII y XVIII, este idioma fue usado por padres franciscanos para elaborar un catecismo usado en la temprana cristianización de los pueblos de Boruca, Coto y Quepos. Los primeros materiales de carácter lingüístico datan del siglo XIX y son vocabularios, recogidos por Philip J.J. Valentini en 1862, por William Gabb en 1875 y el obispo Thiel en 1882. Posteriormente está el trabajo de Pittier de 1941, que incluye léxico, cláusulas de variada extensión y cuatro textos de traducción literal y libre, así como el de Arroyo de 1951, que incluye observaciones fonéticas, gramaticales y un léxico⁹.

Los estudios más importantes sobre el idioma brunca se dan a partir de 1979 iniciando con el trabajo de Constenla y Maroto¹⁰ que incluye léxico, esbozo fonológico y gramatical. Años más tarde, Constenla¹¹ publica cuatro narraciones tradicionales más en idioma brunca con su tradición literal y libre. Posteriormente está la tesis de Maestría en Lingüística de Rojas¹² sobre morfología derivativa del idioma brunca. Para 1995 se destaca la publicación de un importante texto que no es de lingüística descriptiva sino que es de didáctica de la lengua, por parte de Quesada Pacheco, denominado «Chá diñ di^v tegat tegrá»¹³ (hablemos idioma boruca, en español), que amplía información gramatical de estudios anteriores. Luego Quesada

⁶ Adolfo Constenla Umaña, «Estado de conservación y documentación de las lenguas de América Central pertenecientes a las agrupaciones jicaque, lenca, misumalpa, chibchense y chocól», *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica* 37, n.º 1 (2011b.): 135-195.

⁷ Constenla Umaña Adolfo, «Estado de conservación y documentación...», 141.

⁸ Adolfo Constenla Umaña y Eugenia Ibarra Rojas, «Mapa de distribución territorial aproximada de las lenguas indígenas habladas en Costa Rica y en sectores colindantes de Nicaragua y de Panamá en el siglo XVI», *Estudios de Lingüística Chibcha* XXVIII (2009): 109-111.

⁹ Constenla Umaña Adolfo, «Estado de conservación y documentación...», 156.

¹⁰ Adolfo Constenla Umaña y Espíritu Santo Maroto, *Leyendas y tradiciones borucas* (San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica, 1979).

¹¹ Adolfo Constenla Umaña, «Textos bilingües de cuatro narraciones tradicionales borucas», *Revista de Filología y Lingüística* 12, n.º 1 (1986): 79-102.

¹² Carmen Rojas Chaves, «Morfología derivativa de la Lengua Boruca» (tesis de maestría, Universidad de Costa Rica, 1992).

¹³ Miguel Ángel Quesada Pacheco, *Hablemos Boruca* (San José: Departamento de Educación Indígena, Ministerio de Educación Pública, 1995).

Pacheco¹⁴ publica una importante cantidad narraciones de tradición oral en idioma brunca con traducción literal y libre. En 1999 se publica el diccionario boruca español/español boruca, por Quesada y Rojas¹⁵, con un léxico de 3000 entradas. Entre los últimos trabajos de documentación se destaca la reedición de la obra de Constenla y Maroto en 2011, que incluye una ampliación del texto original de 1979 y un tomo II con nuevas leyendas y tradiciones antes no tomadas en cuenta¹⁶. La gran importancia de esta última obra es que para ambos tomos se incluyen discos compactos con audios en idioma brunca de varios hablantes fluidos. Finalmente, sobresale la gramática más completa de este idioma, publicada por Miguel Ángel Quesada Pacheco¹⁷. Toda esta documentación constituye valioso material de base, que ha sido utilizado por el proyecto Upshíjgra díñ Di^V Tegát yet para desarrollar estrategias de enseñanza de este idioma.

Con respecto a su estado de conservación, el idioma brunca ha sufrido un muy avanzado proceso de declinación, preponderantemente durante las últimas décadas del siglo XX y primera década del siglo XXI. Referencias sobre este proceso las hace Quesada Pacheco¹⁸ y Quesada Pacheco¹⁹. Los últimos hablantes fluidos del idioma brunca murieron en la primera década del siglo XXI, y para el 2011, Constenla señala que solo quedaban «unos 20 semihablantes con dominio pasivo de la lengua»²⁰. El estudio más reciente sobre el estado de conservación del brunca lo realiza Pérez²¹. El estudio reconoce que, a pesar del avanzado desplazamiento, existen elementos de este idioma que son utilizados a nivel comunitario, de forma cotidiana. El más frecuente es recurrir al uso de léxico brunca en el español hablado de la comunidad, lo que se interpreta en parte como impacto del contacto lingüístico, pero también a causa de «los esfuerzos de los miembros de la comunidad por revitalizar el idioma ancestral»²². El uso de léxico brunca se identifica en ámbitos comunitarios, en ámbitos domésticos, en ámbito familiar, y en el ámbito educativo. Asimismo, se reconoce el uso con valor simbólico, como forma de «mostrar solidaridad (como distintivo de autofiliación etnoidentitaria) y comunicar secretos (como avisar sobre algún peligro)»²³. Con respecto al tipo de hablantes existentes, Pérez hace la siguiente clasificación:

- **Hablantes semifluidos:** personas con «habilidades receptivas apropiadas de la lengua, pero con disímiles niveles en las habilidades de producción»²⁴. Este tipo de hablante es el más emblemático en situaciones

¹⁴ Miguel Ángel Quesada Pacheco, *Narraciones borucas* (San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica, 1996).

¹⁵ Miguel Ángel Quesada Pacheco y Carmen Rojas Chaves, *Diccionario Boruca-Español* (San José: EUCR, 1999).

¹⁶ Adolfo Constenla Umaña, *Leyendas y tradiciones borucas: Tomo II* (San José: EUCR, 2011a).

¹⁷ Miguel Ángel Quesada Pacheco, *Gramática boruca* (Múnich: LINCOM, 2019).

¹⁸ Miguel Ángel Quesada Pacheco, «Situación actual y futuro de las lenguas indígenas de Costa Rica», *Estudios de Lingüística Chibcha*, Serie Anual XVIII-XIX (1999): 7-34.

¹⁹ Juan Diego Quesada, «Adiós boruca: Sibú ki ba wira moréng», *Estudios de Lingüística Chibcha*, Serie anual XX-XXI (2002): 55-64.

²⁰ Adolfo Constenla Umaña, «Estado de conservación y documentación...», 140.

²¹ Nelson Pérez Rojas, «Situación sociolingüística del pueblo brunca» (tesis de maestría, Universidad de Costa Rica, 2018).

²² Pérez Rojas, «Situación sociolingüística del pueblo...», 140.

²³ *Ibid.*, 180

²⁴ *Ibid.*, 36-37.

de lengua en peligro. En esta categoría se ubican las personas con mayor conocimiento del idioma brunca en la actualidad.

- **Hablantes terminales:** personas que tienen algún conocimiento pasivo de la lengua «y sus limitadas habilidades productivas llegan al punto de emplear solamente expresiones aprendidas y repetidas de manera invariable»²⁵.
- **Neo-hablantes:** por definición, son todas aquellas personas que «aprendieron la lengua en el contexto de los programas o actividades de revitalización». Dentro de esta categoría, Pérez incorpora lo que denomina «hablantes de dominio léxico» como aquellas personas «capaces de producir y comprender palabras y frases»²⁶. Este último tipo de hablantes es el más numeroso en la comunidad.

En efecto, los docentes de Lengua brunca con los cuales se trabaja en el proyecto Upshijgra diñ diV tegát yet se ubican en las categorías de semihablantes y también de hablantes de dominio léxico. De ahí que este proyecto se plantea entre sus objetivos, coadyuvar en el fortalecimiento de las competencias lingüísticas de este cuerpo docente.

Upshijgra diñ DiV tegát yet: Enfoque Comunicativo y competencias lingüísticas

Este proyecto está a cargo del Programa de Apoyo Permanente a Escuelas Indígenas (PAPEI) de la División de Educación Rural (DER) de la Universidad Nacional (UNA) de Costa Rica. Se definió su aplicación para un periodo de tres años, iniciando en enero del 2022. Previamente, el equipo académico del programa PAPEI hizo un de proceso negociación con los CLEI de los territorios indígenas de Boruca y Curré (ambos territorios indígenas son parte del pueblo indígena brunca) y con el supervisor del circuito 11 de la Dirección Regional Educativa Grande de Térraba²⁷. La negociación con el CLEI es un paso obligatorio, por la investidura de esta instancia como máxima entidad en materia consultiva para el tema educativo, según lo instituye la política educativa vigente. Inicialmente el proyecto se planteó para trabajar simultáneamente con los dos territorios indígenas, pero en acatamiento de las observaciones y las recomendaciones de los CLEI de ambos territorios y del supervisor de circuito, se definió trabajar primero con el territorio de Boruca, mientras que para el caso de Curré, el programa PAPEI construirá otro proyecto particular en conjunto con el respectivo CLEI, iniciando a partir del 2025.

De esta forma, el trabajo se viene desarrollando como un acompañamiento técnico para el fortalecimiento de las competencias lingüísticas y para la construcción de estrategias de enseñanza y mediación docente en un equipo de ocho maestros de Lengua y tres maestros de Cultura que atienden todas las escuelas del territorio de Boruca.

²⁵ *Ibíd.*

²⁶ Pérez Rojas, «Situación sociolingüística del pueblo...», 124.

²⁷ En Costa Rica, el sistema nacional de educación es administrado por el MEP, que a su vez distribuye la cobertura educativa en 27 direcciones regionales de educación (DRE) para todo el país. Cada DRE controla una determinada red de circuitos para administrar la cobertura y distribución de centros educativos en cada región específica.

En vista del estado de conservación y de la situación sociolingüística del idioma brunca, descrita previamente, este proyecto parte del Enfoque Comunicativo para la enseñanza de segundas lenguas (L2). El Enfoque Comunicativo para la enseñanza de segundas lenguas es una perspectiva pedagógica que pone énfasis en el desarrollo de habilidades comunicativas reales en la lengua objetivo. Se ha desarrollado a partir de la experiencia de metodologías anteriores y del conocimiento que se ha acumulado en disciplinas como la didáctica de lenguas, la psicología del lenguaje y la sociolingüística, entre otras, durante las últimas décadas del siglo XX. Actualmente se ha extendido como el principal enfoque para la enseñanza de lenguas extranjeras alrededor del mundo entero.

Este enfoque considera que la comunicación efectiva es el objetivo principal del aprendizaje de una segunda lengua y promueve actividades interactivas y significativas que fomentan la interacción entre los estudiantes y el uso auténtico del idioma. Este enfoque se basa en principios de funcionalidad, interacción, contextualización, aprendizaje significativo, y enfoque comunicativo integrado. Este enfoque pone al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, y como lo explican Richards y Rodgers²⁸ esto permite que el estudiante participe activamente y tome decisiones sobre su propio aprendizaje a lo largo del proceso. Por su parte Tomlinson²⁹ destaca el uso de materiales auténticos, como textos, audios o videos que reflejen la lengua tal y como es utilizada por hablantes nativos en situaciones reales. Hay toda una argumentación dentro de este enfoque que promueve la evaluación de las habilidades comunicativas en contextos reales y relevantes para los estudiantes³⁰, que dicha evaluación sea incluso desarrollada con «Portafolios lingüísticos» donde los estudiantes puedan recopilar muestras de su trabajo y reflejar su progreso a lo largo del tiempo³¹, y también se aboga por una evaluación formativa que proporcione retroalimentación continua y oportunidades de mejora durante el proceso de aprendizaje³². Dentro de este enfoque, muchas veces se recurre a estrategias basadas en la metodología de «Aprendizaje basado en Tareas» (task-based language learning, por su nombre en inglés). Esta metodología utiliza estrategias de tareas comunicativas como unidades de enseñanza que simulan actividades del mundo real, como bien lo explica Long³³, y se centra en la realización de actividades orientadas a la consecución de objetivos comunicativos específicos³⁴.

Trabajar a partir del enfoque comunicativo, con lenguas en un avanzado estado de desplazamiento, implica una serie de cuestiones, que se han venido constatando a lo largo de la ejecución del proyecto Upshijgra diñ di^V tegát yet. Primero, hay dificultad con la disponibilidad de material didáctico actualizado que refleje el idioma tal y como se usa por hablantes nativos en situaciones reales. Lo anterior se da por dos

²⁸ Jack Richards y Theodore Rodgers, *Approaches and methods in language teaching* (Cambridge: University Press, 2001).

²⁹ Brian Tomlinson, «Materials development for language learning and teaching», *Language Teaching* 45, n.º 2 (2012): 143-179.

³⁰ Sandra Savignon, *Interpreting communicative language teaching: contexts and concerns in teacher education* (New Haven CT: Yale University Press, 2002).

³¹ Jim Cummins, «Empowering minority students: A framework for intervention», *Harvard Educational Review* 59, n.º 4 (1989): 447-476.

³² H. Douglas Brown, *Language assessment: Principles and classroom practices* (White Plains NY: Pearson Education, 2004).

³³ Michael Hugh Long, «A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching», *Multilingual Matters* 18 (1985): 77-99.

³⁴ Rod Ellis, *Task-based language learning and teaching* (Oxford: Oxford University Press, 2003).

motivos: 1) ya no hay hablantes fluidos, y 2) los espacios o contextos de uso funcional del idioma son mínimos en la actualidad, restringiéndose al recurso de diversos campos taxonómicos y de léxico que aún se manifiesta en diversas formas del habla cotidiana en los territorios indígenas bruncas, y también se identifica este uso en algunos pequeños espacios de las redes sociales, promovidos por los docentes de idioma brunca con mayor proactividad. Esto implica que se debe hacer un esfuerzo por recrear, con base en la revisión documental y de audio disponible sobre este idioma, diferentes situaciones donde los estudiantes puedan generar ejercicios para fortalecer las diferentes competencias lingüísticas de forma integrada y en distintas combinaciones (escuchar/comprender, producir/hablar, leer y hablar, etc.).

La noción de competencia lingüística es otro elemento trascendental que ha permitido la programación del trabajo del proyecto. De acuerdo con Pérez y Trejo³⁵, una competencia o habilidad lingüística «es la posibilidad para un individuo de movilizar un conjunto integrado de recursos con la mira de resolver una situación problema». Para estos autores, los componentes de las habilidades lingüísticas incluyen las «destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema»³⁶. En el caso de enseñanza de idiomas indígenas como segunda lengua (L2) en contextos de marcado desplazamiento, hay un importante precedente en Costa Rica, con la investigación de Zúñiga³⁷. Este autor trabajó la enseñanza del idioma bribri en ámbito escolar, dentro de una comunidad específica del Pacífico sur de Costa Rica donde este idioma indígena presenta un alto grado de desplazamiento, siendo que los niños usan como primer idioma el español, mientras que el idioma indígena solo se mantiene en las generaciones mayores. Zúñiga aclara que, para fortalecer las habilidades lingüísticas en este tipo de situaciones, se debe

determinar cómo aprende un indígena y cuál es la metodología adecuada para enseñar, esto debido a las particularidades sociales, culturales, lingüísticas y familiares. Para ello, a sabiendas de que se trata de una lengua en desplazamiento que no es empelada como L1, es necesario planificar el aprendizaje en un ambiente educativo. Es importante mencionar que en los grupos indígenas las competencias del habla son las más usadas, ya que los conocimientos adquiridos en estos grupos son empíricos y mediante la transmisión oral entre las generaciones.³⁸

Para efectos de lograr mejores procesos de enseñanza-aprendizaje en estos casos, es imprescindible entonces aprovechar el aprendizaje de manera vivencial y cotidiana. Cuando el estado de desplazamiento es tan avanzado que no se cuentan con hablantes fluidos en otros sectores de la población, lo más recomendable será que los hablantes semifluidos estén dispuestos a recrear o construir espacios, incluso artificiales en un momento inicial, donde se exija el uso exclusivo del idioma que se procura aprender progresivamente, como elemento previo para poder aplicar estrategias basadas en el enfoque comunicativo. No obstante, en las primeras etapas también es necesario

³⁵ Hugo Cesar Pérez y María Luisa Trejo Sirvent, «La competencia comunicativa y la enseñanza de lenguas», *Atenas* 3, n.º 19 (2012), 85.

³⁶ Hugo Cesar Pérez y María Luisa Trejo Sirvent, «La competencia comunicativa...», 86.

³⁷ Alexander Zúñiga Morales, «Propuesta pedagógica para fomentar el uso del idioma bribri entre el estudiantado de segundo grado de la escuela indígena Las Brisas, circuito escolar 12 de la Dirección Regional de Educación Grande del Terraba» (Tesis de licenciatura, Universidad Nacional, 2019).

³⁸ Alexander Zúñiga Morales, «Propuesta pedagógica para fomentar el uso del idioma bribri entre el estudiantado...», 36.

echar mano de otros enfoques de didáctica de segunda lengua, para que los hablantes semifluidos puedan progresar en sus propias habilidades. Como lo mencionan Pérez y Trejo, los docentes deben de

interesarse en utilizar diversas estrategias y técnicas que permitan a los aprendientes de lenguas estar en posibilidades de potenciar su competencia comunicativa oral no solo dentro de los salones de clase, sino también en su interacción en un posible entorno real de comunicación verbal en la lengua meta.³⁹

Partiendo de todo lo anterior, se ha desarrollado un programa de capacitación y empoderamiento con el equipo de docentes, que se ejecuta presencialmente una vez al mes, usando como espacio de trabajo las instalaciones de alguno de los centros educativos del territorio de Boruca, los cuales se van alternando mes a mes. A continuación, se exponen varias de las principales estrategias y actividades que se han desarrollado durante los primeros dos años de ejecución del proyecto:

- Uso de imágenes y proyecciones visuales que retratan situaciones de la vida cotidiana. Esta estrategia ha sido una forma de recrear «situaciones reales comunicativas» de forma artificial, para solicitar la ejecución de tareas donde los participantes deben usar y combinar dos o más competencias lingüísticas. La estrategia ha permitido plantear actividades de diversa índole, algunas incluso de forma lúdica, donde a través del juego en equipos, los docentes aplican sus conocimientos, entrenan y amplían sus habilidades.
- Trabajo focalizado en determinados aspectos gramaticales-sintácticos de la lengua. En este trabajo se han abordado cuestiones de sintaxis como el orden de los elementos de la oración, caracterizados por la disposición SOV (sujeto-objeto-verbo) en el caso de oraciones transitivas. Asimismo, se ha trabajado en la forma y construcción de oraciones simples y oraciones compuestas. En el caso de las oraciones compuestas se ha hecho énfasis en los tipos de oraciones causales, oraciones finales, oraciones relativas, oraciones temporales, oraciones condicionales y oraciones comparativas, por el alto valor descriptivo y enunciativo que pueden desempeñar en espacios comunicativos sobre situaciones cotidianas. Estos contenidos se han puesto en práctica también en combinación con las dinámicas de la primera estrategia descrita, relativa al uso de proyecciones visuales e imágenes para el desarrollo de tareas específicas.
- Estudio de elementos sobre morfología nominal y verbal. En esta área se han priorizado generalidades sobre los sustantivos, adjetivos, conjunciones, adverbios, posposiciones, marcadores interrogativos, pronombres, cuantificadores, verbos transitivos e intransitivos y tiempos verbales. Las actividades desarrolladas en este ámbito confirman que efectivamente el léxico es uno de los elementos con mayor vitalidad y uso cotidiano en las comunidades bruncas, y donde los docentes de Lengua y Cultura muestran más conocimientos. Se evidencia un amplio dominio de taxonomías relativas a vegetación, especies de animales, taxonomías relativas a actividades culinarias y de confección de artesanías. Con respecto a los tiempos verbales hay comprensión de los aspectos básicos del

³⁹ Hugo César Pérez y María Luisa Trejo Sirvent, «La competencia comunicativa...», 91.

sistema, y se han trabajado morfemas y locuciones verbales que expresan modalidad: de lo descrito en el trabajo de Quesada⁴⁰ sobre este tema, se ha hecho énfasis en las modalidades de inceptividad, ingresividad, completividad, egresividad, habitualidad, obligatividad, desideratividad y aspecto progresivo. Se debe mencionar que el trabajo en estas áreas permitió una nivelación gradual en aquellos docentes que presentaban menores habilidades con respecto a sus compañeros, en varios de los subtemas abordados. Con respecto a los adverbios de desplazamiento, que constituyen un elemento muy característico y particular del idioma brunca, es necesario reconocer que se identificó un nivel de conocimiento muy básico, por lo que aún debe trabajarse más este tema en el cuerpo docente.

- Actividades para el trabajo de fonética. En términos generales, los docentes conocen el sistema fonético del idioma brunca. Esta fonética presenta particularidades, sobre todo a nivel del sistema consonántico, y por ejemplo, el Programa Oficial de Idioma Boruca del MEP⁴¹ señala explícitamente varios aspectos de fonética que deben trabajarse en las aulas con el estudiantado, en los diferentes niveles de la educación primaria. Por esta razón, el proyecto Upshijgra díñ Di^V tegat yet ha dispuesto espacios de trabajo para que los docentes produzcan material didáctico en esa línea. Un ejemplo de este tipo de material lo constituye la creación de canciones infantiles para el trabajo de la conciencia fonológica en primer grado de primaria, del cual se destaca la canción Cu^V qui («el lagarto» en idioma brunca) escrita por una de las docentes de Lengua, y musicalizada con guitarra usando los acordes «La Sétima» (A7) y «Re Mayor» (D) por parte de uno de los académicos del equipo PAPEI-DER. Con esta canción los niños trabajan en la realización de dos fonemas: la consonante oclusiva glotal sorda /ʔ/ que se representa en la escritura oficial del idioma con el grafema [V] y la fricativa glotal /h/ que aparece solo en posición final de sílaba, se representa con el grafema [j] pero que en su realización presenta como alófonos la palatal /ç/ tras vocal anterior alta /i/, y otro alófono fricativo glotal sonoro /h̥/ ante fonema sonoro.
- Elaboración de material didáctico de apoyo para la mediación docente y la planificación curricular. En el último año del proyecto se está abordando la confección de material de apoyo a la docencia y para el desarrollo de los contenidos escolares definidos en el Programa oficial de Idioma Brunca. Se ha avanzado en material gráfico, material escrito, y la propuesta de un Calendario Vivencial Educativo Comunitario que abarca los 12 meses del año. Se espera tener listo estos productos al final del 2024 y proceder a su validación con estudiantes, organizaciones representativas y miembros de la comunidad.

Han existido también algunas dificultades menores que debieron enfrentarse a lo largo del periodo de vigencia del proyecto, las cuales enumeramos a continuación. Por un lado, hubo algunos cambios en el nombramiento de los docentes que participaron a lo largo del proyecto; esto se debió a la poca estabilidad que representan los puestos de Lengua y Cultura en el sistema de educación indígena costarricense, y por los cambios en la constitución de los CLEI, los cuales se eligen cada tres años.

⁴⁰ Miguel Ángel Quesada Pacheco, *Gramática boruca* (Múnich: LINCOM, 2019).

⁴¹ Ministerio de Educación Pública, *Programa de estudios de Lengua Boruca Primero y Segundo Ciclo de la Educación General Básica* (San José: MEP, 2017).

A pesar de lo anterior, afortunadamente, un 73 % de los docentes que participan desde el inicio del proyecto, se ha mantenido hasta el final.

Otra dificultad experimentada ha sido la imposibilidad de programar un trabajo con más sesiones por mes. Ciertamente, los procesos de enseñanza de segundas lenguas requieren de una programación de sesiones de trabajo más regulares en el tiempo; una sesión de trabajo por semana sería probablemente lo más deseable. Sin embargo, los docentes son funcionarios en servicio, que deben cumplir con un apretado calendario escolar, por lo que se hace sumamente difícil negociar un mayor número de convocatorias mensuales. Además, la administración actual del MEP ha emanado directrices que restringen aún más dicha posibilidad. Esta dificultad ha sido parcialmente atendida a partir de la constitución de un chat de uso exclusivo para los participantes del proyecto en la aplicación de mensajería instantánea WhatsApp, donde constantemente se promueve la interacción en idioma indígena brunca, de forma que se están trabajando competencias receptivas y productivas (como lectura y escritura a partir de los mensajes de texto, y hablar-escuchar a partir de mensajes de audio).

Conclusiones

Con respecto a las conclusiones, el equipo del programa PAPEI-DER valora de forma positiva los resultados alcanzados hasta el momento. El crecimiento del cuerpo docente sobre sus competencias lingüísticas ha sido gradual y sostenido, sobre todo en cuanto a morfología nominal y verbal y en la sintaxis con la construcción de oraciones simples y complejas cada vez más elaboradas. Claramente hay mucho todavía por hacer, para seguir consolidando un proceso de revitalización lingüística que debe trascender el espacio escolar, en el cual poco a poco se van sumando personas de la comunidad. Por eso mismo, los docentes de Lengua y Cultura deben contribuir con sus conocimientos en otros espacios comunitarios.

Para el equipo PAPEI-DER, el estudio de la documentación del idioma brunca y el uso del Enfoque Comunicativo en la planificación y ejecución de procesos de enseñanza de segunda lengua en contextos de avanzado desplazamiento lingüístico, han constituido un reto y una experiencia sin parangón. Confiamos en que los aprendizajes alcanzados a lo largo de este proceso permitan extraer valiosas conclusiones al respecto del trabajo colaborativo con comunidades indígenas, que puedan tomarse en cuenta en otras iniciativas de revitalización lingüística.

En el caso del idioma brunca, el Programa de estudios de Lengua Boruca, Primero y Segundo Ciclo de la Educación General Básica incluye explícitamente nociones del Enfoque Comunicativo, y encuentra fundamento teórico en el desarrollo de competencias comunicativas, pero también en la pedagogía crítica, en el socioconstructivismo, en la teoría holista y en el desarrollo de habilidades para la vida. Esto lo vemos de forma positiva, ya que representa un avance curricular con respecto al programa que existía anteriormente para la misma asignatura. Asimismo, esto facilitó establecer líneas transversales que permitieron correlacionar las estrategias de capacitación para los docentes, con los contenidos curriculares que deben desarrollar en su mediación al interior de las aulas.

Finalmente, se debe destacar el compromiso mostrado por el cuerpo docente de Lengua y Cultura a lo largo de todo el proceso. La participación de instancias

comunitarias como el CLEI en este tipo de iniciativas también ha sido de vital importancia para asegurar el consentimiento comunitario en el marco de procesos de trabajo colaborativo, generoso y responsable entre comunidades indígenas e investigadores universitarios. Igualmente, agradecemos al supervisor del circuito escolar 11 de la Dirección Regional Educativa Grande de Térraba, por su colaboración y aportes durante todo el periodo de ejecución del proyecto, para la definición y calendarización de las sesiones de trabajo.

Formato de citación según APA

Guevara-Viquez, F. (2024). Educación intercultural bilingüe en contextos de desplazamiento lingüístico: el proyecto Upshijgra diñ Di^v Tegát yet (Costa Rica). *Revista Espiga* 23(48), 70-86.

Formato de citación según Chicago-Deusto

Guevara-Viquez, Federico. «Educación intercultural bilingüe en contextos de desplazamiento lingüístico: el proyecto Upshijgra diñ Di^v Tegát yet (Costa Rica)». *Revista Espiga* 23, n.º 48 (noviembre 2024): 70-86.

Referencias

- Brown, Douglas. *Language assessment: Principles and classroom practices*. White Plains NY: Pearson Education, 2004
- Constenla Umaña, Adolfo. «Textos bilingües de cuatro narraciones tradicionales borucas». *Revista de Filología y Lingüística* 12, n.º1 (1986): 79-102
- Constenla Umaña, Adolfo. *Poesía tradicional indígena costarricense*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica, 1996.
- Constenla Umaña, Adolfo. *Leyendas y tradiciones borucas: Tomo II*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica, 2011a.
- Constenla Umaña, Adolfo. «Estado de conservación y documentación de las lenguas de América Central pertenecientes a las agrupaciones jicaque, lenca, misumalpa, chibchense y chocól». *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica* 37, n.º 1 (2011b.): 135-195.
- Constenla Umaña, Adolfo y Espíritu Santo Maroto. *Leyendas y tradiciones borucas*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica, 1979.
- Constenla Umaña, Adolfo y Eugenia Ibarra Rojas. «Mapa de distribución territorial aproximada de las lenguas indígenas habladas en Costa Rica y en sectores colindantes de Nicaragua y de Panamá en el siglo XVI». *Estudios de Lingüística Chibcha* XXVIII (2009): 109-111.
- Cummins, Jim. «Empowering minority students: A framework for intervention». *Harvard Educational Review* 59, n.º 4 (1989): 447-476.
- Ellis, Rod. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- Guevara Víquez, Federico, Ignolio Nercis y Sandra Ovaes Barquero. «Los docentes de Lengua y Cultura: una mirada reflexiva y crítica de la educación indígena costarricense». *Revista Electrónica Educare* 19, n.º 2 (2015): 317-332.
<http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.18>
- Guevara Víquez, Federico y José Solano Alpízar. *La escuela y los pueblos indígenas de Costa Rica: políticas, indicadores educativos y planificación multilingüe*. Heredia: Universidad Nacional, CIDE, División de Educación Rural, 2017.
- Long, Michael Hugh. «A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching»: *Modeling and assessing second language acquisition*. Editado por Kenneth Hyltenstam y Manfred Pienemann. *Multilingual Matters* 18 (1985): 77-99.
- Decreto 37801-MEP. «Reforma del subsistema de educación indígena». En *La Gaceta*, n.º 135 (15 de julio de 2013).
http://www.pgrweb.go.cr/Scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_norma.aspx?param1=NRM&nValor1=1&nValor2=75249&nValor3=0&strTipM=FN

- Ministerio de Educación Pública. *Programa de estudios de Lengua Boruca Primero y Segundo Ciclo de la Educación General Básica*. San José: MEP, 2017.
- Pérez Rojas, Nelson. «Situación sociolingüística del pueblo brunca». Tesis de maestría. Universidad de Costa Rica, 2018.
- Pérez, Hugo César y María Luisa Trejo Sirvent. «La competencia comunicativa y la enseñanza de lenguas». *Atenas* 3, n.º 19 (2012): 84-93.
- Quesada, Juan Diego. «Adiós boruca: Sibú ki ba wira moréng». *Estudios de Lingüística Chibcha*. Serie anual XX-XXI (2002): 55-64.
- Quesada Pacheco, Miguel Ángel. *Hablemos Boruca*. San José: Departamento de Educación Indígena, Ministerio de Educación Pública, 1995.
- Quesada Pacheco, Miguel Ángel. *Narraciones borucas*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica, 1996.
- Quesada Pacheco, Miguel Ángel y Carmen Rojas Chaves. *Diccionario Boruca-Español*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica, 1999.
- Quesada Pacheco, Miguel Ángel. «Situación actual y futuro de las lenguas indígenas de Costa Rica». *Estudios de Lingüística Chibcha*. Serie Anual XVIII-XIX, (1999): 7-34.
- Quesada Pacheco, Miguel Ángel. *Gramática boruca*. Múnich: LINCOM, 2019.
- Richards, Jack y Theodore Rodgers. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: University Press, 2001.
- Rojas Chaves, Carmen. «Morfología derivativa de la Lengua Boruca». Tesis de maestría. Universidad de Costa Rica, 1992
- Rojas Chaves, Carmen. «La enseñanza de las lenguas indígenas en Costa Rica». *Revista Educare* (2002):177-186.
- Sánchez Avendaño, Carlos. «Situación sociolingüística de las lenguas minoritarias de Costa Rica y censos nacionales 1927-2000: vitalidad, desplazamiento y auto afiliación etnolingüística». *Filología y Lingüística XXXV* (2009): 233-273.
- Savignon, Sandra, ed. *Interpreting communicative language teaching: contexts and concerns in teacher education*. New Haven CT: Yale University Press, 2002.
- Tomlinson, Brian. «Materials development for language learning and teaching». *Language Teaching* 45, n.º 2 (2012): 143-179.
- Zúñiga Morales, Alexander. «Propuesta pedagógica para fomentar el uso del idioma bribri entre el estudiantado de segundo grado de la escuela indígena Las Brisas, circuito escolar 12 de la Dirección Regional de Educación Grande del Térraba». Tesis de licenciatura. Universidad Nacional, 2019.