

Proceso de construcción de material didáctico por el proyecto “Gramática pedagógica del buglere” del Programa de Lingüística Centroamericana (PROLINCA) para la revitalización de la lengua buglere

Artículo científico presentado en la
División de Educología
Centro de Investigación y Docencia en Educación
Universidad Nacional

Para optar al grado de Licenciatura en
Pedagogía con Énfasis en Didáctica

Hazel Raquel Campos Hernández
Pablo César Naranjo Arguedas

Agosto, 2024

Título del tema de investigación

PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO POR EL
PROYECTO “GRAMÁTICA PEDAGÓGICA DEL BUGLERE” DEL PROGRAMA DE
LINGÜÍSTICA CENTROAMERICANA (PROLINCA) PARA LA REVITALIZACIÓN
DE LA LENGUA BUGLERE

Título del tema de artículo

PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO POR EL
PROYECTO “GRAMÁTICA PEDAGÓGICA DEL BUGLERE” DEL PROGRAMA DE
LINGÜÍSTICA CENTROAMERICANA (PROLINCA) PARA LA REVITALIZACIÓN
DE LA LENGUA BUGLERE

Artículo científico presentado en la

División de Educología

Centro de Investigación y Docencia en Educación

Universidad Nacional

Para optar al grado de Licenciatura en

Pedagogía con Énfasis en Didáctica

Hazel Raquel Campos Hernández

Pablo César Naranjo Arguedas

Agosto, 2024

**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN EDUCACIÓN CIDE
DIVISIÓN DE EDUCOLOGÍA
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA CON ÉNFASIS EN DIDÁCTICA**

**“PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO POR EL
PROYECTO “GRAMÁTICA PEDAGÓGICA DEL BUGLERE” DEL
PROGRAMA DE LINGÜÍSTICA CENTROAMERICANA (PROLINCA) PARA LA
REVITALIZACIÓN DE LA LENGUA BUGLERE”**

ESTUDIANTES:

HAZEL RAQUEL CAMPOS HERNÁNDEZ
PABLO CÉSAR NARANJO ARGUEDAS

SE HACE CONSTANCIA DE QUE EL PRESENTE TRABAJO FINAL DE GRADUACIÓN MODALIDAD ARTÍCULO CIENTÍFICO FUE APROBADO MEDIANTE SESIÓN VIRTUAL PLATAFORMA ZOOM REALIZADA EL 13 DE AGOSTO DEL 2024 A LAS 3 P.M.

EL COMITÉ EVALUADOR SE CONFORMÓ DE LA SIGUIENTE MANERA:

MED. LEONEL ARIAS SANDOVAL	TUTOR
MED. GIANNINA SERAVALLI MONGE	ASESORA
MED. ISABEL BOLAÑOS VILLALOBOS	ASESORA
MED. MARÍA JESÚS ZÁRATE MONTERO	REPRESENTANTE DECANATO
MED. MARCELA GARCÍA BORBÓN	REPRESENTANTE EDUCOLOGÍA

FIRMA DE LA DIRECTORA DE LA UNIDAD ACADÉMICA

Resumen

Campos H., Naranjo P. *Proceso de construcción de material didáctico por el proyecto “Gramática pedagógica del buglere” del Programa de Lingüística Centroamericana (PROLINCA) para la revitalización de la lengua buglere.*

El objetivo de la presente investigación es analizar el proceso de construcción de material didáctico que ha implementado el Programa de Lingüística Centroamericana (PROLINCA), a través del proyecto “Gramática pedagógica del buglere” y su incidencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje del buglere en la escuela Ngöbegue en San Vito de Coto Brus. Se realizó este estudio desde un paradigma naturalista y un enfoque cualitativo, abordado desde un diseño exploratorio. La población participante constó de tres personas: un lingüista, una lingüística aplicada y el docente de la lengua buglere. Para la recolección de datos se realizaron entrevistas a las personas participantes, se describieron los documentos de interés con un análisis documental y se llevó a cabo una triangulación. Las categorías de análisis fueron gramática pedagógica, materiales didácticos, metodología didáctica, enseñanza y aprendizaje, y revitalización lingüística. Los autores describieron el material creado por el proyecto “Gramática pedagógica del buglere” con el objetivo de identificar la metodología didáctica y las estrategias metodológicas contempladas al momento de diseñar el material. Los resultados revelaron una metodología ecléctica con rasgos de métodos como el audiolingual, el comunicativo y el audiovisual; los materiales didácticos diseñados se mostraron como un material estudiado, completo y estructurado que complementan la enseñanza y aprendizaje de la lengua buglere, aun teniendo en cuenta algunas limitantes; por último, en las estrategias metodológicas utilizadas destacaron actividades como juego de roles, resolución de ejercicios, aprendizaje cooperativo y gamificación.

Palabras claves: buglere, material didáctico, gramática pedagógica, revitalización, lingüística, metodología didáctica, estrategias metodológicas.

Abstract

The objective of this research is to analyze the process of creating instructional material implemented by *Programa de Lingüística Centroamericana (PROLINCA)* through the project *Gramática pedagógica del buglere* and its influence on the teaching and learning process of Buglere at the Ngöbegue school in San Vito, Coto Brus. This study was developed under a naturalistic paradigm and a qualitative approach, using an exploratory design. The participants consisted of three people: a linguist, an applied linguist and the buglere language teacher. Data collection involved interviews to the participants, description and document analysis of the relevant materials and triangulation. The categories of analysis were pedagogical grammar, instructional materials, teaching methodologies, teaching and learning, and linguistic revitalization. The authors described the materials created by the project *Gramática pedagógica del buglere* to identify the teaching methodology and the methodological strategies considered during the design and creation of the materials. The results revealed an eclectic methodology with features of audiolingual, communicative, and audiovisual methods; the instructional materials proved to be studied, complete and structured; complementing the teaching and learning of the Buglere language, even considering some limitations; finally, the methodological strategies used included activities such as role-playing, exercise solving, cooperative learning and gamification.

Keywords: buglere, instructional material, pedagogical grammar, revitalization, linguistic, didactic methodologies, methodological strategies.

Tabla de contenido

Página de firmas.....	¡Error! Marcador no definido.
Resumen.....	ii
Tabla de contenido.....	v
Índice de tablas.....	vii
Índice de figuras.....	viii
Lista de Apéndices.....	ix
Lista de abreviaciones.....	x
Lista de símbolos.....	x
Introducción	1
Descripción, contextualización y formulación del problema.....	1
Justificación.....	5
Antecedentes.....	7
Programa de Lingüística Centroamericana (PROLINCA).....	9
Objetivo general.....	10
Objetivos específicos.....	10
Referente Teórico	11
Poblaciones Indígenas en Costa Rica.....	11
Revitalización de lenguas indígenas en Costa Rica.....	14
Proyecto “Gramática pedagógica del buglere”.....	16
Metodología de enseñanza y aprendizaje de idiomas.....	18
Estrategias metodológicas.....	19
Material didáctico.....	20
Enseñanza y aprendizaje de lenguas indígenas.....	21
Referente Metodológico	25
Paradigma, enfoque, diseño y tipo de estudio de la investigación.....	25
Población participante.....	26
Categorías de análisis.....	27
Gramática Pedagógica.....	27
Materiales didácticos.....	27
Enseñanza y aprendizaje.....	27

Metodología didáctica.....	27
Revitalización Lingüística.....	28
Estrategia metodológica.....	28
Técnicas e instrumentos utilizados.....	29
Consideraciones éticas.....	30
Alcances y limitaciones.....	31
Análisis y descripción de resultados.....	32
Colección ¡Aprendamos buglere!.....	32
Uiangia Chadaguara Buglere (Diccionario ilustrado).....	41
Glosario del buglere.....	42
Sobre la gramática pedagógica.....	44
Sobre los materiales didácticos.....	45
Sobre la metodología didáctica.....	52
Sobre la enseñanza y aprendizaje.....	55
Sobre la revitalización lingüística.....	59
Conclusiones y recomendaciones.....	64
Conclusiones.....	64
Recomendaciones.....	65
Referencias.....	66
Apéndices.....	70

Índice de tablas

Tabla 1		
<i>Población indígena en Costa Rica</i>		13
Tabla 2		
<i>Utilización de lengua indígena en Costa Rica</i>		13
Tabla 3		
<i>Método de doble inmersión en la enseñanza de lengua indígena</i>		22
Tabla 4		
<i>Algunos ejemplos de estructuras gramaticales de los ACBT 1, 2 y 3</i>		35
Tabla 5		
<i>Descripción de los ejercicios por unidad de ACBT1</i>		39
Tabla 6		
<i>Categoría de análisis: Gramática Pedagógica</i>		44
Tabla 7		
<i>Categoría de análisis: Materiales Didácticos</i>		45
Tabla 8		
<i>Categoría de análisis: Metodología didáctica</i>		52
Tabla 9.		
<i>Categoría de análisis: Enseñanza y Aprendizaje</i>		55
Tabla 10		
<i>Categoría de análisis: Revitalización Lingüística</i>		58

Índice de figuras

<i>Figura 1.</i> Costa Rica: Territorios Indígenas.	12
<i>Figura 2.</i> Ilustración de ejercicio de asociación en el ACBT3, versión maestra.	33
<i>Figura 3.</i> Ilustración de ejercicio de asociación en el ACBT3, versión estudiante.	34
<i>Figura 4.</i> Ilustración de instrucción para el maestro en la página 99 del ACBT 3.	48

Lista de Apéndices

Apéndice A

Instrumento para encargados del proyecto "Gramática pedagógica del buglere"

Apéndice B

Instrumento para el docente buglé

Apéndice C

Carta de Validación de Instrumentos

Apéndice D

Consentimiento informado del participante N°3

Lista de abreviaciones

ACBT1	Ale Che Buglere Tadege 1
ACBT2	Ale Che Buglere Tadege 2
ACBT3	Ale Che Buglere Tadege 3
E1	Ejercicio 1
E2	Ejercicio 2
E3	Ejercicio 3
E4	Ejercicio 4
ELCL	Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje
FFL	Facultad de Filosofía y Letras
GPB	Gramática pedagógica del buglere
INIL	Instituto de Investigaciones Lingüísticas de la UCR
L1	Lengua materna
L2	Segunda lengua
L3	Tercera lengua
Lc1	Lección 1
Lc2	Lección 2
Lc3	Lección 3
Lc4	Lección 4
MEP	Ministerio de Educación Pública
PROLINCA	Programa de Lingüística Centroamericana
SIA	Sistema de Información Académica de la Universidad Nacional
U1	Unidad 1
U2	Unidad 2
U3	Unidad 3
UCR	Universidad de Costa Rica
UNA	Universidad Nacional de Costa Rica

Lista de símbolos

%	Porcentaje
---	------------

Introducción

Descripción, contextualización y formulación del problema

Las personas indígenas buglés se encuentran en la Reserva Indígena Guaymí o Ngöbe-Buglé de Osa en San Vito de Coto Brus en la provincia de Puntarenas, Costa Rica. Ellos emigraron desde Panamá junto con los ngöbes por lo que se creía que eran una sola población. De acuerdo con Bolaños (2020), “los guaymíes han ido poco a poco absorbiendo a los buglés al punto de que en censo nacional de 2011 la población buglé no fue contabilizada como grupo étnico costarricense, sino como de origen guaymí” (p.92), pero Bolaños (2020) menciona que hay aproximadamente doscientos buglés.

La lengua de los buglés es una lengua indígena, perteneciente a la familia chibcha, llamada el buglere. Sin embargo, no todas las personas buglés hablan buglere, ya que su L1 es el guaymí y en otras ocasiones el español. Esta situación afecta a la población buglé debido a que se va perdiendo la lengua, ya que hay un bilingüismo unidireccional con la lengua dominante, el guaymí. Bolaños (2020) analizó la lengua buglere evaluando la vitalidad de esta según los factores brindados por la UNESCO (2003) y concluyó que la lengua buglere se encuentra en un estado de indiferencia.

La lengua buglere no se utiliza sino en forma ocasional. La mayoría de las familias son interculturales (los guaymíes y los buglés se han mezclado); el bilingüismo unidireccional hace que los niños de esas familias se consideren guaymíes y utilicen esa lengua como materna. En las entrevistas con los niños se puede notar que la mayoría convive aún en ambientes íntimos donde oyen *algo* de buglere en su vida cotidiana, por lo que han desarrollado cierta capacidad receptiva de la lengua, pero la demanda social y cultural de producirlo es casi nula. Esta generación no emplea la lengua como herramienta de comunicación en el ámbito fuera de su hogar; su uso se ha trasladado a pocas funciones de comunicación, o sea la lengua ya no es una herramienta de producción sino de recepción —escasa— de información. (p.109)

La comunidad buglé tiene un comportamiento indiferente hacia la misma dado que la lengua buglere no es muy utilizada social ni culturalmente, ni se utiliza en la escuela a no ser que la materia sea de lengua buglere. Esta comunidad no ve su lengua como un patrimonio importante porque no se les ha mostrado lo importante que sería para el país preservarla, ni se les ha mostrado que es parte de su identidad, aunque no se utilice a nivel global.

Respecto a la educación, en este territorio existen un colegio de secundaria y varias escuelas de primaria en las diferentes comunidades de Kiabdo, Betania y La Casona. Estas instituciones imparten “3 lecciones de Lengua Indígena y 2 lecciones de Cultura Indígena” (MEP, 2016, p.11) y trabajan bajo la modalidad de escuela indígena, ya que como se menciona en el Decreto Ejecutivo N° 37801, “los centros educativos ubicados en los territorios indígenas reconocidos se denominarán centros educativos indígenas.” (Poder Ejecutivo, 2013, artículo 8). Esta modalidad de escuela indígena según MEP (2022) trata de propiciar

una adecuación del currículo de Primero y Segundo Ciclos para dar pertinencia, calidad y factibilidad a la acción educativa en y con las comunidades indígenas por medio de la implementación de Programas de Lenguas y Culturas Indígenas, la Ambientalización Curricular, Educación Ambiental Indígena y los Temas Transversales, adecuadas a las condiciones indígenas locales. (párrafo 1)

El currículo de la escuela Ngöbegue en La Casona, en efecto, incluía clases de lengua y cultura guaymí, pero no del buglere. “No fue sino hasta 2016 cuando el Ministerio de Educación Pública nombró a una maestra no titulada, hablante nativa, para enseñar la lengua buglere en las escuelas” (Bolaños, 2020, p.93). Desde 2016 hasta 2019, una maestra hablante nativa enseñó esta lengua. La maestra se guiaba con el programa de enseñanza aprendizaje de la lengua guaymí del Ministerio de Educación Pública (MEP) como base para sus clases, ya que el programa de estudio para la enseñanza de la lengua buglere costarricense es inexistente. Esta docente trabajó como maestra de buglere desde el 2016 hasta el 2019, ya que el encargado de la enseñanza de esta lengua es actualmente un maestro hablante nativo porque el Consejo de Educación Indígena (CLEI) así lo solicitó.

De acuerdo con el artículo 15 y 16 del Decreto Ejecutivo N° 37801, los miembros del CLEI son personas indígenas habitantes del territorio y son quienes deben “ser consultados de manera obligatoria en los procesos de nombramiento y reclutamiento de personal de los servicios educativos.”

La maestra y el maestro de la lengua indígena buglere son personas que hablan el idioma, mas no son pedagogos, es decir que no tienen formación pedagógica. Lo que lleva a preguntarse: ¿se aceptaría una persona en el área de salud sin ser médico? Probablemente la respuesta a esa pregunta es no, entonces ¿por qué es diferente con la educación? Según Gorichon (2015), los docentes deben tener “conocimiento de la materia o disciplina, conocimientos pedagógicos generales, conocimiento del currículum, conocimiento pedagógico de la materia o cómo se debe enseñar ésta; conocimiento del estudiantado y sus características y del contexto educacional.” (p. 1). Es entendible que en el caso del buglere, no cualquier docente puede enseñar esta lengua puesto que no la habla y es por esto por lo que los hablantes nativos son los encargados de enseñarla. Sin embargo, para ello, el artículo 2 del Decreto Ejecutivo N° 37801 de la República de Costa Rica trata sobre promover y facilitar la formación de educadores indígenas por lo que no debería haber maestros de lengua indígena sin pedagogía. Además, la falta de enseñanza y capacitación adecuadas pueden hacer que el proceso de enseñanza y aprendizaje no sea lo suficientemente efectivo. Por lo tanto, el MEP se debe centrar en cumplir este decreto para así optimizar la educación de la lengua indígena buglere.

En el 2016, los académicos-investigadores del Programa de Lingüística Centroamericana (PROLINCA) de la Universidad Nacional (UNA) crearon un proyecto llamado "Gramática pedagógica del buglere", en adelante GPB. Este proyecto busca la revitalización de la lengua buglere por medio de la construcción de materiales didácticos para su enseñanza, ya que como expresa Bolaños (2020), el buglere es una lengua que se encuentra en estado de indiferencia cercana a la muerte.

La presente investigación se enfoca en la escuela Ngöbegue, donde la lengua es enseñada por un maestro hablante nativo buglé, quien basa sus clases en el programa de estudio propuesto por el Ministerio de Educación Pública (MEP) para la enseñanza de la lengua guaymí, ya que el MEP no cuenta con un programa oficial para la enseñanza y aprendizaje de la lengua buglere. Adicionalmente, la persona docente también se basa en

los objetivos, contenidos y estrategias metodológicas propiciadas por Bolaños y Quesada (2020) en los libros de la colección ¡Aprendamos buglere! y el Glosario de la lengua buglere, productos del proyecto GPB. Estos libros han servido como guía de enseñanza, ya que el programa oficial del MEP de lengua buglere es inexistente.

Debido a la inexistencia de material para la enseñanza del buglere, el proyecto GPB “pretende desarrollar el proceso de revitalización lingüística siguiendo un modelo de “arriba-abajo”, o sea iniciando por la institucionalización de la enseñanza de la lengua” (Bolaños, 2017, p.182). Esto significa que el proyecto ha tenido que iniciar este proceso de enseñanza. Pero ¿qué estrategias se han utilizado para la creación del material? Como el nombre del respectivo proyecto lo evidencia, se ha optado por la utilización de la gramática pedagógica definida como

“tipo de análisis y descripción gramatical especialmente concebidos y dirigidos al alumno que está aprendiendo una lengua extranjera. Por otra parte, es importante señalar que una buena parte de las gramáticas pedagógicas modernas incluyen ejercicios o actividades al final de cada unidad con el fin de que el alumno compruebe el grado de comprensión de lo ya estudiado.” (Palacios et al, 2019)

Además, como se menciona en el Sistema de Información Académica de la UNA (SIA) (2016-2018), el objetivo del proyecto GPB es la

Creación de libros de texto para la enseñanza y aprendizaje de la gramática del buglere para primaria, en los niveles I, II y III, con el fin de dotar a la población meta con las herramientas para desarrollar su conocimiento y producción gramatical de su lengua materna. (p.5)

Un aspecto por resaltar es el libro “Gramática del buglere” de Quesada (2012). En este documento se describe la lengua a nivel histórico, fonológico, morfológico y sintáctico, es decir, es una gramática descriptiva; sin embargo, no era accesible para las personas buglé por ser una investigación científica. Debido a esto, se creó el proyecto GPB para crear textos para la enseñanza de la lengua buglere con el fin de revitalizarla, a partir

de la gramática descriptiva antes mencionada, para que así fuera accesible y de utilidad para su población, en especial para los niños de la escuela Ngöbegue, quienes aprenden esta lengua como una segunda lengua, en adelante L2, ya que su lengua materna, en adelante L1, es el guaymí y, en algunos casos, el español.

Esta investigación nace de la necesidad de analizar los materiales didácticos que el proyecto GPB creó, para así conocer los métodos y estrategias pedagógicas utilizadas por los proyectistas durante su construcción. Se pretende presentar este proyecto como un ejemplo para futuras investigaciones que tengan como objetivo la revitalización de una lengua mediante la educación. De acuerdo con lo anterior, esta investigación se genera a partir del siguiente problema de investigación: ¿Cómo se desarrolla la construcción de material didáctico que ha diseñado el Programa de Lingüística Centroamericana (PROLINCA) para la revitalización de la lengua buglere, a través del proyecto “Gramática pedagógica del buglere” y su incidencia en la enseñanza y aprendizaje de la lengua buglere en la Escuela Ngöbegue en San Vito de Coto Brus?

Justificación

Actualmente, vivimos en una sociedad que da gran importancia al desarrollo económico y a la globalización, a veces dejando de lado aspectos sociales como la cultura y la identidad. Esto se refleja en el ámbito educativo, donde predomina la enseñanza de idiomas como el inglés, francés y portugués, favoreciendo su dominio en el contexto laboral debido a las exigencias de las empresas nacionales y multinacionales. Si bien esta situación es comprensible en una sociedad globalizada, es evidente que estamos desatendiendo otras lenguas igualmente valiosas por su riqueza en identidad y cultura, como las lenguas indígenas.

Es imprescindible preservar la cultura, respetar nuestras raíces, valorar el conocimiento y el bagaje cultural y lingüístico que poseen las comunidades indígenas, ya que representan una parte integral del patrimonio cultural y lingüístico de nuestro país. La lengua buglere, con su profundo legado histórico y cultural, enfrenta una amenaza real de extinción, lo que subraya la necesidad de realizar esfuerzos dedicados a su conservación y revitalización.

El proyecto “Gramática pedagógica del buglere”, del Programa de Lingüística Centroamericana (PROLINCA) de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), se enfoca precisamente en esta necesidad mencionada anteriormente. Este proyecto, que tiene como objetivo revitalizar la lengua buglere, fue conocido y vivido de cerca por uno de los investigadores de este artículo, quien participó como estudiante asistente por seis años. Esta experiencia directa proporciona una perspectiva única y valiosa sobre el proceso, los desafíos y los logros del proyecto GPB.

El material didáctico desarrollado por el proyecto, es decir, los libros de texto, un glosario y un diccionario de la lengua buglere, representa un esfuerzo innovador y crucial en el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta lengua. Este trabajo no solo responde a la carencia de materiales didácticos, sino que también aborda el limitado apoyo del Ministerio de Educación Pública (MEP) en este ámbito. A través de este estudio, se busca profundizar en los materiales creados, explorar las razones detrás de su desarrollo y comprender los aspectos considerados en su realización. Se espera que, al conocer a fondo estos materiales, se pueda difundir la metodología empleada y las estrategias pedagógicas que favorecen su implementación.

Además, es fundamental contextualizar la lengua buglere dentro de la rica diversidad cultural y lingüística de Costa Rica. La preservación de esta lengua enriquece nuestro patrimonio nacional y contribuye a la diversidad cultural global. La revitalización lingüística tiene beneficios amplios, desde fortalecer la identidad y cohesión social de las comunidades hasta promover el bienestar social y psicológico de los hablantes.

En conclusión, el trabajo de investigación sobre la lengua buglere y su revitalización no sólo es relevante, sino imprescindible. Este esfuerzo, reflejado en el proyecto GPB, demuestra la importancia de conservar y promover nuestras lenguas indígenas, asegurando que sigan vivas y vibrantes para las generaciones futuras. Al ampliar nuestra comprensión y aprecio por la lengua buglere, no solo preservamos una parte vital de nuestra historia y cultura, sino que también enriquecemos la diversidad cultural de nuestro mundo globalizado.

Antecedentes

En el contexto de esta investigación, es importante mencionar que la literatura relacionada directamente con este trabajo es relativamente escasa, ya que hay una cantidad reducida de investigaciones sobre el buglere. El estudio de esta lengua en específico se inició en 2012 con el doctor Juan Diego Quesada Pacheco, quien creó la gramática descriptiva de la misma. Posteriormente, la académica Isabel Cristina Bolaños Villalobos trabajó en el aspecto pedagógico. Además, Juan Diego Quesada Pacheco e Isabel Cristina Bolaños Villalobos fueron encargados del proyecto GPB. Por lo tanto, ellos constituyen las fuentes primarias de esta investigación junto con los productos creados durante el proyecto. A continuación, se presentan algunos de los estudios relacionados.

Para Ramos (2014), en su artículo “Situación actual del programa de enseñanza de lenguas indígenas del Ministerio de Educación Pública” presenta el estado de las lenguas indígenas en Costa Rica, así como los inicios de esfuerzos de revitalización lingüística en los años 80s y algunas limitantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas indígenas. De igual manera, en el artículo La enseñanza de las lenguas indígenas en Costa Rica de Ovares y Rojas (2008) describen esfuerzos realizados por la UCR y la UNA para la enseñanza y aprendizaje de lenguas indígenas en Costa Rica y resalta algunos factores a tomar en cuenta al momento de pensar en educación indígenas como el resaltar la identidad y cultura, educación bilingüe, interculturalidad y la formación docente. Siguiendo esta línea, Borge (2012) en “Cuarto Informe Del Estado De La Educación” resalta que hay brechas significativas con respecto al acceso a la educación en territorios indígenas y de igual manera concluye que hay limitantes como falta de formación docente desde enfoques bilingües, y resalta esfuerzos por parte de la UNA con la maestría de educación rural en Amubré y Villa Neilly y el programa Siwá PaköL de la UCR, la UNA y la UNED en la región de Turrialba.

Por su parte, Alcalde (2011) en su artículo “Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania” expone métodos populares a tomar en cuenta en los procesos de enseñanza y aprendizaje de idiomas. Ahora bien, sobre la enseñanza de lenguas indígenas, el artículo “Estrategias para la enseñanza de lenguas moribundas por maestros con poco dominio de ellas” de Duran (2013) expone que, en muchos casos, en el contexto de las lenguas en peligro se opta por enfoques comunicativos. Además, el artículo

publicado por la UNESCO en el 2016 explica otro método llamado doble inmersión donde se pretende que el estudiantado aprenda la lengua indígena de manera monolingüe.

En cuanto esfuerzos de revitalización lingüística, Guevara (2020) en su artículo “El proyecto piloto Namù Wökir: revitalización del bribri versus diglosia pedagógica en el ámbito escolar” el autor describe esfuerzos de revitalización de la lengua bribri y resalta la diglosia pedagógica, la cual en el contexto de su investigación se refiere a la posición jerárquica que tiene el español en los espacios de enseñanza y aprendizaje, siendo este utilizado en todas las asignaturas mientras que las lenguas indígenas sólo se utilizan en las clases de lengua y cultura. De igual manera, este autor describe los esfuerzos realizados por el proyecto Namù Wökir. Adicionalmente, Guevara, Nercis, y Ovares (2015) en el artículo titulado “Los docentes de lengua y cultura: Una mirada reflexiva y crítica de la educación indígena costarricense” concluyen con algunas reflexiones críticas en las que se resalta la manera en que se impone el español para las diversas asignaturas y la lengua indígena sólo en las clases de lengua y cultura causando un desequilibrio en la exposición a la lengua indígena para el estudiantado. Además de esto, estos autores destacan la separación en cuanto a docentes regulares y docentes de lengua y cultura, y los planeamientos de ambos grupos reflejando una carencia política de integración.

En cuanto a programas de estudio, se encuentra el “Programa de estudios de cultura Ngäbe - Buglé” por parte del Ministerio de Educación Pública (2017). Este programa, como su título indica, se enfoca en la cultura de ambos grupos indígenas, donde los saberes se dividen en 4 categorías principales: saberes relacionados con expresiones artísticas, provisión de alimentos, conservación de los conocimientos ancestrales y promoción de la salud. Hay que tomar en cuenta que este programa está planteado para ser utilizado con dos grupos indígenas diferentes y, además, no contempla el aspecto lingüístico de estos grupos, es decir, su único enfoque son las prácticas culturales.

Bolaños (2020) en su artículo “Proceso de declive del buglere” y Quesada (2008) en “El buglere: lengua obsolescente” hablan de la realidad del pueblo indígena buglé y de cómo el uso de esta lengua se va reduciendo cada vez más. Dentro de las bases de datos de la UNA, específicamente en el Sistema de Información Académica (SIA), se evidencian los trabajos realizados en el periodo 2016 - 2022 por parte de académicos de la UNA en el

proyecto “Gramática pedagógica del buglere” perteneciente al Programa de Lingüística Centroamericana.

Programa de Lingüística Centroamericana (PROLINCA). El Programa de Lingüística Centroamericana es un programa de investigación lingüística que nació en el 2007 en la Universidad Nacional de Costa Rica, específicamente de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje (ELCL) perteneciente a la Facultad de Filosofía y Letras (FFL). Este programa como se menciona en su página PROLINCA (2024) tiene como objetivo “trabajar en el rescate de la diversidad lingüística como patrimonio y fuente de identidad cultural de la región centroamericana.” (Sección acerca de, párrafo 1).

PROLINCA ha tenido tres etapas y en este momento se encuentra en su tercera etapa. La etapa I trató sobre la diversidad lingüística de Centroamérica. La etapa II contuvo investigación, docencia y extensión ya que se continuaron los proyectos de investigación y se inició con los proyectos de revitalización como las gramáticas pedagógicas (buglere y guaymí) y un trabajo con el criollo limonense. También se encargaban de proyectos en lingüística hispánica y amerindia. “La Etapa III pretende darle continuidad a los proyectos y áreas que el programa ha venido trabajando desde su creación en 2007.” (Facultad de Filosofía y Letras [FFL], s.f.)

De acuerdo con su página PROLINCA (2024), este proyecto cuenta con tres ejes de trabajo, los cuales son lenguas amerindias (lenguas indígenas), lenguas criollas y el español de Centroamérica. Con respecto a las lenguas amerindias, se ha trabajado con lenguas indígenas de Panamá, Costa Rica y Honduras, en especial con el guaymí, el boruca, cabécar y el buglere. En el ámbito de las lenguas criollas, se ha logrado la descripción estructural del criollo limonense de Costa Rica y se pretende estudiar las variedades lingüísticas de países como Nicaragua, Panamá, Belice y Honduras. En cuanto al español de Centroamérica, se han realizado investigaciones con respecto a la estructura de la información y se pretende estudiar las variaciones del español centroamericano. Gracias a los esfuerzos que han hecho los investigadores del programa y sus colaboradores, “PROLINCA se ha convertido en un laboratorio de investigación de una de las dimensiones más importantes de la actividad humana: el lenguaje.” (Sección acerca de, párrafo 1).

Conforme a lo descrito anteriormente, este trabajo presenta los siguientes objetivos:

Objetivo general

Analizar el proceso de construcción de material didáctico que ha implementado el Programa de Lingüística Centroamericana (PROLINCA), a través del proyecto “Gramática pedagógica del buglere” y su incidencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje del buglere en la escuela Ngöbegue en San Vito de Coto Brus.

Objetivos específicos

- 1)** Identificar la metodología utilizada por el proyecto “Gramática pedagógica del buglere” para la construcción del material didáctico.
- 2)** Describir los materiales didácticos que se diseñaron durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua indígena buglere para su respectivo análisis.
- 3)** Reconocer las estrategias metodológicas que favorezcan la implementación de los materiales didácticos en el procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua buglere para su sistematización.

Referente Teórico

En este apartado se procede a analizar referentes teóricos y conceptuales sobre los esfuerzos que se han realizado en la enseñanza de lenguas indígenas y su revitalización. Para ese propósito, se subdividió este apartado en dos ejes. El primer eje incluye información sobre PROLINCA y su proyecto “Gramática pedagógica del buglere” como esfuerzo realizado para la revitalización de lenguas indígenas, y el segundo eje abarca métodos de enseñanza de idiomas y estrategias implementadas en la enseñanza de lenguas indígenas.

Poblaciones Indígenas en Costa Rica

Primeramente, es necesario definir quiénes son los indígenas. Según la Ley Indígena artículo 1º, “son indígenas las personas que constituyen grupos étnicos descendientes directos de las civilizaciones precolombinas y que conservan su propia identidad” (Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, 1977, p.1). Además, según el INEC (2012), Costa Rica cuenta con ocho territorios indígenas, presentados en la figura 1. Estos son los guaymí o ngöbe, cabécar, brunca o boruca, chorotega, bribri, huetar, teribe o térraba, y malecu o guatuso. Sin embargo, la población indígena buglé no aparece en la figura, aunque ha tenido presencia en Costa Rica desde la mitad del siglo pasado. La población buglé ha sido asimilada como parte de la población ngöbe o guaymí en la Península de Osa, ya que emigraron juntos y coexisten estrechamente (Quesada, 2008). Por ese motivo, se dificulta distinguir y calcular la cantidad de personas pertenecientes a la etnia buglé, por lo que entidades como el INEC no identifican a esta población.

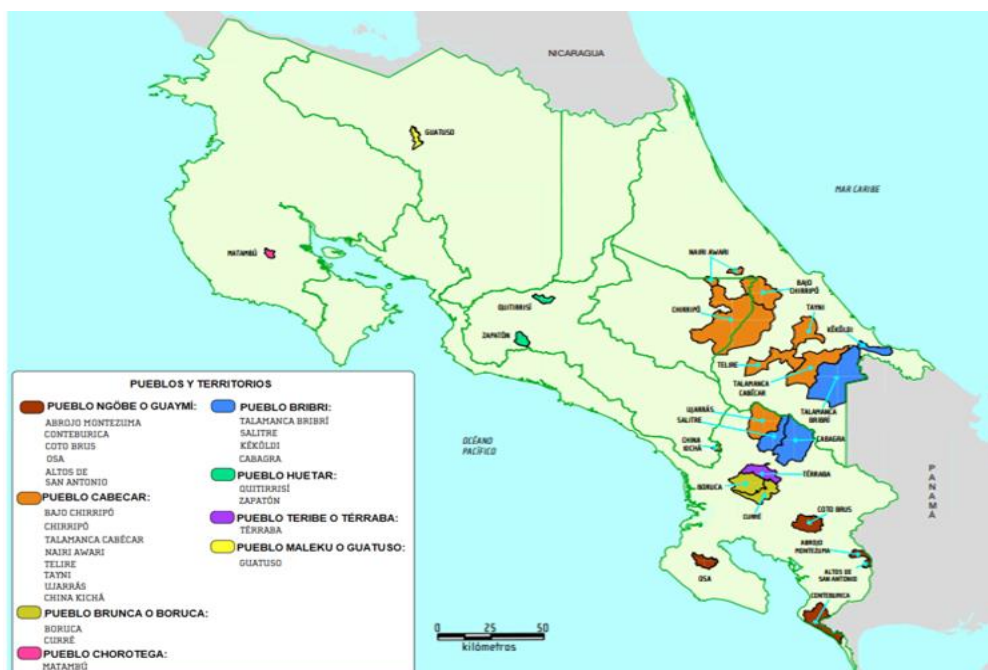


Figura 1. Costa Rica: Territorios Indígenas.

Nota: Esta imagen muestra los pueblos indígenas existentes en Costa Rica según el INEC. Tomado de INEC (2011, p. 29)

Los datos de las tablas 1 y 2, reflejan los resultados obtenidos por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (2012) en el que se encontró que la población total del país es de 4.301.712, del cual 104.143 habitantes pertenecen a alguna comunidad indígena, lo que equivale a un 2,42% de la población. Por otra parte, se concluyó que, de esas 104.143 personas indígenas, un 74,96% de ellos pertenecen a un pueblo indígena mientras que un 25,03% no; cabe recordar que no existe un dato específico sobre la comunidad indígena buglé. Otro dato importante es la utilización de lenguas indígenas, ya que los datos reflejan que, de la población total indígena, un 69,57% no habla ninguna lengua indígena, lo cual es una cifra que se puede considerar alarmante y que atenta contra el patrimonio cultural de Costa Rica. Tal como se menciona en Brenzinger, et. al (2003): “La diversidad lingüística es esencial en el patrimonio de la humanidad. Cada lengua encarna la sabiduría cultural única de un pueblo. Por consiguiente, la pérdida de cualquier lengua es una pérdida para toda la humanidad” (p. 1). Este es el sentimiento que ha movido a lingüistas e investigadores a estudiar estas lenguas indígenas de Costa Rica a través de procesos de descripción, documentación, conservación, y revitalización.

Tabla 1

Población indígena en Costa Rica.

Costa Rica: Población total por población indígena, perteneciente a algún pueblo y población no indígena, según provincia, zona y sexo

Provincia, zona y sexo	Población total	Población indígena			
		Total	Pertenece a algún pueblo	No pertenece a ningún pueblo	No indígena
Costa Rica	4 301 712	104 143	78 073	26 070	4 197 569
Hombres	2 106 063	52 434	39 619	12 815	2 053 629
Mujeres	2 195 649	51 709	38 454	13 255	2 143 940

Nota: Esta tabla muestra la cantidad de población indígena existente en Costa Rica, además de especificar cuántos de ellos pertenecen a un pueblo indígena y cuántos no pertenecen a un pueblo indígena. Tomado de INEC (2011, p. 39).

Tabla 2

Utilización de lengua indígena en Costa Rica.

Costa Rica: Población indígena por pertenencia a un pueblo indígena y habla de alguna lengua indígena, según provincia y sexo

Provincia y sexo	Población total	Pertenece a algún pueblo			No pertenece a ningún pueblo		
		Total	Habla lengua indígena	No habla lengua indígena	Total	Habla lengua indígena	No habla lengua indígena
Costa Rica	104 143	78 073	30 343	47 730	26 070	1 343	24 727
Hombres	52 434	39 619	15 335	24 284	12 815	667	12 148
Mujeres	51 709	38 454	15 008	23 446	13 255	676	12 579

Nota: La tabla 2 muestra la cantidad de población indígena que utiliza su lengua indígena en Costa Rica, además de especificar cuántos de los que pertenecen a un pueblo indígena hablan o no una lengua indígena y cuántos de los que no pertenecen a un pueblo indígena hablan o no hablan una lengua indígena. Tomado de INEC (2011, p.56)

Revitalización de lenguas indígenas en Costa Rica

Debido a la constante y acelerada pérdida de lenguas alrededor de todo el mundo, los esfuerzos de revitalización lingüística han ido creciendo, pero ¿qué es revitalización lingüística? Para Sánchez (2022) uno de los conceptos más tradicionales donde menciona que es la “restauración de la lengua que se ha perdido como vehículo de comunicación cotidiana entre los miembros de la comunidad” (párrafo 3). Sin embargo, también indica que uno de los conceptos más recientes, es mejorar la calidad de vida de aquellos en la comunidad que participan en los esfuerzos de revitalización del idioma, independientemente de si se alcanza la incrementación y transmisión de la lengua o no. Por lo que tiene menos peso el resultado lingüístico que el impacto positivo en la comunidad, ya que usualmente nos encontramos en un contexto de discriminación y marginación de un grupo a otro. Este último concepto encaja con la descripción de los esfuerzos realizados por el proyecto GPB, ya que como se comenta más adelante, la población no sólo fue dotada de materiales didácticos para la enseñanza y aprendizaje de la lengua, sino que también se hicieron otros esfuerzos.

Ahora bien, ¿por qué hacer esfuerzos para la revitalización de lenguas? ¿qué impacto tiene? Como menciona Grenoble (2021), la revitalización no trata sólo de lenguas, sino que es un movimiento social que beneficia a la sociedad y a sus individuos. Esta autora divide en seis categorías la motivación por la que se trabaja en la revitalización de una lengua, las cuales se enlistan seguidamente: (1) conexión con los antepasados, el pasado y la herencia cultural; (2) sanación; (3) construir comunidad; (4) conocimiento y cultura; (5) bienestar y (6) beneficios cognitivos como el bilingüismo lo que ayuda a tener un tiempo de procesamiento más rápido, una atención más prolongada y una mayor capacidad para realizar varias tareas a la vez en comparación con las personas monolingües. Además, enmarca estas seis categorías en una sola palabra: identidad. Estas categorías aparte de ser la motivación de muchos para trabajar por la revitalización se pueden considerar como

parte del impacto que dejan estos esfuerzos. Sánchez (2022) menciona que la revitalización está relacionada con estudios de caso o métodos y estrategias, tales como enseñar una segunda lengua, crear planes de estudios bilingües en las escuelas, crear recursos didácticos, y etiquetar espacios públicos en estos idiomas. Otra de las vías que se utiliza para la revitalización y preservación de lenguas es la documentación de estas. La documentación “son ejercicios necesarios para que las lenguas en peligro de extinción se transmitan y se desarrollen” (González, 2021, p. 179). La documentación son productos que se dan gracias a investigaciones de la lengua que demuestran que la lengua existe y que ayudan a la revitalización o incluso a tener acceso a ellas después de extintas.

El estudio lingüístico y la idea de que es necesario tener planes de contingencia para proteger las lenguas indígenas en Costa Rica no es algo reciente. Ramos (2014) afirma que en la década de los 80 surgieron diversos esfuerzos incipientes orientados a frenar la aculturación que afectaba a las poblaciones indígenas desde años atrás. Es en esa misma década que los primeros proyectos en educación de lenguas indígenas se condensan como resultado de las investigaciones lingüísticas realizadas en años anteriores. Desde ese momento, Ramos (2014) reporta una innumerable cantidad de limitantes en el proceso de enseñanza como falta de capacitación docente, carencias de materiales didácticos y absentismo, por mencionar los más superficiales. En su estudio, este autor concluyó que el proceso que inició en 1982 ha dado resultados satisfactorios a nivel de investigaciones académicas sobre lenguas indígenas, así como las gramáticas descriptivas, pero “más o menos” satisfactorias sobre su enseñanza para la revitalización como las gramáticas pedagógicas.

La ley de Costa Rica en el Decreto Ejecutivo N° 37801, en el artículo 5 indica que se debe

Procurar que se preserven los idiomas indígenas que aún existen, promoviendo el desarrollo y la práctica de los mismos. Cuando se trate de pueblos que utilicen su idioma, siempre que sea posible, enseñar a los niños y niñas a leer y a escribir en su idioma materno y garantizar que lleguen a dominar el español como idioma oficial de la Nación. (Poder Ejecutivo, 2013, artículo 2)

Aunque este decreto no se esté ejecutando por parte del MEP, puesto que no han dotado a la comunidad buglé con un plan de estudio, existen esfuerzos de revitalización como institutos y otro tipo de programas que se dedican a la revitalización lingüística de las lenguas indígenas del país. Entre ellos destaca el Instituto de Investigaciones Lingüísticas (INIL) de la Universidad de Costa Rica (UCR) y el Programa de Lingüística Centroamericana (PROLINCA) de la UNA. Ambos grupos comparten los objetivos de investigar, conocer y proteger lenguas en peligro de extinción de Costa Rica. Estos programas tienen proyectos con el fin de cumplir los objetivos mencionados anteriormente.

Proyecto “Gramática pedagógica del buglere”

El proyecto “Gramática pedagógica del buglere” (GPB), coordinado por Isabel Cristina Bolaños Villalobos, nació en el 2016 y finalizó en el 2023. De acuerdo con el Sistema de Información Académica de la Universidad Nacional (2016-2020),

La elaboración de gramáticas permitirá profundizar más en el conocimiento de esas lenguas, así como en su posible revitalización; de hecho, en 2016 inicia el primer proyecto encaminado a esa tarea, a saber, la gramática pedagógica del buglere, la cual pretende -entre otras cosas- brindarles a estudiantes de primer ciclo un conocimiento metalingüístico de su lengua materna. (p.2)

El principal objetivo del proyecto GPB fue diseñar material didáctico para los procesos de enseñanza y aprendizaje de la gramática del buglere para primaria, específicamente los niveles I, II y III, basándose en la descripción de la gramática descriptiva escrita por Quesada (2012). La idea surge por la necesidad de crear textos accesibles a la población y la gramática pedagógica responde a esto. También, la necesidad de tener herramientas didácticas para la enseñanza de dicha lengua, ya que a “los profesores no se les ha dotado de textos didácticos ni planes de estudio científicamente aprobados y apoyados en estudios lingüísticos y culturales para reforzar el conocimiento de la lengua y el valor que sus hablantes le dan a la misma.” (Bolaños, 2017, p.178)

El proyecto constó de tres etapas según el SIA. En la primera etapa (2016-2018), se decidió elaborar un texto por cada grado del primer ciclo de la educación básica (1° a

3°), con el fin de que los maestros de la lengua tengan una guía y material didáctico para sus clases y así puedan abarcar las cuatro habilidades de un idioma. También, para que los niños tengan material inspirado en su cultura, aprendan a leer y escribir en su lengua, y se identifiquen con ella. En la segunda etapa (2019-2020), se desarrollaron estrategias con una participación más amplia de la población, no sólo infantil, sino también adulta hablante de la comunidad buglé. Se decidió no continuar con los libros de segundo ciclo de educación básica (4° a 6°), ya que se consideró más importante la capacitación de la maestra, quien no contaba con capacitación pedagógica, y la creación de material auténtico para ayudar a disminuir la declinación de la lengua. En efecto, se realizaron talleres a maestros de las lenguas indígenas buglere y guaymí de la Dirección Regional de Educación de Coto, Circuito 13 del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. Estos talleres los propició la proyectista junto con estudiantes asistentes y trataron sobre el uso de los materiales auténticos y diseño de materiales didácticos. En estos talleres también, se les enseñó juegos y actividades lúdicas que podían desarrollar en clase. En la tercera y última etapa (2021-2022), se continuó con la creación de materiales como lo fueron el Glosario de la lengua buglere y el Diccionario ilustrado; además se realizó un diagnóstico de competencia lingüística de la población infantil buglé.

Al hablar del proceso de construcción de materiales, no se puede dejar de lado el rol y las diferentes tareas que se desempeñaron en el proyecto GPB a lo largo de su existencia. Primero, el equipo constó de un lingüista experto en lenguas amerindias e hispanicas, quien fue el autor de la Gramática del buglere (2012), y una experta en lingüística aplicada cuyo conocimiento en enseñanza era crucial para el proyecto. También se contó con la colaboración de hablantes nativos de la lengua, importantes para tener contacto directo con la lengua y sus variaciones. Durante el desarrollo del proyecto, se contó con cinco estudiantes de enseñanza del inglés en total, quienes colaboraron en distintos momentos del proyecto como estudiantes asistentes. En fin, como es evidente, la GPB fue un proyecto integral que necesitó de varias personas y especialistas trabajando en conjunto para realizar el objetivo que tenían.

Gracias al proyecto GPB, la maestra desde el año 2018 empezó a utilizar el primer libro piloto de la serie de libros de la colección ¡Aprendamos buglere!, el cual se le entregó a la maestra para que lo piloteara y pudiera dar retroalimentación con respecto a su

contenido. Este mismo libro se publicó de manera oficial en el año 2020 (Quesada y Bolaños, 2020). La maestra trabajó hasta el año 2019, ya que para el año 2020, el CLEI nombra a otra persona hablante nativa de la lengua como maestro de buglere, quien tampoco tiene formación pedagógica, pero ya contaba con el primer libro de la colección ¡Aprendamos buglere! Adicionalmente, a la fecha el docente ya cuenta con los tres primeros libros de la colección.

Metodología de enseñanza y aprendizaje de idiomas

Sobre las metodologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje, Fortea (2019) define a las metodologías didácticas de una forma muy genérica como "formas de enseñar" (p.9), para luego profundizar en el tema y definir las como "las estrategias de enseñanza con base científica que el/la docente propone en su aula para que los/las estudiantes adquieran determinados aprendizajes" (p.9). Es decir, es un conjunto de acciones con bases científicas que planifica la persona docente con el fin de facilitar el proceso en el que el estudiantado adquiere y genera determinados conocimientos.

Asimismo, Fortea (2019) afirma que, a pesar de las investigaciones que se han realizado sobre metodologías didácticas, no ha sido posible probar que algún método sea más efectivo que otra, siguiendo esta línea, menciona diversos factores que afectan la eficacia de las metodologías, entre ellos destaca:

- a) Resultados de aprendizaje:* objetivos sencillos frente a complejos, conocimientos frente a destrezas y/o actitudes, etc.
- b) Características del estudiante:* conocimientos previos, capacidades, motivación, estilo de aprendizaje, etc.
- c) Características del profesor:* estilo docente, personalidad, capacidades docentes, motivación, creencias, etc.
- d) Características de la materia a enseñar:* área disciplinar, nivel de complejidad, carácter más teórico o práctico, etc.
- e) Condiciones físicas y materiales:* número de estudiantes, disposición del aula, disponibilidad de recursos, tiempo disponible, etc. (p. 10)

Cabe recalcar la importancia de estos factores en el contexto de la comunidad buglere ya que las características del docente, del estudiantado y condiciones físicas pueden

afectar directamente el proceso de enseñanza y aprendizaje del buglere y por ende la revitalización lingüística.

En cuanto a los métodos didácticos, Alcalde (2011) reporta algunos de los métodos más populares. Entre los métodos más comunes se incluyen: *a) El método de “gramática y traducción”*: Su objetivo principal es, “el conocimiento de las palabras y reglas gramaticales de la lengua meta, de manera que el alumno pueda tanto entender oraciones como construirlas y, de esta forma, llegue a apreciar la cultura y la literatura de la lengua extranjera, adquiriendo al mismo tiempo, si cabe, un conocimiento más profundo de la suya propia, así como desarrollando su intelecto y capacidad de raciocinio” (p.12). *b) El método audiolingual*: postula que “cualquier lengua puede reunir un conjunto de estructuras características propias y puede ser descrita a partir de ellas. Se basa en el análisis de la lengua hablada y el procedimiento es descriptivo e inductivo” (p.14). *c) El método audiovisual*: La situación comunicativa es comprendida de forma “global” antes que el estudio de las estructuras lingüísticas. Presenta la lengua oral asociada a imágenes y finalmente, *d) El método o enfoque comunicativo*: Su principal objetivo es que el alumno aprenda a comunicarse en todos los sentidos. Hace uso de actividades interactivas, motivadoras, basadas en el contenido y expone de una forma natural el lenguaje, basado en la comunicación diaria.

A partir del listado de metodologías descritas por Alcalde (2011), se puede tener una perspectiva general de las posibles metodologías utilizadas al momento de impartir los procesos de enseñanza y aprendizaje de idiomas. Lo que se pretende es identificar cuál o cuáles de los métodos fueron tomados en cuenta al momento de crear la colección ¡Aprendamos buglere! y el Glosario de la lengua buglere.

Estrategias metodológicas

Las estrategias metodológicas se refieren a las directrices de intervención en el aula que el docente decide emplear. Esto puede abarcar varios aspectos, como la interacción del profesor con el estudiantado, la organización del espacio de aprendizaje y la utilización de diversos recursos didácticos. Además, cualquier estrategia de enseñanza puede incluir tareas, procedimientos y/o técnicas (Fortea, 2019, p.9). Algunas estrategias que mencionan la Dirección de Desarrollo Curricular y Docente (2018) son: (a) resolución de ejercicios y

problemas, donde se ponen en práctica los contenidos, (b) juego de roles, el cual permite al estudiante acceder a la información de forma significativa, (c) seminario, en el cual el estudiantado en grupo estudia e investiga sobre un tema; la UNIR (2023) expone estrategias como el (d) aprendizaje cooperativo, donde el estudiantado trabaja con otras personas para adquirir conocimientos y aprender a socializar, (e) gamificación, que consiste en juegos con objetivos pedagógicos, y Guerrero (2021) muestra otras como (f) ilustraciones, usada para representar conceptos, (g) aula invertida, en la cual el alumnado estudia los contenidos en casa para llegar a la clase a aplicarlos. En fin, se podría seguir nombrando otros ejemplos de estrategias metodológicas; no obstante, lo que se pretende es mostrar que hay diferentes técnicas que se pueden aplicar cuando se quiere experimentar formas de trabajo para alcanzar la enseñanza y aprendizaje. Lo principal es considerar que el estudiantado debe ser guiado por la persona docente a través de instrucciones claras y retroalimentación de lo realizado.

Material didáctico

Para referirnos a los materiales didácticos, es importante iniciar por la definición de este término. Morante y Vera (2012) explican que,

El material didáctico se refiere a aquellos medios y recursos que facilitan la enseñanza y el aprendizaje, dentro de un contexto educativo, estimulando la función de los sentidos para acceder de manera fácil a la adquisición de conceptos habilidades, actitudes o destrezas (p.32)

Es decir, hablamos de materiales didácticos cuando nos referimos a todo recurso tangible o intangible que el docente utiliza para desarrollar y favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos recursos, como lo mencionan las autoras Morante y Vera (2012), deben ofrecer un estímulo visual, auditivo o cognitivo que funcione como complemento para las estrategias pedagógicas y que faciliten la creación y apropiación de conocimiento. Además, Morante y Vera (2012) destacan algunos parámetros que toda obra didáctica debe cumplir, entre ellos menciona:

La obra debe ser comunicativa, es decir, de fácil entendimiento para el público al que va dirigida.

La obra debe estar bien estructurada, o sea, debe ser coherente en todas sus partes y en todo su desarrollo vistoso.

La obra debe ser pragmática, es decir, debe contener los recursos suficientes para que se puedan verificar y ejercitar los conocimientos adquiridos por el estudiante para que tenga un mensaje claro.” (p.32)

En otras palabras, no se puede llamar material didáctico a cualquier recurso que el docente utiliza, a menos que este cumpla con los requisitos de ser claro, coherente y aplicable a los objetivos de estudio. Se puede afirmar que, el rol de los materiales didácticos en el proceso de enseñanza y aprendizaje es necesario y significativo, sólo si estos materiales son aplicados de la manera correcta y se enriquecen con intencionalidad y funcionalidad.

Enseñanza y aprendizaje de lenguas indígenas

En este apartado se describen algunas de las propuestas de métodos pedagógicos y didácticos que se han planteado en torno a la enseñanza de lenguas indígenas. Para este fin, Durán (2013) plantea el enfoque de la instrucción y explica que:

Muchos de los programas de enseñanza de lenguas en peligro se basan en enfoques comunicativos los cuales permiten el aprendizaje a través de la exposición a situaciones que corresponden a situaciones de la vida cotidiana de los hablantes nativos, de sus costumbres, tradiciones, literatura o cualquier otra situación que refleje el uso auténtico del idioma. (p.158)

Durán (2013) sintetiza la importancia de la interacción en los procesos de enseñanza y aprendizaje argumentando que, en muchos casos, los aprendientes de la lengua sólo se exponen a la lengua meta el tiempo en que se desarrollan las clases, por lo tanto, es necesario que las personas docentes generen espacios de intercambio lingüístico. Esta es una situación que le sucede a cualquier persona que opte por aprender una L2. En efecto,

esta es una situación que se vive en el contexto de la lengua buglere partiendo del hecho de que la lengua guaymí o el español es su L1.

Por otra parte, la UNESCO (2016) plantea el método denominado doble inmersión. El método consiste en la utilización de la lengua predominante en el contexto (español), ambas lenguas se utilizan de manera equilibrada para actividades determinadas y horarios establecidos de manera separada monolingüe. En la tabla 3, se puede apreciar la separación que este método propone entre el uso del español y el uso de la lengua indígena junto con algunas de las temáticas asignadas a cada lengua. El objetivo de este método es que los aprendientes sepan diferenciar los contextos para la utilización de la lengua, ya sea en español fuera de sus comunidades o su lengua indígena con los miembros de su comunidad, y reforzando esa conexión con factores culturales y sociales del grupo indígena. En UNESCO (2016), el método de doble inmersión es aplicado en el contexto de una lengua indígena en México, sin embargo, eso no significa que no pueda ser aplicado con otras lenguas indígenas alrededor del mundo.

Tabla 3

Método de doble inmersión en la enseñanza de lengua indígena

Contenidos para la enseñanza-aprendizaje en español, sin traducción	Contenidos para la enseñanza-aprendizaje en lengua indígena sin traducción
Lenguaje y comunicación en español <ul style="list-style-type: none"> • Expresión oral • Comprensión lectora • Expresión escrita (escritura de textos propios y auténticos en una variedad de géneros) 	Lenguaje y comunicación en lengua indígena <ul style="list-style-type: none"> • Expresión oral • Decodificación y comprensión lectora • Expresión escrita (escritura de textos propios y auténticos en una variedad de géneros)
Pensamiento matemático <ul style="list-style-type: none"> • Números y sistema de numeración • Problemas aditivos y multiplicativos • Problemas de resta y división • Figuras y cuerpo geométricos • Medición 	Etnomatemáticas (las matemáticas de los pueblos indígenas) <ul style="list-style-type: none"> • Las formas de contar • Las matemáticas de las actividades económicas de la comunidad • Las formas de medir

Exploración del mundo natural y social	Conocimiento propio
<ul style="list-style-type: none"> • Ciencias naturales • Geografía • Historia 	<ul style="list-style-type: none"> • Cosmovisión/prácticas culturales • Geografía comunitaria • Historia comunitaria

Nota: La tabla representa contenidos de la enseñanza y aprendizaje tanto de la lengua española como de lenguas indígenas, además de los diferentes aspectos que se toman en cuenta dependiendo del contexto y cosmovisión que tenga la población. Tomado de UNESCO (2016, p. 36)

La ley de Costa Rica en el Decreto Ejecutivo N° 37801, en los artículos 1, 2, 3, 4 y 5, indica lo que el MEP ha debido hacer por la educación indígena y uno de ellos dice específicamente que

Todos los y las estudiantes indígenas tienen derecho a que en sus centros educativos y en todas las asignaturas se produzcan la integración de conocimientos locales propios de su cultura, cosmovisión, organización política, social y económica, con los conocimientos regionales, nacionales y universales, lo que debe expresarse en planes de estudio contextualizados y pertinentes, que fomenten la perspectiva intercultural, así como una pedagogía y evaluación de los aprendizajes apropiadas y congruentes. (Poder Ejecutivo, 2013, artículo 5)

Es decir, que desde el 2013, el MEP debió crear un programa para la lengua buglere, que, en efecto, se menciona en el decreto como una de las lenguas indígenas de Costa Rica. Aunque existen programas de estudio que ayudan a la conservación de estas lenguas indígenas, no todas las lenguas indígenas existentes en Costa Rica cuentan con estos programas de estudio. Sólo existen los programas de estudio de la lengua boruca o brunca y el del ngöbe o guaymí para primero y segundo ciclo en ambos casos. El caso del boruca se diferencia del resto ya que según Quesada (2002), la lengua ya se considera extinta debido a que la última hablante nativa, doña Paulina Leiva, falleció en abril de 2003 quedando únicamente semi-hablantes de la lengua y recordadores. A pesar de esa situación, el programa de estudios de la lengua boruca sigue vigente.

Pese a tener los programas de estudio del guaymí y boruca actualizados bajo el lema de “Educar para una Nueva Ciudadanía,” es necesaria la creación de programas de estudio para las demás lenguas mientras aún se encuentren vivas. A pesar de los esfuerzos existentes para la protección de las lenguas indígenas en Costa Rica, aún queda mucho por recorrer en el campo de la enseñanza de éstas. Esto se evidencia con la lengua que se estudia en esta investigación, el buglere.

Referente Metodológico

Paradigma, enfoque, diseño y tipo de estudio de la investigación

En el aspecto metodológico, esta investigación se desarrolló bajo un paradigma naturalista. El objetivo principal de este estudio es analizar los productos desarrollados por el proyecto “Gramática pedagógica del buglere” como un esfuerzo para la revitalización lingüística y cómo estos esfuerzos permean en la comunidad donde se podría utilizar en su diario vivir. Tal como lo menciona Barrantes (2002), cuando afirma que este paradigma se enfoca en “el estudio de las acciones humanas y la vida social” (p.60).

Además, esta investigación se abordó desde un enfoque cualitativo ya que se le dio importancia y se tomó en cuenta las percepciones, ideales y pensamientos de los proyectistas y el docente que imparte las clases de buglere. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), al realizar una investigación cualitativa, hay que tener presente que

Existen varias realidades subjetivas construidas en la investigación, las cuales varían en su forma y contenido entre individuos, grupos y culturas. Por ello, el investigador cualitativo parte de la premisa de que el mundo social es “relativo” y sólo puede ser entendido desde el punto de vista de los actores estudiados. (p.10)

Como resultado, las investigaciones con un enfoque cualitativo enfatizan en el ser humano, su manera de ver el mundo, así como las acciones que desarrollan y el objetivo de estas. Esto se evidencia también en el tipo de instrumentos y métodos de recolección de información, los cuales se presentarán más adelante.

De acuerdo con Hernández-Sampieri, la palabra diseño se refiere al plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea con el fin de responder al planteamiento del problema” (2014, p.128). Es por esto que el diseño seleccionado para hacer esta investigación es exploratorio cualitativo de estudio de caso, el cual tiene como utilidad aplicar la investigación a fenómenos que no se han investigado previamente y se busca investigar sus características (Ramos, 2020). Este diseño es el adecuado para esta investigación, ya que nos ayuda a indagar sobre la incidencia de los materiales didácticos realizados por el proyecto GPB.

Por otra parte, el tipo de investigación consiste en un estudio de caso ya que se procedió a analizar un grupo limitado de participantes los cuales comparten una característica en común (creación o uso del material). De acuerdo con Yin (1994) citado en Martínez (2006), “una investigación de estudio de caso trata exitosamente con una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales...” (p.3). En este estudio, la población participante es parte del proceso de revitalización lingüística, ya sea creando material para ese fin o utilizando dicho material en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, es importante conocer la postura de esta población sobre los esfuerzos realizados en ambas partes.

Población participante

En relación con la población participante, esta se divide en un grupo primario que consta de los académicos-investigadores encargados del proyecto “Gramática pedagógica del buglere”, quienes serán llamados participante N°1 y participante N°2, y el docente del buglere, en adelante participante N°3. La participante N°1 es catedrática de la UNA y es parte de PROLINCA desde el 2015 donde ha trabajado como lingüista aplicada en la enseñanza de lenguas indígenas, en especial de la lengua buglere. Es la autora del Glosario de la lengua buglere y del Diccionario Ilustrado, y coautora de los primeros tres libros de la colección ¡Aprendamos buglere! junto con el participante N°2. El participante N°2, catedrático jubilado de la UNA y de la UCR, se doctoró en Alemania, es un lingüista de amplia trayectoria en lenguas amerindias, fundador y coordinador de PROLINCA hasta su retiro en el 2022. Los dos participantes se tomaron en cuenta para este artículo ya que ellos son los coautores de los primeros tres libros de la colección ¡Aprendamos Buglere! Por esto, se considera importante conocer su postura-para saber cómo ha sido el proceso de creación de estos materiales y qué los condujo a la creación de estos, es decir, en qué métodos pedagógicos se basaron. El participante N°3 es el docente de la lengua buglere, quien hizo uso de este material durante su primer nombramiento desde el año 2020 hasta el 2021 y sigue usándolo ahora en su segundo nombramiento desde mediados del año 2023 hasta el presente año. Esto ayudó a ver la perspectiva del docente como beneficiario y usuario de los materiales construidos por el proyecto.

Categorías de análisis

Gramática Pedagógica. El concepto de gramática pedagógica se refiere a aquella gramática que facilita comprender y dominar la lengua por hablantes no nativos. Este concepto utiliza principios de morfología y sintaxis a nivel descriptivo, es decir, la selección y presentación de los contenidos. El contenido de una gramática pedagógica va a depender también del nivel de educación que tenga el estudiantado y de su L1. La gramática pedagógica va dirigida especialmente a quienes estudian la lengua como L2. Subcategorías: lengua materna y segunda lengua.

Materiales didácticos. Los materiales didácticos complementan la enseñanza para facilitar el aprendizaje. La palabra didáctica es la forma en que se aplica la enseñanza, es decir, la forma en que el personal docente transmite los conocimientos y contenidos. Los materiales didácticos tienen que adecuarse a los objetivos, contenidos y actividades planteadas en los programas de estudio establecidos. Los materiales pueden ser: impresos como libros, diccionarios, alfabetos; tecnológicos como videos o audios; de trabajo como fichas o cuadernos; y de área como maquetas o mapas. Estos materiales ayudan a que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean más creativos y dinámicos, donde se involucre tanto al estudiantado como al profesorado. Subcategoría: materiales impresos.

Enseñanza y aprendizaje. El concepto de enseñanza se conoce como la transmisión de conocimientos, habilidades e ideas, es el decir y el quehacer del docente donde crea, estimula y coaprende con sus estudiantes y el concepto de aprendizaje se describe como la adquisición de conocimientos o experiencias. Ahora bien, los procesos de enseñanza y aprendizaje son procesos bidireccionales, ya que incluye al profesorado y al estudiantado donde ambos enseñan y aprenden mutuamente. Subcategorías: profesorado, estudiantado y contenido.

Metodología didáctica. Este concepto se refiere a los métodos y estrategias didácticas utilizadas para guiar el aprendizaje del buglere. Su eficiencia puede ser determinada por factores externos como resultados de aprendizaje, los antecedentes tanto del estudiantado como de las personas docentes, complejidad del tema de estudio y/o espacio físico del contexto educativo. Subcategorías: métodos y estrategias didácticas.

Revitalización Lingüística. La revitalización lingüística se define como los esfuerzos (proyectos, programas, gramáticas descriptivas o gramáticas pedagógicas) realizados para recuperar una lengua que está en peligro de extinción. Estos esfuerzos pueden ser crear nuevos hablantes que transmitan la lengua a futuras generaciones para que se convierta en su L1 o sólo recuperar la presencia de la lengua para mantener legados culturales y de identidad. Subcategorías: buglere.

Estrategia metodológica

Esta investigación se puede dividir en tres etapas importantes expuestas a continuación.

En la primera etapa, se desarrolló una fase exploratoria. En esta fase, se inició planteando intereses de los autores de este artículo para definir el tema de estudio y el problema de investigación. Luego, se procedió a evaluar los antecedentes de la investigación para así proponer los objetivos del artículo. Adicionalmente, toda la información recolectada fue condensada para conformar los fundamentos teóricos como base de la investigación.

La segunda etapa consistió en la recolección de datos. Para esto se plantearon diversas técnicas: la entrevista, la encuesta y el análisis de los documentos (la colección ¡Aprendamos buglere! y el Glosario de la lengua buglere). Para efecto de esta investigación, se procedió a entrevistar a los participantes N°1 y N°2. Estas entrevistas se realizaron por medio de herramientas virtuales con el fin de facilitar la participación de los entrevistados. De igual manera, se envió un cuestionario digital al participante N°3. Sin embargo, al notar que la encuesta no cumplió su objetivo, también se optó por la modalidad virtual para entrevistarlo. Por otra parte, otro medio fundamental para la investigación es el rol de los libros, los cuales se describieron. Luego, por medio de la técnica de triangulación, se buscó congruencias o incongruencias entre las primeras fuentes de información, es decir, los participantes N°1, 2 y 3, y los libros.

Finalmente, la tercera y última etapa, consistió en el análisis a profundidad de los resultados de la investigación. Estos resultados fueron presentados individualmente para luego proceder a realizar la triangulación. En esta etapa se pudo generar una perspectiva

del proceso de creación de los materiales didácticos y de su uso, para así cumplir con los objetivos de este artículo.

Técnicas e instrumentos utilizados

Conforme a las técnicas de recolección de datos que se utilizaron en esta investigación y lo planteado por Hernández, Fernández y Baptista (2014), “los investigadores deben establecer formas inclusivas para descubrir las visiones múltiples de los participantes y adoptar papeles más personales e interactivos con ellos.” (p. 368). Por esto, se optó por entrevistas, el cuestionario y el análisis documental de los libros de la colección ¡Aprendamos buglere! y del Glosario de la lengua buglere, y se procedió con la estrategia de triangulación como técnica para obtener la información cualitativa necesaria. En este sentido, de estas técnicas se puede destacar lo siguiente:

- 1) En cuanto a la entrevista, esta es semiestructurada, lo que significa que “en ellas se usa una lista de áreas hacia las que hay que enfocar las preguntas, es decir, se utiliza una guía de temas. El entrevistador permite que las personas participantes se expresen con libertad con respecto a todos los temas de la lista y registra sus respuestas” (Monje, 2011, p.149). Esto posibilita que los entrevistados se sientan como en una conversación natural donde se puedan expresar más libre y abiertamente, además de una escucha activa por parte de los entrevistadores. Se realizaron tres entrevistas, una al participante N°1, otra al participante N°2 (ver apéndice A), y otra al participante N°3 (ver apéndice B), ya que al aplicar el cuestionario, no se cumplió con su objetivo inicial debido a que el participante completó el cuestionario con poca información, con monosílabas o no desarrolló lo suficiente.
- 2) Sobre el cuestionario (ver apéndice B), se aplicó un cuestionario al participante N°3 con el fin de conocer su perspectiva general sobre la lengua y sobre la utilización del material didáctico. De acuerdo con Chasteauneuf (2009), citado en Hernández, Fernández y Baptista (2014), “Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (p. 217). El cuestionario aplicado está conformado por nueve preguntas tanto cerradas como abiertas para promover el compartir de ideas por parte del participante. Barrantes (2002) expresa que, aunque

los cuestionarios estén ligados al enfoque cuantitativo, dicha técnica puede funcionar de manera satisfactoria en la investigación cualitativa. Sin embargo, por la falta de contenido en las respuestas del cuestionario, este se aplicó a modo de entrevista con el fin de obtener más información.

- 3) Sobre el análisis documental, se analizaron los tres libros de texto y el diccionario ilustrado de la colección ¡Aprendamos buglere! y el Glosario de la lengua buglere. Según Guevara (2019), el análisis documental “consiste en un proceso de sistematización y síntesis de datos cualitativos, permite una triangulación de documentos narrativos, combinado con diferentes fuentes de información, requiere de análisis contenido o análisis de discurso.” (p.106). Por lo que esta técnica permitirá visualizar y analizar el contenido de estos documentos.

Los resultados de las tres fuentes de información se sometieron a un proceso de triangulación de datos que como mencionan Hernández, Fernández y Baptista (2014), se utilizan diversos tipos de datos (entrevista, instrumento) y se analizan para identificar inconsistencias, las cuales se evalúan para ver si realmente son inconsistencia o simplemente representan diferentes puntos de vista. (p. 457). Posteriormente, con base en estos resultados, se planteó ideas que favorezcan a la preservación de esta lengua.

Consideraciones éticas

Sobre las consideraciones éticas al realizar esta investigación, se hace uso de las normas APA 7ª edición con el fin de brindar el crédito que merecen los autores consultados utilizando de manera adecuada las normas vigentes de citación; evitando así plagios y situaciones legales ligadas a ello.

Al acudir a la población participante, se brindaron consentimientos informados, los cuales se procedieron a validar de manera física o digital acoplados a los diversos contextos de las personas participantes (ver apéndice D). En estos consentimientos se plantea la confidencialidad de la información brindada por las personas participantes y el uso que se le da a esa información.

Alcances y limitaciones

El presente trabajo se inició en el 2020, año en el que la pandemia del Covid-19 empezó a provocar más daños en Costa Rica. Debido a esta situación sanitaria se cerraron centros educativos, universidades, y lugares de trabajo, provocando un fuerte impacto en la investigación que tuvo que sufrir cambios, ya que al inicio se pretendían aplicar otros tipos de estrategias y métodos de investigación.

En la primera fase del trabajo, debido al cierre de la UNA por la pandemia, se tuvo que modificar el cronograma de trabajo original por uno que se adaptara más a la nueva realidad de manera virtual. Adicionalmente, en esta fase, mientras se buscaban antecedentes con respecto a la lengua buglere, se identificó que había carencia de fuentes bibliográficas, ya que su estudio comenzó en el 2012 como se ha mencionado anteriormente.

En la segunda fase, con respecto a los instrumentos a aplicar, se reemplazó una observación de clase por el análisis documental de los libros, ya que no se podía observar la clase porque las clases estaban suspendidas debido a la pandemia. Además de esto, con el docente de buglere existieron diferentes inconvenientes, porque a causa de la pandemia, el MEP cerró el código asignado para el docente en los años 2021 y 2022. El docente externó las dificultades de sostener una entrevista virtual debido a las limitaciones de internet, por lo que se modifica una entrevista por un cuestionario en *Google Forms*, para que él completara en su propio tiempo. Sin embargo, hubo una interrupción en la comunicación con el docente, lo que provocó un atraso en el cronograma de trabajo establecido. Cuando se logró tener contacto de nuevo, se aplicó el cuestionario. No obstante, el objetivo del cuestionario no se cumplió, por lo que se optó por aplicar una entrevista por medio de llamada telefónica. Además, en esta última comunicación que se tuvo con el docente, él mencionó que está nuevamente nombrado docente de la lengua buglere.

Por último, en la tercera y última fase, se logró hacer la transcripción de las entrevistas sin problema alguno y la descripción de los libros de texto, lo que ayudó a continuar con el análisis a profundidad.

Análisis y descripción de resultados

Como parte del análisis documental, en primer lugar, se describen los libros de la colección ¡Aprendamos buglere! y el Glosario de la lengua buglere, materiales didácticos creados por el proyecto GPB. En segundo lugar, se presentan los resultados de los datos recolectados en las tres entrevistas.

Colección ¡Aprendamos buglere!

La colección ¡Aprendamos Buglere! consta de los libros *Ale Che Buglere Tadege* 1, 2 y 3 para los primeros tres niveles de primaria escolar y el cuarto libro de la colección es el diccionario ilustrado, en adelante DI, llamado *Uiangia Chadaguara Buglere*, el cual presenta vocabulario ilustrado organizado por categorías sustraídas de los libros 1, 2 y 3, tales como familia, animales, y colores. Cada libro cuenta con una versión maestra, la cual presenta la traducción al español del contenido, y en los libros 1, 2 y 3 se presentan las respuestas de los ejercicios, así como se observa en la figura 2; por otra parte, la versión estudiante presenta los contenidos sólo en lengua buglere, y los primeros tres libros contienen espacios para que el alumnado complete los ejercicios, como se evidencia en la figura 3. Asimismo, las ilustraciones en estos libros hacen referencia a la comunidad buglé en su territorio. Por ejemplo, presenta personas buglés, animales que se pueden encontrar en el territorio buglé como monos o gallinas, y profesiones u oficios a los que se dedican los buglés como artesanos o agricultores. En el DI se recalca que “ninguna ilustración se hizo sin previa investigación del qué, cómo o por qué, con el fin de plasmar cada acción de forma documental y no “creativa-imaginaria”.” (Bolaños, 2023, p. x), para así demostrar que la colección no es un material genérico sino exclusivo de la realidad buglé. Para ilustrar,

- En la presentación del ACBT1 se observa la ilustración de una maestra y en el ACBT 2 y 3 se observa un maestro.
- En el ACBT1, en la portada de la U1. Yo soy un niño buglé., se encuentran dos niños buglés, una niña sentada en una llanta y un niño detrás de la llanta, quienes se encuentran en un paisaje con arbustos, flores y pájaros.
- En la Lc1 de la U2 del ACBT2, se muestra la ilustración de una casa que se divide

en el cuarto, el baño y un espacio que incluye una refrigeradora, una mesa, sillas, un sillón y una hamaca. Afuera de la casa, se observa un fogón en un galerón, un servicio sanitario y una pila.

- A través de los cuatro libros, se observa un diseño con el concepto del triángulo en patrones ejemplificando un símbolo característico y distintivo de la etnia buglé que se encuentra en su vestimenta y decoración.

Badebe 3
Dooki gid sribang 101

Tabege kuale Leksiong 3

Tabege 1: Girule suge gidl chhadadege. Ejercicio 1: Comprensión de lectura y expresión escrita.

A) Gade je ogle. Orasiang kle sigigua sege je dige girule gidl uiangia je gade ogle. Associe. Lea las oraciones en el cuadro y asocielas con el dibujo a las que pertenecen.

Cha ka Pako e cha ju sribadanga.
Me llamo Paco y soy constructor.

Cha muire kirabege girogro dige.
Ayudo a las mujeres a dar a luz a sus bebés.

Cha joge ngang jumang sege gue.
Voy a la montaña a cazar.

Sribire cha pala, piko, odoli gidl.
Yo trabajo con palas, picos y machetes.

Girogro nu cha ailing.
Me gustan los niños.

Sribire cha buge gidl.
Yo trabajo con flechas.

Cha juia sribade.
Construyo casas.

Cha ka Martin e cha mungdianga.
Me llamo Martin y soy cazador.

Cha ka Lena e cha ka mungmalanga.
Soy Lena y trabajo como partera.

Figura 2. Ilustración de ejercicio de asociación en el ACBT3, versión maestra

Nota: Esta imagen muestra como están planteados los ejercicios en el libro 3 de la colección Ale Che Buglere Tadege versión maestra. Tomado de Tomado de Ale Che Buglere Tadege 3 (p.101).



Figura 3. Ilustración de ejercicio de asociación en el ACBT3, versión estudiante

Nota: Esta imagen muestra como están planteados los ejercicios en el libro 3 de la colección Ale Che Buglere Tadege versión estudiante. Tomado de Ale Che Buglere Tadege 3 (p.70).

Los libros *Ale Che Buglere Tadege* 1, 2 y 3 contienen tres unidades que se dividen en cuatro lecciones, la diferencia yace en el tipo de ejercicio y en el contenido de cada unidad de cada libro. A continuación, se describen la estructura de las cuatro lecciones de cada unidad:

- Lección 1: Presentación de la temática y la estructura. Esta lección presenta el vocabulario correspondiente a la temática de la Unidad; por ejemplo, en el ACBT1, U3: colores. Además, presenta las estructuras gramaticales en formato de oraciones afirmativas y preguntas que se utilizarán durante la unidad.
- Lección 2: Práctica controlada. Son ejercicios controlados para la práctica de vocabulario y estructuras. Esta lección contiene 4 ejercicios: uno de comprensión auditiva, uno de comprensión de lectura, uno de expresión escrita y uno de expresión oral.
- Lección 3: Práctica libre. Son ejercicios para la práctica libre del vocabulario y las estructuras. Las respuestas a los ejercicios son abiertas, por lo que la creatividad y

uso por parte del estudiante es mayor. Esta lección contiene dos ejercicios en los cuales se mezclan dos de las cuatro habilidades lingüísticas. Por ejemplo, en el ACBT3, U1, se requiere que el estudiante aplique la comprensión de lectura y la expresión escrita.

- Lección 4: Evaluación de la unidad. Son ejercicios de producción escrita y producción oral que evalúan el conocimiento adquirido en el manejo del vocabulario y el uso de las estructuras por parte del estudiante.

En la tabla 4 se pueden observar algunos ejemplos de las estructuras presentadas en los libros para su posterior análisis.

Tabla 4

Algunos ejemplos de estructuras gramaticales de los ACBT 1, 2 y 3.

Estructuras Gramaticales	ACBT1	ACBT2	ACBT3
	En la U1, <i>cha Migel</i> (soy Miguel), <i>cha tui Kiabdo</i> (soy de Kiabdo).	En la U1, <i>lle nu cha aling</i> (me gustan los animales), <i>kôï nu che amaña aling</i> (a él/ella le gustan las gallinas).	En la U1, <i>chube juia klebi gabamaing cha jonang sege</i> (hay tres iglesias en mi comunidad).
Oraciones afirmativas	En la U2, <i>cha bendiga jai</i> (esta es mi familia), <i>kuiterege klebi che maña bendiga sege</i> (su familia tiene seis miembros).	En la U2, <i>cha tui cah inua ogle</i> (yo vivo con mis papás), <i>tuigada godebu klebi jane</i> (hay dos sillas), <i>cha jonang sege juia kirale</i> (en mi comunidad hay muchas casas).	En la U2, <i>challote sige nu cha aling</i> (me gusta sembrar chayotes), <i>cha jonang sege che zanahoria sige</i> (en mi comunidad sembramos zanahoria).
	En la U3, <i>to cha no ba resega</i> (mi perro es café), <i>kôï klebi gabobu cha juia sege</i> (tengo dos gallinas en mi casa).	En la U3, <i>tuigada je jusa</i> (la silla es blanca), <i>chadaguara kle mesa gidi gademaing</i> (en la mesa hay tres libros).	En la U3, se presentan párrafos en las estructuras; por ejemplo, <i>Cha ka Ramong. Cha cude siganga. Cha sribire de sege. Cha</i>

			<p><i>subire pala, piko, odoli gidi. Ide nu cha aling.</i> Me llamo Ramón. Soy agricultor. Trabajo en el campo. Yo trabajo con palas, picos, cuchillo. Me gusta cosechar.</p>
Oraciones negativas	En la U1, no hay.	En la U1, <i>jiendega ming cha aling</i> (no me gusta correr), <i>bleda julale ming nu che emaña aling</i> (a él no le gusta hablar español).	En la U1, no hay.
	En la U2, <i>cha inuanda miane</i> (yo no tengo tíos).	En la U2, no hay.	En la U2, no hay.
	En la U3, no hay.	En la U3, no hay.	En la U3, no hay.
Preguntas	En la U1, <i>¿ba ka mine?</i> (¿cómo se llama usted?), <i>¿ba tui bane?</i> (¿dónde vive usted?).	En la U1, <i>¿llema nu ba aling?</i> (¿qué le gusta a usted?), <i>¿lle nu ba aling?</i> (¿te gustan los animales?)	En la U1, <i>¿lle mangire klebi cha juia sege?</i> (¿cuántos animales tiene mi casa?)
	En la U2, <i>¿Jose chibia ka mine?</i> (¿cómo se llama la mamá de José?).	En la U2, <i>¿chemang tui juia cha no sege?</i> (¿quién vive en mi casa?), <i>¿juia mangire klebi cha jonang sege?</i> (¿cuántas casas hay en mi comunidad?)	En la U2, <i>¿ba bendiga yema sige?</i> (¿qué siembra su familia?), <i>¿jeregua mangire klebi?</i> (¿cuántos bananos hay?).

En la U3, *¿kôî gabade klebi ba juia sege?*
(¿cuántos animales hay en su casa?)

En la U3, *¿chadaguara mangire kle mesa gidi?*
(¿cuántos libros hay en la mesa?)

En la U3, no hay. Sin embargo, en las instrucciones para el maestro, se le solicita a la maestra que les haga preguntas como *¿Dario llema bue?* (¿cuál es la profesión de Dario?), *¿Dario sribire bane?* (¿dónde trabaja Dario?).

Nota: Las frases en itálicas están en la lengua buglere y las que se encuentran entre paréntesis son las traducciones al español.

Con respecto a los libros 1, 2 y 3, versión maestra (*Chadaguara soadanga no*), también llamados guía del maestro. En efecto, la guía del maestro contiene un cuadro de instrucciones metodológicas para cada ejercicio de cada lección en la cual se describe el objetivo de la unidad y se explican detalladamente las instrucciones para los ejercicios. Adicionalmente, proporciona otras estrategias de mediación, modificación a las actividades, y reutilización de contenidos. Por ejemplo, en la página 99 del ACBT3 se presentan actividades alternativas para los ejercicios de la Lc3 de la U3 como se evidencia en la figura 4. En la versión del maestro se pueden encontrar instrucciones como

- En la página 64 del ACBT1 dice “juegue con los niños “bingo” llamando usted el nombre de un animal y los niños colocando granos de maíz o frijoles sobre los animales que usted va llamando. Diga otros animales que no aparecen en el recuadro.”
- En la página 21 del ACBT2 se le solicita al estudiantado que hagan parejas y hagan preguntas relacionadas a los juegos que ellos practican; además se le solicita al docente que traiga juegos reales a la clase para jugar con los niños mientras practican el vocabulario.
- En la página 62 del ACBT3 dice lea las instrucciones en voz alta y revise en forma oral el ejercicio.

- En la página xi del DI, se le solicita al docente que “Presente el vocabulario en forma integral. El contexto es esencial para dar sentido al idioma, ya sea vocabulario o estructuras. Por tanto, muestre siempre el vocabulario en forma integrada a un contexto, no solo como una lista aislada de palabras. Las ilustraciones se han diseñado con este fin: integrar los elementos (palabras) a un contexto real y lógico.”

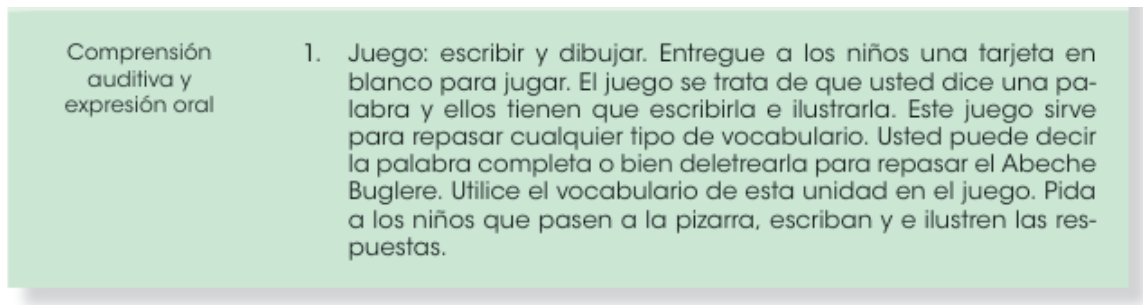


Figura 4. Ilustración de la instrucción para el maestro en la página 99 del ACBT 3.

Nota: Tomado de Bolaños (2022).

Además, los libros versión maestra contienen la *Carta de presentación al maestro*, sección que tienen los tres libros antes de las tres unidades.

- El ACBT1 comienza con una sección llamada “Saludos y normas de clase” con estructuras como *ba chingue nu* (bienvenido), *¡ba jorge nu!* (¡buenas tardes!), *bledale buglere* (hable en buglere), *ngambege uine* (haga silencio).
- El ACBT2 contiene una sección donde presenta el abecedario buglé y ejercicios para transcribir y acomodar palabras.
- El ACBT3 tiene estructuras y oraciones ejemplo para deletrear palabras como *¿ba ka chadadege mine?* (¿cómo se deletrea su nombre?), *¿chadaoagaba bai ba ka gidi?* (¿con qué letra inicia su nombre?). Además, hay ejercicios de completar y contestar preguntas para que el estudiantado practiquen el deletreo.

A continuación, se detallan los objetivos, contenidos y ejercicios por unidad del ACBT1 para ejemplificar la variedad de ejercicios presentes en los tres libros.

Tabla 5

Descripción de los ejercicios por unidad del ACBT1.

	U1 Yo soy un niño buglé	U2 Mi familia es buglé	U3 Animales
Objetivos	1. Aprender las estructuras y vocabulario necesarios para la presentación personal 2. Contestar preguntas sobre información personal	1. Aprender las estructuras y vocabulario necesarios para la presentación y descripción de la familia 2. Contestar preguntas sobre la familia	1. Aprender las estructuras y vocabulario necesarios para referirse a los animales 2. Describir animales y mostrar posesión
Lc1	<p>Vocabulario</p> <ul style="list-style-type: none"> -Clase numeral larga hasta el número 15 -Lugares de la comunidad -Idiomas <p>Estructuras</p> <ul style="list-style-type: none"> -Presentación personal: <i>cha kuang</i> (yo soy), <i>¿ba tui bane?</i> (¿dónde vive usted?), <i>¿kiru ba no ka mine?</i> (¿qué idioma habla usted?) 	<p>Vocabulario</p> <ul style="list-style-type: none"> -Clase numeral humana hasta el número 15 - Sustantivos para referirse a la familia como <i>inua</i> (papá) -Adjetivos para describir personas y familias como <i>jige</i> (alto) y <i>kueri</i> (grande) <p>Estructuras</p> <ul style="list-style-type: none"> -Describir a la familia: <i>cha bendiga jai</i> (esta es mi familia) y otra con información sobre ellos en tercera persona como <i>iangia kuede cha maña no</i> (ella tiene un hermano) 	<p>Vocabulario</p> <ul style="list-style-type: none"> -Clase numeral larga hasta el número 15 -Clase numeral redonda hasta el 15 -Animales como <i>chebi muña</i> (vaca), <i>to</i> (perro), <i>isi</i> (culebra) con su respectiva clase numeral -Colores -Adjetivos para describir a los animales como <i>nu</i> (bonito) y <i>joling</i> (pequeño) -Demostrativos como <i>je</i> (este, esto, esta, estos) <p>Estructuras</p> <ul style="list-style-type: none"> -Hablar de animales: <i>¿lle klebi mangire cha janaia sege?</i> (¿cuántos animales hay en mi casa?) o <i>to klebi cha no</i> (yo tengo un perro).

Lc2	<p>-E1. Comprensión auditiva: Asociar números con su respectiva escritura.</p> <p>-E2. Comprensión de lectura: Identificar verdadero o falso de acuerdo con el texto.</p> <p>-E3. Expresión Oral: Leer con su maestra los diálogos, practicar con un compañero y hacer un dibujo relacionado a cada diálogo.</p> <p>-E4. Expresión escrita: Completar un diálogo con las frases de la caja de palabras.</p>	<p>-E1. Comprensión auditiva: Escuchar la descripción de las familias para dibujar de acuerdo con esta.</p> <p>-E2. Comprensión de lectura: Selección única para completar información sobre lo que se evidencia en la ilustración.</p> <p>-E3. Expresión oral: Hacer preguntas en parejas y escribir las respuestas dadas por el compañero.</p> <p>-E4. Expresión escrita: Completar oraciones de acuerdo con la ilustración de la familia.</p>	<p>-E1. Comprensión auditiva: Escuchar las oraciones y encerrar con un círculo el animal que el docente menciona.</p> <p>-E2. Comprensión de lectura: Contestar las preguntas de acuerdo con el texto sobre los animales de Sebastián.</p> <p>-E3. Expresión oral: Completar la oración, crear más oraciones y practicarlas con los compañeros.</p> <p>-E4. Expresión escrita: Completar un diálogo entre dos niñas.</p>
Lc3	<p>-E1. Comprensión auditiva y expresión oral: Repetir y dramatizar un diálogo.</p> <p>-E2. Comprensión de lectura y expresión escrita: Completar el diálogo con las oraciones en los recuadros.</p>	<p>-E1. Comprensión de lectura y expresión escrita: Escribir oraciones con base en la ilustración de una familia y un miembro de la familia en específico.</p> <p>-E2. Comprensión auditiva y expresión oral: Escuchar y repetir la descripción de familia que la maestra propicia.</p>	<p>-E1. Comprensión de lectura y expresión escrita: Contestar preguntas sobre animales.</p> <p>-E2. Comprensión auditiva y expresión oral: Presentar a los compañeros oraciones relacionadas a los temas de esta y las unidades anteriores.</p>
Lc4	<p>-E1. Producción escrita: Completar oraciones y contestar preguntas con información personal.</p> <p>-E2. Producción oral: Describirse o describir a</p>	<p>-E1. Producción escrita: Escribir oraciones para describir a un miembro de la familia.</p> <p>-E2. Producción oral: Presentar a la familia</p>	<p>-E1. Producción escrita: Escribir oraciones para describir el animal de la ilustración.</p> <p>-E2. Producción oral:</p>

un compañero utilizando información personal siguiendo la ilustración modelo de un niño.	usando las palabras de la caja.	Crear un diálogo y dramatizarlo con un compañero.
--	---------------------------------	---

Nota: Las frases en *italicas* están en la lengua buglere y las que se encuentran entre paréntesis son las traducciones al español.

Uiangia Chadaguara Buglere (Diccionario ilustrado). El Diccionario Ilustrado, en adelante DI, pertenece a la colección ¡Aprendamos buglere! El DI incluye 19 categorías con su lista de vocabulario y su respectiva ilustración. Las categorías son: la familia, pronombres, animales, lugares, clases numerales (humanos, largos, redondos, bultos, planos), comida, objetos de escuela, verbos, colores, adjetivos, artes y oficios, partes del cuerpo, partes de la casa, meses del año y días de la semana. Además, se aclara que este libro puede ser utilizado para edades preescolares o paralelamente con los otros libros de la colección como material de apoyo para ampliar las temáticas ofertadas.

El DI, versión del maestro, contiene una presentación teórica-didáctica donde se expone la historia de la población buglé costarricense y el proceso de revitalización en el que se está trabajando, los aspectos que se tomaron en cuenta para la creación del diccionario, como los años de investigación y el trabajo con los informantes. La versión maestra incluye la traducción al español de todo el vocabulario presentado e incluye aclaraciones lingüísticas, así como

- la variante fonológica del pronombre en tercera persona singular (él/ella) que se puede decir *che amaña* o *che emaña*; esta última ha sido reducida a *che-maña* por nuevas generaciones.
- *guie* y *guede* (bailar) o *mungtadeganga* o *girogro* (estudiante) como variación generacional o de clan
- *dodanga* traducido como tejedor o artesano, lo que ejemplifica diferentes significados en español
- los colores, en especial los colores degradados como el lila que se les dice *bajeresa*.

En esta versión del DI se encuentra la guía metodológica que le detalla al docente de buglere ocho estrategias sobre cómo trabajar con este material; por ejemplo, se le solicita

que

1. evalúe el nivel del estudiantado a través de preguntas orales o ejercicios de asociación para determinar el conocimiento que ellos reconocen y el que necesita ser reforzado,
2. utilice ilustraciones, mímicas o explicaciones en lugar de español para evitar hispanismos, permitiendo así que el estudiantado adquiriera la lengua de forma natural y se exponga a la lengua meta,
3. introduzca el vocabulario de manera integral, es decir, contextualice y use varias categorías para que el estudiante entienda que el vocabulario puede ser aplicado en la vida real,
4. repita los ejercicios y el vocabulario las veces que sea necesario para que el estudiantado asimile y practique el contenido.

Glosario del buglere

El Glosario del buglere es un diccionario formal documental de la lengua buglere de 30 páginas con entradas organizadas alfabéticamente. El glosario no incluye letras como la f, h, q, v, w, x, y, z, ya que estas letras no existen en la lengua buglere. Este glosario contiene 634 entradas del léxico buglé. Cada entrada contiene la palabra en buglere; la categoría gramatical de la palabra (sustantivo, verbo, adjetivo); en el caso de los sustantivos la abreviatura de la categoría gramatical, cuya lista se puede consultar en la página 11, y la clase numeral a la que pertenecen los sustantivos; y, por último, el significado o significados en español de la palabra.

Además, a partir de la página 25 se encuentra el apartado de clases numerales con los números del 1 al 15 de nueve categorías (humana, larga, redonda, bulto, plana, cuadrada, ropa, veces, racimo). También, el glosario hace referencia, en la página 25, a la forma de construcción de los números superiores al 15, la cual dice que “Sobre los números posteriores al 15, Quesada explica que éstos siguen un sistema vigesimal y «los números impares se expresan añadiendo la veintena correspondiente (20, 40, 60), más diez más el número».” (p.25).

El glosario hace referencia a diferentes notas aclaratorias en el pie de página referentes a discrepancias generacionales o de clan, varios significados al español, uso de

plurales y cambios en palabras como los colores. Por ejemplo,

1. en la nota 6 dice que una palabra “Obedece a variantes determinadas por generaciones y por clanes. Por ejemplo: Francisco Rodríguez [uno de los informantes buglé] indica que *kuarto jobagadale* es ‘baño’, Mayra Bejarano señala que *ngang jobedale* es ‘baño’. En cuanto a forma, se presentan ambas trones, la primera la correspondiente al informante, generación mayor, Francisco Rodríguez y la segunda a Mayra Bejarano, generación intermedia.” (p. 14)
2. en la nota 45 se expresa que “La palabra *udu* también se refiere al platillo de comida de paloma.” (p.24). Lo cual representa varios significados al español puesto que *udu* es también el animal paloma.
3. cambios en palabras como los colores ejemplificados en la nota número 1 que dice que “Mayra Bejarano [una de las informantes buglé] indica que *bajeresa* además de referirse al ‘azul’, también se puede utilizar para referirse al ‘lila’ y todos los colores degradados con ‘blanco’, es decir, a los que comúnmente llamamos “colores pastel”, por lo que podría utilizarse para otros tonos.” (p.13)
4. con respecto al uso de plurales, no se encuentra ninguna nota aclaratoria en el pie de página, ya que algunas palabras singular y plural tienen su entrada correspondiente como el ejemplo de *badadaia* (nieto) y *badadaiadre* (nietos) en la letra B en la página 13. Sin embargo, en la presentación del libro se explica que el sufijo *dre* se usa para pluralizar un sustantivo, aunque no se usa si hay un cuantificador.

Este glosario, al igual que el diccionario ilustrado, funciona como material de apoyo para los otros tres libros de la colección *Ale Che Buglere Tadege*, ya que se pueden consultar traducciones y aclaraciones que no incluye la colección.

A continuación, se presentan los datos mediante tablas basadas en las categorías de análisis planteadas y posibles subcategorías de análisis que surjan en el proceso. Para esta codificación se utilizó la transcripción de lectura limpia. Además, después de cada tabla, se encuentra el análisis realizado tomando en cuenta los instrumentos, los libros y la teoría para así presentar la triangulación realizada.

Sobre la gramática pedagógica

Tabla 6

Categoría de análisis: Gramática pedagógica

Subcategoría de análisis	Indicador
Lengua materna	1. ¿En qué consiste el proyecto “Gramática pedagógica del buglere”?
Segunda lengua	Participante N°1 lo que se pretende, a través de la gramática pedagógica en general, y en esta en específica, era crear algún tipo de texto o algún tipo de material didáctico que le fuera útil a la población hablante nativa general... especialmente para los niños o adolescentes cuyos padres son nativos, pero quienes ya han ido perdiendo la lengua. Participante N°2 -La gramática pedagógica, lo que buscaba era utilizar la gramática descriptiva de esa lengua que había sido escrita en 2012 y traducirla a materiales didácticos. Esto con el fin de que se le pueda enseñar a la comunidad para que conozca mejor su lengua y para que la entiendan mejor y finalmente cuando se está aprendiendo pues intentar rescatarla.

Nota: tabla creación propia, presenta la opinión de los participantes sobre la categoría de análisis “Gramática pedagógica”.

La teoría utilizada en esta investigación expresa que la gramática pedagógica permite profundizar en la lengua para aprender más de ella, y facilita la comprensión y dominio para hablantes no nativos. La creación de la gramática depende del nivel educativo del estudiantado, lo que significa que se puede adaptar a sus necesidades. Además, como se citó anteriormente, en las gramáticas pedagógicas modernas se incluyen ejercicios al finalizar las unidades para comprobar la comprensión de lo estudiado como lo ejemplifican los ejercicios de la Lc4, llamada “evaluación de la unidad” (ver tabla 5).

En cuanto a las entrevistas, la Participante N°1 expresa que el objetivo con la gramática pedagógica en este contexto fue la creación de algún texto o tipo de material que

fuera útil para la población meta, principalmente niños y adolescentes. Además, el participante N°2 expone que se opta por gramática pedagógica con el fin de tomar el estudio descriptivo previamente realizado en 2012 con el fin de crear un material más amigable y fácil de comprender para la comunidad. Ahora bien, esto se puede comprobar cuando se observan los libros porque son sencillos de usar. Cualquier persona que quiera aprender la lengua, puede ver, por ejemplo, el ACBT1 y empezar a aprender vocabulario o estructuras gramaticales, pero no cualquier persona podría ver la Gramática del buglere (Quesada, 2012) porque es descriptiva, es decir, contiene palabras técnicas que no podría entender una persona que no ha estudiado lingüística o carreras afines.

Basado en lo anterior y en la descripción de los libros, se puede afirmar que la gramática pedagógica fue un pilar al momento de crear este material, donde cada parte del libro fue planificada estratégicamente para la enseñanza del buglere pensando tanto en el estudiantado como en la persona docente, donde la estructura de los libros permite exponer a los y las estudiantes a la lengua meta y proporciona espacios para que estos pongan en práctica lo aprendido.

Sobre los materiales didácticos

Tabla 7

Categoría de análisis: Materiales Didácticos

Subcategoría de análisis	Indicador
	<p>1. <i>¿Cómo se llegó a la conclusión de crear un libro de texto?</i></p> <p>Participante N°1</p> <p>...Cuando nosotros llegamos y vemos que sí hay un aula, que sí hay un maestro, que sí hay 40 niños, que sí está ahí, que sí hay una pizarra, que sí hay una clase formal ya establecida, entonces lo que tenemos que hacer es brindar las herramientas para que la clase se desarrolle y la forma más práctica de brindar ese material es a través de textos didácticos. Pudimos haber hecho otros textos didácticos no impresos como videos, presentaciones, aplicaciones de teléfono, como carteles... pero tenemos</p>
Materiales impresos	

que pensar en la accesibilidad también, o sea, yo nada hacía con crear una aplicación de enseñanza en Google si los niños no tienen acceso a internet. Entonces, ¿qué es lo más útil en crear?, hacer un libro. Hacer una unidad didáctica en la cual nosotros podamos dárselo al niño, que el niño pueda jugar con él, lo pueda rayar y lo pueda ver, y que cuando se acabe, imprimir más... La razón también primordial por la que se optó por un libro de texto es porque lo que queremos es que la población aprenda a leer y a escribir su lengua.

Participante N°2

-En el 2015 apenas estamos analizando la población y pensamos que lo más práctico eran los libros de texto, porque era lo que se iba a enseñar, porque además de que era lo que más a mano estaba para preparar... Nos dimos cuenta de que a pesar de que el Ministerio de Educación tiene cursos una hora a la semana de lengua y cultura de cada lengua, no tienen materiales, tienen que enseñarles a los maestros. Entonces los maestros llegan e improvisan porque no tienen formación pedagógica tampoco, entonces creamos los materiales no solamente para aprendizaje sino también ayuda para el docente.

2. *¿Por qué decidieron crear otros materiales didácticos aparte de los libros de texto? Describa algunos de los materiales a continuación.*

Participante N°1

-Porque ya sabíamos que teníamos que irnos a una población más baja, entonces necesitábamos un texto que no tuviera tanta escritura sino más imagen para la asociación de imagen, vocabulario, para un niño que no sabe leer ni escribir.

-Hay una colección, que se llama Aprendamos Buglere, 1, 2 y 3, y un Diccionario Ilustrado que también pertenece a la colección. El libro 1, 2 y 3 son para ser utilizados en primero, segundo y tercer grado, respectivamente. El Diccionario Ilustrado para ser utilizado en preescolar, niños que todavía no han ingresado a primaria. Entonces, es un libro didáctico, sumamente colorido con un diseño gráfico y una ilustración

alusiva a la población, lo cual es muy importante retomar que las imágenes son basadas en el genotipo de las personas hablantes buglé, en sus vestimentas, en la comunidad, se trató de ser lo más fiel a la comunidad posible en cuanto a sus rasgos físicos y culturales y geográficos.

Participante N°2

Se creó un léxico y ahí hay historias que están recopiladas, que de momento no se han procesado, pero que probablemente sí se llega a un proyecto bueno, si los compañeros del programa ven la posibilidad de hacer materiales audiovisuales con eso o por lo menos auditivos, el material está, porque a lo largo de los años se recopilaron historias, videos, canciones.

3. *¿Qué se tomó en cuenta para la creación de estos materiales en términos generales?*

Participante N°1

-La lengua principalmente, se tomaron en cuenta las variaciones lingüísticas también, porque nos hemos encontrado con variaciones lingüísticas por clan y por generación. Se tomaron en cuenta los rasgos físicos de la población y los rasgos físicos del contexto de la comunidad. Se tomó en cuenta la cultura, sus comidas, sus artes, sus oficios, sus juegos, sus categorías numerales, que tienen bastantes categorías numerales. Y se tomó en cuenta también las directrices del MEP; que fueran tres unidades; que cada unidad diera tiempo para desarrollarse como en un mes y medio, dos meses...

4. *Si tuviese que hacer estos libros de texto de nuevo, ¿habría algún aspecto que cambiaría? Justifique su respuesta.*

Participante N°1

Sí, hay muchas cosas. Primero, aprendemos. Nos formamos. El primer borrador del primer libro nació hace ocho años, quizás. A través de la creación del segundo, aprendimos del primero, y para el tercero se aprendió del segundo y del primero. Hay dudas lingüísticas que fueron solucionadas a través del proceso ya viendo libros impresos. Algunas aclaraciones de

variaciones lingüísticas, de categorías numerales que nos fuimos dando cuenta a través

del proceso con los informantes cuando ya había material hecho. Entonces, es sumamente mejorable, es altamente mejorable en muchas cosas. Y creo que quizás deberíamos de disminuir el nivel. A lo mejor, yo creo que, si se hiciera una nueva colección, una nueva edición de esta colección, quizás debería aparecer un libro uno primero y estos se convertirían en dos, tres, cuatro. Aspiramos a un nivel un poco más alto del que se requería en el momento; yo creo que fue obligado. En su momento tal vez era el nivel adecuado para empezar, pero ahora 10 años después ya la población está un poquito más débil aún. Y también porque los niños han dejado de percibir la lengua. Estuvieron cuatro años sin maestro, dos de pandemia, uno sin maestro, otro con huelga. O sea, las cartas no han jugado a nuestro favor, ni a favor de los niños.

Participante N°2

Sí, me hubiera gustado haberlo hecho de una vez con DVD, acompañamiento para poder hacer comprensión oral, comprensión de lectura, pero estamos hablando de niños que aprenden la lengua, ya la oyen en la casa de los papás y un poquito en la escuela, no es de uso diario.

5. *¿Qué tipo de material se le brindó para la enseñanza del buglere?*

Participante N°3

-Ya tengo los libros uno, dos y tres.

6. *Sobre el material didáctico, ¿existe alguna recomendación que desee ofrecer para que se tome en cuenta al momento de crear más materiales?*

Participante N°3

Que sea más práctico, que se adapte a personas con dificultad de aprendizaje. Y se necesita más contención del idioma buglere, ya que algunas palabras no son como yo, como persona hablante, las conozco, en ese caso se necesita más investigación.

7. *¿Cuál considera usted que fue el nivel de aceptación del material didáctico por parte de los estudiantes?*

Participante N°3

-Bueno, más que todo para primero y segundo, ellos, bueno, son más de hacer las cosas prácticas, digamos, divertidas, jugar y cosas así. Y esos son más de lectura, y escribir, todo eso. Entonces, hay aceptación como de los 25 estudiantes, como unos 8 o 10. Sí, pero la mayoría no, y sí, sinceramente es un reto para que ellos estén metidos en ese libro.

8. *¿Cuál fue el rol del material didáctico creado por el programa PROLINCA para la conservación de la lengua?*

Participante N°3

-Hay cosas que sí me ayudó bastante, sinceramente, me aliviaron más el trabajo. Pero sí, como le digo, hay cosas que vienen mal.

Nota: tabla creación propia, presenta la opinión de los participantes sobre la categoría de análisis “materiales didácticos.”

De acuerdo con lo observado en los libros, se podría inferir que corresponden a la categoría de materiales didácticos porque cumplen con las descripciones hechas por Morante y Vera (2012), ya que como el participante N°3 lo indica en la pregunta 8 de la tabla 7, son un apoyo para su labor como docente y esto se evidencia con las instrucciones para la persona docente que contiene cada libro en su versión maestra. Los participantes N°1 y N°2 mencionan que se opta por que el material sea libros de texto por la accesibilidad, ya que en la comunidad buglé hay falta de internet y tecnología por lo que materiales como videos o presentaciones no iban a ser aplicables al contexto. Además, los libros contienen los tres estímulos que mencionan Morante y Vera (2012):

1. Estímulos visuales porque su diseño incluye ilustraciones coloridas y llamativas que captan la atención de las personas que tienen los libros en sus manos. Por ejemplo, las ilustraciones del Diccionario Ilustrado *Uiangia Chadaguara Buglere* o las que se encuentran en la presentación de vocabulario en la Lc1 de cada unidad y a través de la mayoría de las páginas de los libros.

2. Estímulos auditivos con ejercicios de comprensión auditiva en las prácticas controladas y libres de los libros, donde la persona educadora tiene que leer en voz alta los ejercicios y el estudiantado tiene que completar con la información dada por la persona docente. Para ilustrar, en el ACBT2, versión maestra, dice “lea una a una las oraciones y de tiempo a los niños para colorear las ilustraciones, revise en forma oral el ejercicio” (p.52).
3. Estímulos cognitivos con ejercicios de asociación, de lectura y de escritura alrededor de los libros como se observa en el ACBT3, U3, Lc3, donde el estudiantado tiene que asociar oraciones con imágenes, leer estas oraciones y luego escribir para describir las imágenes (ver figura 2).

Además, estos libros son de fácil entendimiento, están bien estructurados y son pragmáticos ya que primero se presenta el vocabulario y las estructuras, luego prácticas controladas, después prácticas libres hasta llegar a la evaluación del estudiantado, y esto se evidencia con cada unidad de los tres libros. En efecto, la participante N° 1 indica que se pensó en un material con el que el estudiantado pudiera interactuar, es decir, ver, rayar, tocar para que tuviera más utilidad y así aprendieran a leer y escribir su lengua, lo que hace estos materiales aplicables a los objetos de estudio. Para ilustrar, se puede recurrir a los ejercicios de complete como el de la página 24 del ACTB2 donde los niños tienen que completar las oraciones con el banco de palabras que se les proporciona.

Por otro lado, en el ACTB1, U3, Lc1, la palabra *bajeresa* es morado y *jlene* es azul; sin embargo, en el Glosario de la lengua buglere se observa la nota aclaratoria 6 y 21, esta última expresa que “con el azul hay discrepancias. Mayra Bejarano indica que *bajeresa* es “azul”, y también se puede utilizar para referirse al color “lila” y todos los colores degradados con blanco, es decir, a los que comúnmente llamamos “colores pastel”; sin embargo, Francisco Rodríguez reitera que *kegualé* es “azul”.” Este tipo de aclaraciones o variaciones lingüísticas son a las que se refiere la participante N°1 en la pregunta 4 de la tabla 7. El participante N°3 menciona que hay palabras que él no conoce como hablante nativo; sin embargo, esto se puede dar porque al momento de la entrevista no tenía acceso al Glosario. Por lo tanto, hay aclaraciones a las que no tenía acceso todavía o se puede inferir que pertenece a otra generación u otro clan diferente al de los informantes. Este es el caso de la nota 41 del Glosario que declara que “hay discrepancias entre los informantes

sobre cuál es la mejor palabra para referirse a los ejercicios escolares. La generación mayor apunta a utilizar la palabra *tadege*, la generación menor, a la cual pertenece la antigua maestra de lengua, prefiere el hispanismo *ejersisio*.”.

A lo largo de tres libros de la colección, se observa un aumento en el nivel de dificultad tanto en vocabulario como en sintaxis. Si observamos la tabla 4, en el ACBT1 se presentan estructuras que contienen sujeto + verbo copulativo + complemento del sujeto, con el fin de describir la relación personal y descripción del espacio inmediato, utilizando un vocabulario básico relacionado con la información y descripción de la persona; por ejemplo, *cha ka Migel* (yo soy Miguel) y *cha chibia je nu* (mi mamá es bonita). En el ACBT2 se muestra vocabulario referente a casa y escuela, es decir a la realidad cercana, es decir, se expande el rango de descripción y se agregan estructuras afirmativas y negativas para expresar gustos como *kolare nu cha aling* (a mí me gusta jugar) y construcciones existenciales y locativas con “haber”, para ejemplificar, *tuigada godebu klebi jane* (hay dos sillas) o *cha jonang sege juia kirale* (en mi comunidad hay muchas casas), lo que muestra una mayor diversidad en las construcciones de las oraciones, inclusión de complementos de lugar y de cuantificadores débiles como mucho o poco y cuantificadores numerales como uno, dos o tres. En el ACTB3, se ofrece vocabulario sobre la comunidad, los terceros, los otros en un contexto más lejano y las mismas estructuras que en los otros libros; sin embargo, estas estructuras son presentadas en composiciones de varias oraciones, o párrafos cortos; por ejemplo, *Cha ka Ramong. Cha cude siganga. Cha sribire de sege. Cha subire pala, piko, odoli gidi. Ide nu cha aling.* (Me llamo Ramón. Soy agricultor. Trabajo en el campo. Yo trabajo con palas, picos, cuchillo. Me gusta cosechar.), demostrando así una mayor coherencia en la narrativa. Esta progresión semántica y sintáctica refleja un avance lógico en el aprendizaje del lenguaje, incrementando gradualmente la complejidad del vocabulario, la estructura de las oraciones, y la cohesión en la presentación de la información.

Según la participante N°1 no se descarta que exista la posibilidad de que se pudieron hacer mejoras en los materiales en términos de nivel y complejidad, especialmente, para los niveles más bajos. Por eso se optó por el Diccionario ilustrado, que mediante asociación de imágenes con palabras favorece la enseñanza de la lengua complementando a los libros de texto, incluso utilizarlo en niveles de preescolar. En efecto, de acuerdo con lo observado

en los libros, se puede notar que las estructuras se repasan lo suficiente (ver tabla 4). Sin embargo, las estructuras del ACBT1 para el primer nivel de primaria son complejas, ya que suponiendo que el estudiantado no sabe leer ni escribir la lengua buglere, necesitan primero un contacto con el vocabulario, es decir, ir aprendiendo palabras y luego aprender las estructuras. Por lo tanto, la creación del Diccionario Ilustrado *Uiangia Chaduagara Buglere* fue una decisión acertada para exponerlos a un nivel más bajo, antes de empezar a usar el primer libro de la colección.

Sobre la metodología didáctica

Tabla 8

Categoría de análisis: Metodología didáctica

Subcategoría de análisis	Indicador
Métodos didácticos	<p>1. <i>¿Existe una metodología aplicada a la creación de estos materiales didácticos?</i></p> <p>Participante N°1</p> <p>-La respuesta más sencilla sería un eclecticismo. Un eclecticismo en donde hemos puesto en práctica todos los conocimientos que hemos adquirido a través del aprendizaje de nosotros como hablantes de una lengua extranjera.</p>
Estrategias didácticas	<p>Entonces eso, al haber pasado por el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, tenemos un conocimiento anticipativo. Además, somos formados como profesores docentes de lengua también, entonces ahí sabemos algo de pedagogía. Pero, en cuanto a la creación de material así específicamente no puedo referirme a ninguna teoría. Tiene tal vez, en cuanto a la enseñanza de idiomas, algo de <i>grammar translation</i>. Podríamos decir que en algunas de las estrategias metodológicas que se les dan a los profesores hay algo de <i>audio-lingualism</i>, hay mucho de “método” comunicativo, que ya son estrategias de aprendizaje, pero en cuanto a la pedagogía no sé.</p>

2. *¿Considera usted que este material se adapta al contexto educativo de la escuela Ngöbegue?*

Participante N°3

Sí, sí, sinceramente sí. Más que todo lo que yo estaba viendo que el libro viene más, para reforzar el habla, digamos, para los estudiantes, para enseñarles desde cero, pero sí, la metodología sí es buena.

Nota: tabla creación propia, presenta la opinión de los participantes sobre la categoría de análisis “metodología didáctica.”

En cuanto a la metodología didáctica, como se mencionó anteriormente, Alcalde (2011) menciona algunos métodos utilizados en la enseñanza y aprendizaje de idiomas. Entre ellos destaca el método audiolingual enfocado en el análisis de la lengua hablada, audiovisual que presenta la lengua oral asociada a imágenes, y el comunicativo que busca la comunicación en todos los sentidos. Sobre este mismo tema, la participante N°1 menciona que al momento de desarrollar los libros de texto se trabajó de manera ecléctica, ya que se condensaron los conocimientos adquiridos como aprendiente de una L2, así como los adquiridos en el proceso de formación como profesora. Además, la participante recalca que, sobre métodos de enseñanza, por lo mencionado anteriormente, en los libros de texto puede encontrarse rasgos de los métodos audiolingual, audiovisual y comunicativo. Por su parte, el participante N°3 menciona que desde su perspectiva el material se enfoca en reforzar el habla.

La colección ¡Aprendamos buglere! tiene varios métodos, por lo que ofrece una experiencia de aprendizaje integral. Esta variedad de métodos puede hacer que el proceso de aprendizaje sea más llamativo para el estudiantado, dejando de lado la monotonía y ofreciendo más variedad y dinamismo; además, aborda diversos tipos de aprendizaje del estudiantado. Por ejemplo, como se indicó anteriormente en la tabla 5, en un momento de la clase el estudiantado puede estar escribiendo oraciones sobre algún tema como en la U2, Lc4, E1, y en otro momento, utilizar esas oraciones para hacer una ilustración o una presentación frente a sus compañeros como en la U2, Lc4, E2. La implementación de estos métodos también permite al alumnado tomar un rol más participativo en lugar de estar

únicamente como oyentes y así internalizar aún más el conocimiento al que se están exponiendo.

El método audiolingual se observa cuando el libro motiva a la persona docente a leer en voz alta y a repetir ejercicios con la población estudiantil como en la página 62 del ACBT3, versión maestra, lo que ayuda a los niños a reconocer sonidos y características propias de la lengua buglere, las cuales pueden ser reproducidos una vez que el conocimiento sea procesado y adquirido. Con relación al método comunicativo, los libros presentan una forma real del lenguaje, ya que se encuentran contextualizados a la realidad del estudiantado y expone situaciones de diario vivir por medio de actividades interactivas como se plantea en la página 21 del ACBT2, versión maestra. Por último, el enfoque audiovisual es evidente en todos los libros y principalmente en el DI, ya que se le pide a la persona docente leer el vocabulario en voz alta y que así el estudiantado reconozca este vocabulario por las imágenes presentadas en los libros, así como se expresa en la página xi del DI.

Asimismo, como se mencionó anteriormente, la Dirección de Desarrollo Curricular y Docente (2018) expone estrategias metodológicas utilizadas en procesos de enseñanza. Algunas de estas estrategias se pueden observar en los libros y se exponen a continuación.

1. Los juegos de roles en el ACBT1, U3, Lc4, E2. Producción oral: Crear un diálogo y dramatizarlo con un compañero.
2. Aprendizaje cooperativo en el ACBT1, U1, Lc2, E3. Expresión Oral: Leer con su maestra los diálogos, practicar con un compañero y hacer un dibujo relacionado a cada diálogo.
3. Gamificación en el ACBT1, versión maestra, U3, Lc2, dice “juegue con los niños “bingo” llamando usted el nombre de un animal y los niños colocando granos de maíz o frijoles sobre los animales que usted va llamando. Diga otros animales que no aparecen en el recuadro.”
4. Resolución de ejercicios en el ACBT1, U1, Lc2. E4. Expresión escrita: Completar un diálogo con las frases de la caja de palabras.

Estas estrategias permiten que el proceso educativo se desarrolle de manera más dinámica, permitiendo a los docentes poner en práctica la creatividad y el análisis al utilizar estrategias adaptadas al contexto de las clases y las aptitudes del alumnado.

En fin, en los libros de texto, sí se evidencia una metodología ecléctica, ya que hay presencia de varios métodos que incentivan al estudiantado a desarrollar el aprendizaje a través de la utilización de la lengua desde las cuatro habilidades principales: comprensión de lectura, expresión escrita, comprensión auditiva y expresión oral.

Sobre la enseñanza y aprendizaje

Tabla 9

Categoría de análisis: Enseñanza y Aprendizaje

Subcategoría de análisis	Indicador
Profesorado	<p>1. En una escala de 1 a 5, donde 1 es el nivel más bajo y 5 es el nivel más alto, ¿qué tan efectivos considera usted que son estos libros de texto?</p> <p>Participante N°1</p>
Estudiantado	<p>-5, pero hay que considerar la utilización del libro. La implementación que le dé el maestro, el uso que se le dé en la población, pero el libro sí tiene una efectividad alta. Yo creo que el libro nació de un largo estudio, primero que todo. El conocimiento que se ve en el libro, o sea, el conocimiento base para el desarrollo del libro, está científicamente probado. Fue una investigación de décadas. El libro se pilotó; las actividades fueron probadas en contenido y en forma. Toda la lengua que está ahí fue recabada con hablantes nativos. Entonces, está ya aprobada por hablantes nativos, tanto la maestra como las personas mayores de la comunidad que no son necesariamente docentes. La distribución de las unidades lleva un grado de dificultad ascendente.</p>
Contenido	<p>Participante N°2</p> <p>-3, sí porque hay muchas circunstancias externas que impiden que se implementen. Por ejemplo, a los maestros los rotan cada tanto, no se tiene siempre un maestro entonces se trabaja con un maestro y el otro año lo despiden y ponen a otro, eso no lo hace el Ministerio, eso lo hace la misma comunidad entonces lo que usted avanzó como maestro se perdió, entonces al que llega hay que volverlo a entrenar en eso entonces el nivel de</p>

aprovechamiento del docente propiamente para transferirlo a los estudiantes es bajo. Luego está el hecho de que el Ministerio, que es el que se supone que en este caso debería facilitar la edición de los libros no coopera entonces nosotros solamente podemos editar un número específico, limitado de libros para los muchachos. Si tuviéramos programas con maestros constantes, ya entrenados, yo creo que el nivel hubiera sido más, además de que los maestros tampoco tienen formación pedagógica.

De manera general, si tuviera que calificar el material didáctico brindado por PROLINCA de 1 a 4, siendo 1 la calificación más baja y 4 la calificación más alta. ¿Qué calificación le daría y por qué?

Participante N°3

-3 porque hay palabras que no son como las conozco...

2. ¿Cuál considera usted que fue el nivel de aceptación del material didáctico por parte de los estudiantes?

Participante N°3

-Bueno, más que todo para primero y segundo, ellos, bueno, son más de hacer las cosas prácticas, digamos, divertidas, jugar y cosas así. Y esos son más de lectura, y escribir, todo eso. Entonces, hay aceptación como de los 25 estudiantes, como unos 8 o 10. Sí, pero la mayoría no, y sí, sinceramente es un reto para que ellos estén metidos en ese libro.

Nota: tabla creación propia, presenta la opinión de los participantes sobre la categoría de análisis “enseñanza y aprendizaje.”

| Como se mencionó anteriormente, muchos programas de enseñanza de lenguas en peligro de extinción se basan en enfoques comunicativos, buscando así que el estudiantado aprenda a través de la exposición a situaciones de la vida cotidiana en su contexto, costumbres tradiciones, y literatura. Un claro ejemplo, como se observa en la tabla 3, es el caso del método de doble inmersión donde se pretende que las personas estudiantes aprendan desde un enfoque monolingüe, utilizando el español o su lengua indígena por separado, pero contextualizando la utilización de ambos lenguajes. Para clarificar esta

contextualización, se presenta la temática de pensamiento matemático, la cual es impartida en español y se enfoca en números, medición, y figuras geométricas, mientras que, en lengua indígena, se imparten clases de etnomatemática, donde se abarcan formas de contar, matemáticas de las actividades económicas de la comunidad y formas de medir. Esto último se puede ver evidenciado en los libros, ya que se presentan las diferentes clases numerales que se utilizan en la comunidad buglé.

En cuanto a este tema, en la tabla 9 la participante N°1 afirma que los libros de texto pueden tener alto nivel de efectividad, además de que el conocimiento base para la creación del material está científicamente probado y el libro se pilotó en contenido y en forma. Sin embargo, expresó que hay que considerar la utilización que se le dé al material. De igual manera, el participante N°2 expone la rotación docente y la falta de formación docente como factores que afectan directamente al proceso de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, el participante N°3 expresa que algunos estudiantes prefieren actividades más prácticas a sólo el uso del libro. Esto indica que el proceso de enseñanza desde la perspectiva del docente se dificulta porque lo reta a promover otras situaciones de aprendizaje que sobrepasen el libro, que, de todas formas, el mismo material fomenta cuando propone actividades alternativas a los ejercicios. Además de esto, es necesario generar espacios en los que el estudiantado pueda hacer uso de la lengua meta en ambientes fuera del salón de clase. Por otra parte, la participación y conocimiento previo de la lengua por parte del estudiantado, la falta de capacitación docente y la falta de acceso a tecnologías y recursos didácticos ejemplifican factores que afectan al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los libros de texto son un recurso para la enseñanza y aprendizaje. Para ilustrar, al inicio de cada lección, los libros del docente ofrecen instrucciones para las personas docentes, estas incluyen diversas actividades que se pueden aplicar enfocado a las diferentes habilidades que se pretenden desarrollar (comprensión auditiva, comprensión de lectura, expresión oral y expresión escrita). Algunas de esas actividades fomentan el uso de materiales externos al libro; por ejemplo, en ACBT2, versión maestra, U1, Lc4 se le indica al maestro que pida al alumnado realizar dibujos en hojas de papel, para que luego los niños pasen al frente y digan oraciones relacionadas a los dibujos realizados. En este caso, el proceso de enseñanza y aprendizaje puede desarrollarse con diversos materiales

como en este caso, hojas de papel, cartulinas, pinturas; incluso con materiales reciclados como botellas, latas, tapas de botella, bolsas plásticas o inclusive con materiales de origen natural como hojas o ramas de árboles, cortezas, cáscaras de nuez o cocos, cascarones de huevo. Es decir que las posibilidades son innumerables, por lo tanto, el proceso educativo puede ayudarse de muchos otros recursos y no únicamente depender del libro de texto.

Basado en lo anterior, se puede decir que hay algunas limitantes en el proceso de enseñanza del buglere, aunque la mayoría de esas barreras no estén directamente ligadas a estos libros de texto. Por ejemplo, el difícil acceso a internet y tecnologías, las cuales podrían utilizarse para trabajar de manera paralela a los libros de texto como un complemento. Otro aspecto por mencionar es la rotación docente ya que no permite la completa capacitación del docente para la utilización del material. Por otra parte, es posible que para algunos niños estos libros de texto no generen ningún estímulo, por lo que tienen poco interés en el material. Sin embargo, se recuerda que el material está realizado para trabajar como complemento en el desarrollo de las lecciones, por lo que la persona educadora puede optar por alguna actividad alternativa al uso de los libros; sin embargo, la persona docente carece de formación pedagógica lo que limita su creatividad o la capacidad de identificar actividades que pedagógicamente contribuyan a la enseñanza de la lengua. En definitiva, aunque estos libros de texto vinieron a aplacar la falta del material didáctico para la enseñanza del buglere, aún quedan algunas otras limitantes que afectan directamente al proceso de enseñanza y aprendizaje de esta lengua.

Sobre la revitalización lingüística

Tabla 10

Categoría de análisis: Revitalización Lingüística

Subcategoría de análisis	Indicador
Buglere	<p>1. <i>¿Qué podría decir que le motivó a ser parte de este proyecto?</i></p> <p>Participante N°1</p> <p>-... mi mayor motivación ha sido siempre la misma, en mi labor docente, universitaria, extensionista, y es el compromiso ético que yo tengo como investigadora de la universidad, de devolverle a la sociedad costarricense el conocimiento y la formación que nos ha dado, la utilización de los recursos en pro de las comunidades, en este caso una comunidad que está altamente en peligro lingüístico-cultural...</p> <p>Participante N°2</p> <p>-... lo que me motivó fue buscar a alguien especializado en este caso la colega Isabel Cristina para trabajar juntamente decirle: "bueno esto es lo que vamos a hacer, usted es la especialista en traducir, yo le puedo decir la estructura, cómo funciona y usted decide cómo organiza el material para presentarlo a la comunidad."</p>
	<p>2. <i>¿Cuál considera usted que es el nivel de aceptación de la población ante estos libros de texto?</i></p> <p>Participante N°1</p> <p>-La población meta son los niños; la población meta uno, altamente lo acepta. Los niños están felices. Los niños nos decían: "Mira, mi lengua tiene verbos", "Mira los colores", "Mira, véame a mí, se parece a mi primo este que está en el dibujo". Entonces, los niños lo aceptan. Además, yo creo que el libro les motiva a ver su individualidad, su valor humano, su valor cultural, su esencia. El saber que ellos son buglés, que no son ngöbes, que no son mestizos. Entonces eso, yo creo, los anima muchísimo. La segunda población meta sería el maestro. El maestro, en cierto grado, se ve, se</p>

muestra agradecido que le estamos dando una herramienta para elaborar su trabajo porque nadie más se la ha dado.

Participante N°2

-Esa pregunta no es fácil de contestar si no se pone en contexto a parte que no se puede generalizar, hay comunidades, por ejemplo, que son más ávidas a recibirlo, por ejemplo, Boruca, si usted produce cualquier cosa, ellos rapidito lo aceptan y lo asimilan y están felices, verdad. Esta es una comunidad culturalmente deprimida, ¿qué quiere decir eso? Ellos siempre han vivido, los buglés, a la sombra de una cultura indígena más fuerte que son los guaymíes entonces ellos inclusive son bilingües de guaymí-buglere antes de hablar español, pero no les interesa hablar la lengua de ellos. Entonces ellos crecen pensando que su lengua no vale mucho, que no es importante porque ellos están bombardeados primero por el guaymí y luego por el español. Entonces hay una autoestima lingüística muy baja, para ellos, es como ellos lo que ven, es como, “bueno, ahí vienen aquellos blancos,” dicen ellos, “vienen a intentar hacer algo para nosotros, vamos a ver si lo recibimos, si lo podemos hacer” es como una actitud de indiferencia básicamente. El maestro reacciona positivamente porque siente que hay un material que no tiene y hay que ir a ayudar, pero de ahí a que él crea que cuando lo está aplicando está realmente contribuyendo a rescatar la lengua, yo creo que no es así. Con esta comunidad entonces el nivel de aceptación sí, pero, es decir, “traiganlo, pónganlo ahí, déjenlo ahí, pero, así como que vamos a celebrar y todo y lo vamos a poner en práctica como otras comunidades”, no.

Nota: tabla creación propia, presenta la opinión de los participantes sobre la categoría de análisis “revitalización lingüística.”

Con respecto a la revitalización lingüística, la participante N°1 expresa que se sintió motivada a ser parte de este proceso de revitalización por devolverle a la sociedad el

conocimiento y la formación que ha recibido lo cual va muy alineado con los objetivos e ideales de la revitalización lingüística previamente mencionados, ya que no se trata sólo de la lengua sino de un movimiento que beneficia a la sociedad. Por otra parte, la aportación del participante N°2 evidencia que es necesario seguir con el proceso de revitalización lingüística para que, como su nombre lo indica, se pueda devolver vitalidad a la lengua y a su comunidad debido a que presenta una autoestima lingüística muy baja.

Como se ha mencionado anteriormente, la revitalización es un esfuerzo para recuperar lenguas en peligro de extinción, para devolverle su vitalidad, y en los casos más felices, crear nuevos hablantes para que esta lengua se vuelva su L1 en algún momento. Por un lado, los libros están cumpliendo con el objetivo del Decreto Ejecutivo N° 37801 de enseñar a los niños a leer y a escribir en la lengua buglere, ya que estos materiales son un recurso para la enseñanza y aprendizaje de esta. Esto que ayuda a su revitalización, y si somos positivos, a la creación de nuevos hablantes de la lengua buglere, lo que quiere decir la restauración de la lengua como medio de comunicación. Por otro lado, Grenoble (2021) argumenta que la motivación por la que se trabaja en la revitalización de una lengua se puede dividir en seis categorías; sin embargo, no se trata sólo de motivación, sino que estas son parte del impacto que se genera en la lengua y su comunidad. De estas categorías, se pueden mencionar algunas evidenciadas en el proceso de creación de los libros y en los libros per sé, así como

1. Conocimiento y cultura: Al generar este material, se buscó que estuviera lo más contextualizado posible a la comunidad, tanto en diseño como en contenido, para así despertar el interés del estudiantado y desarrollar el sentido de individualidad y pertenencia dentro de la comunidad. De este modo, se pretende abordar la problemática de “depresión lingüística”, como lo planteó el participante N° 2, no sólo en la enseñanza de la lengua, sino también en la mentalidad del estudiantado. En efecto, se observa que los libros obedecen a lo mencionado por los informantes de mantenerse fiel a sus raíces como personas indígenas, ya que los temas como comidas, oficios, animales, y categorías numerales están ligados con la cosmovisión de las personas buglés, detallado en la descripción del DI. En los libros, por su contenido y diseño se puede apreciar la carga cultural que se desea

transmitir a la comunidad de manera que esta sea más consciente de su cultura y de su valor. Esto se ve plasmado en los ejemplos a continuación.

- En la diagramación del libro y en la mayoría de las ilustraciones con el concepto del triángulo en patrones ejemplifica un símbolo característico y distintivo de la comunidad; además, hace alusión a las series de figuras geométricas que utilizan los buglés para decorar sus prendas de vestir, casas y artefactos, y que se han convertido en símbolo cultural de su grupo étnico.
- El cambio de la ilustración de una maestra en la presentación del ACBT1 a un maestro en el ACBT 2 y 3 se da por el cambio de nombramiento de docente que hubo del 2019 al 2020. Además, en el ACBT1, en la portada se observa la ilustración de unos niños en una llanta porque en Kiabdo existe una llanta que es muy característica.
- En el ACBT2, U2, Lc1 la ilustración de la casa mezcla características de las casas buglés y las casas mestizas. Por un lado, las casas buglés son redondas por lo que no hay divisiones en sus casas; sin embargo, esta unidad presenta separaciones como en la arquitectura normalmente utilizada en la cultura mestiza. Por otro lado, los objetos que se encuentran afuera de la casa como el fogón y el servicio sanitario son muy característicos de las casas buglés. Este tipo de ejemplos contextualizan y respetan la cultura buglé aunque la combinan con la cultura mestiza, ya que conocen el mundo mestizo y conviven con personas ngöbes e hispanohablantes que tienen culturas y costumbres diferentes.
- Así como la participante N°1 señala, el estudiantado ve las ilustraciones y dicen frases como “mira, véame a mí, se parece a mi primo este que está en el dibujo”, lo que hace palpable el sentido de identidad que ellos experimentan al interactuar con el material, ya que se ven a ellos mismos.
- Los animales ilustrados en la U3 del ACBT1 están relacionados con los animales que hay en el territorio buglé y los oficios y profesiones ilustradas en la U3 del ACBT3 con las profesiones y oficios a los que se dedican las personas buglé.

2. Beneficios cognitivos: El alumnado de la lengua buglere son niños y niñas que tienen el español o el guaymí como su L1, lo que indica que el buglere sería su L2 o incluso su L3 para aquellos que hablan ambas lenguas antes que el buglere. El bilingüismo es un beneficio ya que ayuda a que los cerebros tengan una mayor capacidad de atención y de realizar múltiples tareas en comparación con el monolingüismo.

Estos ejemplos, aparte de ejemplificar el impacto que tienen los libros, demuestran lo contextualizados que están y el estudio previo que se realizó para la construcción de estos materiales. Además, esta colección cumple con las características para ser considerada una documentación de la lengua, en especial, el Glosario de la lengua buglere ya que es un documento formal de documentación que demuestra que existe una lengua que se llama buglere. Asimismo, propicia una ayuda léxica, gramatical y semántica; y permite que cualquier persona de la comunidad buglé o del mundo pueda hacer uso de él.

Adicionalmente, la colección reduce el problema que menciona Ramos (2014) sobre la enseñanza de lenguas y sus limitantes al momento de revitalización. La colección es un material fundamental en la revitalización de la lengua buglere, ya que opaca la limitante de materiales didácticos e incluso capacitación docente porque la colección es un material didáctico y puede funcionar como capacitación docente.

Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

De acuerdo con el análisis realizado por los autores de esta investigación y contestando a los objetivos de este, se puede concluir

Con respecto a la metodología utilizada por el proyecto GPB, al momento de desarrollar el material didáctico, se utilizó una metodología ecléctica desde el aporte lingüístico y pedagógico basado en la experiencia de la proyectista como docente de una segunda lengua. En esta metodología se puede observar la implementación de ciertas características de métodos de enseñanza y aprendizaje de lenguas como el audiolingual, el comunicativo y el audiovisual.

Sobre los materiales diseñados por el proyecto GPB, estos libros son un material estudiado, completo y estructurado que cubre la carencia del programa del MEP, y ayuda a la revitalización de la lengua. Se percibe el agradecimiento del docente ante este material y la alegría que este les genera a los niños gracias al esfuerzo realizado para generar material contextualizado y accesible a la comunidad. Sin embargo, limitantes externas como el constante cambio del docente, la falta de capacitación pedagógica y la falta de apoyo de entidades como el MEP obstaculizan el aprovechamiento total del material.

Respecto a las estrategias metodológicas, en el material didáctico hay presencia de estrategias que favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje del buglere. Entre ellas destacan juegos de roles, resolución de ejercicios, gamificación y aprendizaje cooperativo. Estas estrategias hacen que el material abarque diferentes tipos de aprendizajes del estudiantado lo que propicia un aprendizaje integral.

Recomendaciones

Al llegar a la parte final de esta investigación, se plantean las siguientes recomendaciones:

- A las entidades gubernamentales, se recomienda que volteen a ver la realidad de la cultura indígena en Costa Rica, para que de manera oportuna se planteen proyectos enfocados a la preservación lingüística y cultural de las comunidades indígenas del país. Actualmente, no hay certeza de que se pueda llegar a revitalizar la lengua buglere, pero de existir movimientos oportunos, se podría evitar este tipo de situaciones en el futuro con otras lenguas indígenas. Se recomienda que haya espacios en los que se resalte de manera significativa el valor cultural presente en el país, con el fin de que comunidades como la buglé no caigan en una depresión lingüístico-cultural en la que su identidad y cultura les es indiferente.
- Se recomienda que el MEP tome un rol más participativo y/o de soporte a los programas existentes dedicados a la revitalización lingüística. En cuanto a formación docente y materiales didácticos, el MEP tiene la tarea de trabajar por el cumplimiento del Decreto Ejecutivo N° 37801. Este apoyo podría hacer la diferencia para así mantener el legado cultural del país.
- Por otra parte, se recomienda a la Universidad Nacional continuar con investigaciones de este tipo o que se enfoquen en identificar fortalezas y debilidades de procesos lingüístico-pedagógicos orientados a la revitalización de lenguas en peligro de extinción. Esto con el fin de evaluar los resultados obtenidos en búsqueda de la mejora continua y así, como se menciona a lo largo de esta investigación, persistir con estos esfuerzos que son necesarios para revitalizar y conservar lenguas indígenas las cuales son parte del patrimonio cultural y de identidad del país.
- Se incentiva a académicos, lingüistas e investigadores a realizar un análisis lingüístico de las lenguas indígenas que todavía existen en CR con el fin de evaluar su vitalidad y realizar esfuerzos tempranos para conservarlas.

Referencias

- Alcalde, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 6(1), 9-24. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2011.878>
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (1977). *Ley Indígena. N.º6172 de 29 de noviembre de 1977 y sus reformas*. www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/es/cr/cr057es.pdf
- Barrantes, N. (2002). *Investigación: un camino al conocimiento, un enfoque cualitativo y cuantitativo*. EUNED: San José, Costa Rica.
- Bolaños Villalobos, I. (2017). Gramática pedagógica del buglere: el primer paso para la revitalización de la lengua. *UniverSOS*, 14, 177-190. ISSN 1698-6083.
- Bolaños Villalobos, I. (2020). Proceso de declive del buglere. *LETRAS*, 1(67), 91-111.
- Bolaños, I., Quesada, J. (2020a). *Ale che buglere tadege: Chadaguara soadanga 1*. Heredia, Costa Rica: Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje.
- Bolaños, I., Quesada, J. (2020b). *Ale che buglere tadege: Chadaguara girogro 1*. Heredia, Costa Rica: Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje.
- Bolaños, I., Quesada, J. (2021a). *Ale che buglere tadege: Chadaguara soadanga 2*. Heredia, Costa Rica: Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje.
- Bolaños, I., Quesada, J. (2021b). *Ale che buglere tadege: Chadaguara girogro 2*. Heredia, Costa Rica: Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje.
- Bolaños, I., Quesada, J. (2022a). *Ale che buglere tadege: Chadaguara soadanga 3*. Heredia, Costa Rica: Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje.
- Bolaños, I., Quesada, J. (2022b). *Ale che buglere tadege: Chadaguara girogro 3*. Heredia, Costa Rica: Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje.
- Bolaños, I. (2022c). *Glosario de la lengua buglere*. Heredia, Costa Rica: Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje.
- Bolaños, I. (2023a). *Uiangia chadaguara buglere: chadaguara soadanga no*. Heredia, Costa Rica: Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje.
- Bolaños, I. (2023b). *Uiangia chadaguara buglere: chadaguara girogro no*. Heredia, Costa Rica: Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje.
- Borge, C. (2012). *Cuarto Informe del Estado de la Educación*. Costa Rica: Estado de la educación en territorios indígenas.

- Brenzinger, M., Dwyer, A. M., Graaf, T., Grinevald, C., Krauss, M., & Miyaoka, O. (2003). Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas. *Reunión Internacional de Expertos sobre el programa de la UNESCO "Salvaguardia de las Lenguas en Peligro"*.
- Decreto Ejecutivo 37801 de 2013 [Poder Ejecutivo]. Reforma del Subsistema de Educación Indígena. 15 de julio de 2013. Poder Ejecutivo.
- Dirección de Desarrollo Curricular y Docente. (2018). *Manual de orientaciones: Estrategias metodológicas de enseñanza y evaluación de resultados de aprendizaje*. Chile: Universidad de La Frontera.
- Durán, S. (2013). Estrategias para la enseñanza de lenguas moribundas por maestros con poco dominio de ellas. *Científica*, 1 (2), 155-169.
- Facultad de Filosofía y Letras (s.f) *Macro-Programa de Lingüística Centroamericana*. Universidad Nacional.
<https://www.facultadfilosofia.una.ac.cr/index.php/investigacion?view=article&id=236&catid=22>
- Fortea, M.A. (2019). Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias. *Materiales para la docencia universitaria de la Universitat Jaume I*, nº 1. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/MDU1>
- Gonzales Castaño, G. (2021). ¿Por qué, para qué y para quién documentar una lengua indígena? Documentación lingüística desde una perspectiva situada. *Visitas al Patio*, 15(2), 167-191. <https://doi.org/10.32997/RVPvol.15-num.2-2021-3685>
- Gorichon, S. (2015). ¿Pueden ejercer en educación profesionales que no tengan formación pedagógica? *Cuaderno de Educación Nº 69*. Universidad Alberto Hurtado.
- Grenoble, L. (2021) *Why Revitalize?* [¿Por qué revitalizar?]. Cambridge: Cambridge University Press. En J. Olko, J. Sallabank (Ed.). (2021). *Revitalizing Endangered Languages: A Practical Guide*. [Revitalizando Lenguas en Peligro de Extinción: Una Guía Práctica]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guevara, F. (2020). *El proyecto piloto Namù Wökir: revitalización del bribri versus diglosia pedagógica en el ámbito escolar*. En M. Haboud Bumachar, C. Sánchez Avendaño, & F. Garcés Velásquez (Eds.), *Desplazamiento lingüístico y revitalización: reflexiones y metodologías emergentes* (pp. 79-98)3. Quito: Editorial Abya-Yala. doi:10.7476/9789978105726.0005.
- Guevara, G. (2019). Análisis documental: Propuestas metodológicas para la transformación en programas de posgrado desde el enfoque socioformativo *Atenas* 3 (47)6. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4780601020075>

- Guevara-Viquez, F., Nercis-Sánchez, I., & Ovares-Barquero, S. (2015)1. Los docentes de lengua y cultura: Una mirada reflexiva y crítica de la educación indígena costarricense23. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 317-332. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.184>
- Guerrero, J. (2021). ¿Qué son las estrategias de enseñanza? Definición, tipos y ejemplos. Docentes al Día. Recuperado de <https://docentesaldia.com/2021/01/10/que-son-las-estrategias-de-ensenanza-definicion-tipos-y-ejemplos/>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. (6), México, McGraw-Hill Interamericana.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2012). X Censo Nacional de Población y VI de Vivienda 2011: Características Sociales y Demográficas Tomo II. Instituto Nacional de Estadística y Censos. 1 ed. San José, C.R.: INEC.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión*, (20), 165-193.
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP). (2022). Escuela indígena. <https://www.mep.go.cr/escuela-indigena3>
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP). (2017). “Programa de estudios de cultura Ngäbe - Buglé. San José, Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP). (2016). Lineamientos sobre horarios para los diferentes ciclos, niveles, ofertas y modalidades del sistema educativo costarricense. San José, Costa Rica.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa: Guía Didáctica*. Universidad Surcolombiana.
- Morante, L, Vera, I. (2012). Materiales didácticos tecnológicos innovadores para la enseñanza de estudios sociales. [Tesis para optar por grado Licenciatura.] UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO.
- Ovares, S., & Rojas, C. (2008). La enseñanza de las lenguas indígenas en Costa Rica. *Letras*, 43, 11-21.
- Palacios Martínez, I., Alonso, R., Cal Varela, M., Calvo Benzies, Y., Fernández Polo, F., Gómez García, L., López Rúa, P., Rodríguez Rodríguez, Y. y Varela Pérez, J. (2019). Diccionario electrónico de enseñanza y aprendizaje de lenguas. ISBN 978-84-09-10971-5.

- PROGRAMA DE LINGÜÍSTICA CENTROAMERICANA (PROLINCA). (2024). PROLINCA. *Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Facultad de Filosofía y Letras, UNA*. <https://www.literatura.una.ac.cr/index.php/sprolinca>
- Quesada, J. D. (2002). Adiós boruca: Sibú ki ba wí? ra moréng. *Estudios de lingüística chibcha*, n. 20- 21, 55-64.
- Quesada, J. D. (2008). El buglere: lengua obsolescente. *Revista Letras*, 43, 39- 50.
- Quesada, J.D. (2012). *Gramática del Buglere*. Ediciones Abya Yala, Quito, Ecuador.
- Ramos Galarza, C. (2020) LOS ALCANCES DE UNA INVESTIGACIÓN. *CienciAmérica*, 9 (3) ISSN 1390-9592 ISSN-L 1390-681X.
- Ramos, K. (2014). Situación actual del programa de enseñanza de lenguas indígenas del Ministerio de Educación Pública. *Revista Electrónica Educare*, 18 (3), 203-219.
- Sánchez Avendaño, C. (2022). “La revitalización lingüística: un concepto escurridizo y en construcción” *Blog del grupo Español en Contacto*. <https://espanolcontacto.fe.uam.es/wordpress/index.php/2022/01/10/la-revitalizacion-linguistica-un-concepto-escurridizo-y-en-construccion-nueva-entrada-de-blog-de-carlos-sanchez-avendano/>
- Sistema de Información Académica. (2016-2018). Gramática pedagógica del buglere, Etapa I (Cod. 0014-15). *Universidad Nacional de Costa Rica*.
- Sistema de Información Académica. (2019-2020). Gramática pedagógica del buglere, Etapa II (Cod. 0024-18). *Universidad Nacional de Costa Rica*.
- Sistema de Información Académica. (2021-2022). Gramática pedagógica del buglere, Etapa III (Cod. 0588-19). *Universidad Nacional de Costa Rica*.
- Sistema de Información Académica. (2016-2020). Macro-Programa de Lingüística Centroamericana. *Universidad Nacional de Costa Rica*.
- UNESCO (2003). *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*. México: UNESCO.
- UNESCO. (2016). *Estrategias didácticas: guía para docentes de educación indígena*. México: UNESCO.
- UNIR México. (2023). Estrategias didácticas. UNIR México - Educación. <https://mexico.unir.net/educacion/noticias/estrategias-didacticas/>

Apéndices

Apéndice A

Instrumento para encargados del proyecto "Gramática pedagógica del buglere"

El presente instrumento pretende recopilar información necesaria para cumplir con los objetivos planteados en la investigación. No está demás recalcar que la información aquí proporcionada es completamente confidencial únicamente los investigadores, lectores y la comisión evaluadora tendrá acceso a la misma para fines meramente académicos.

1. En sus propias palabras, ¿en qué consiste el proyecto "Gramática pedagógica del buglere"?
2. ¿Qué podría decir que le motivó a ser parte de este proyecto?
3. ¿Cómo se llegó a la conclusión de crear un libro de texto?
4. ¿Por qué decidieron crear los otros materiales didácticos aparte de los libros de texto?
5. Describa algunos de los materiales a continuación.
6. ¿Qué se tomó en cuenta para la creación de estos materiales en términos generales?
7. ¿Existe una metodología aplicada a la creación de estos materiales didácticos?
8. Si su respuesta fue sí. ¿Cuál es la metodología aplicada a la creación de este material didáctico?
9. ¿Cuál es el trasfondo pedagógico detrás de estos libros de texto?
10. En una escala de 1 a 5, donde 1 es el nivel más bajo y 5 es el nivel más alto, ¿qué tan efectivos considera usted que son estos libros de texto?
11. Justifique la calificación que otorgó en la pregunta anterior.
12. Si tuviese que hacer estos libros de texto de nuevo, ¿habría algún aspecto que cambiaría? Justifique su respuesta.
13. ¿Cuál considera usted que es el nivel de aceptación de la población ante estos libros de texto?

Apéndice B

Instrumento para el docente buglé

Este formulario forma parte de los instrumentos utilizados para recopilar información para la investigación "Proceso de construcción de material didáctico por el proyecto "Gramática pedagógica del buglere" del Programa de Lingüística Centroamericana (PROLINCA) para la revitalización de dicha lengua" Es importante recalcar que la información suministrada a través de este instrumento es de carácter confidencial, por lo tanto solo las personas que forman parte del proceso investigativo tendrán acceso a ella, de igual manera, no se divulgará información personal como la identidad de la persona participante. La finalidad del instrumento es condensar la perspectiva de la persona docente que hizo uso de material didáctico creado por PROLINCA.

1. Desde su perspectiva, ¿cuál considera usted que es el estado actual de la lengua buglere?
2. ¿Qué tipo de material se le brindó para la enseñanza del buglere?
3. ¿Cuál fue el rol del material didáctico creado por el programa PROLINCA para la conservación de la lengua?
4. ¿Cuál considera usted que fue el nivel de aceptación del material didáctico por parte de los estudiantes?
5. ¿Considera usted que este material se adapta al contexto educativo de la escuela Ngöbegue?
6. ¿Considera usted que este material facilita la enseñanza del idioma y su posible revitalización?
7. ¿Notó algún cambio de actitud de las personas que hicieron uso del material sobre el uso de la lengua buglere?
8. De manera general, si tuviera que calificar el material didáctico brindado por PROLINCA de 1 a 4, siendo 1 la calificación más baja y 4 la calificación más alta. ¿Qué calificación le daría y por qué? Explique el por qué.
9. Sobre el material didáctico, ¿existe alguna recomendación que desee ofrecer para que se tome en cuenta al momento de crear más materiales?

Apéndice C

Carta de Validación de Instrumentos



21 de setiembre de 2023

Bach. Hazel Raquel Campos Hernández
Bach. Pablo César Naranjo Arguedas

Estimados estudiantes

Les extiendo un cordial saludo y a la vez procedo a hacer la evaluación de los instrumentos de investigación que me han remitido:

- Instrumento para encargados de proyecto
- Instrumento para docente buglé

Dicha evaluación la realizo en calidad de experto en el área de la lingüística y coordinador del Programa de Lingüística Centroamericana.

Tras examinar los instrumentos y hacer observaciones pertinentes, doy fe de que se han incorporado los cambios sugeridos. Sirva la presente para validar la pertinencia de ambos instrumentos para el desarrollo del Trabajo Final de Graduación titulado *Proceso de construcción del material didáctico por el proyecto 'Gramática pedagógica del buglere' del Programa de Lingüística Centroamericana (PROLINCA) para la revitalización de dicha lengua.*

Se despide de ustedes, atentamente,

Dr. René Zúñiga Argüello
Coordinador
Programa de Lingüística Centroamericana
Universidad Nacional



Tel. (506) 2277-3000
Apartado 86-3000
Heredia
Costa Rica
www.una.ac.cr



Apéndice D

Consentimiento informado del participante N°3

Consentimiento informado

19 de setiembre 2023

Señor
Yunier Santos Atencio

Estimada señor

Le saludo, deseándoles éxitos en sus funciones.

Los suscritos, Hazel Campos Hernández y Pablo Naranjo Arguedas, ambos estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía con énfasis en didáctica de la Universidad Nacional, le solicitamos su consentimiento como participante en la Investigación titulada "Proceso de construcción de material didáctico por el proyecto "Gramática pedagógica del buglere" del Programa de Lingüística Centroamericana (PROLINCA) para la revitalización de dicha lengua", en la modalidad de Proyecto de Graduación y el cual tiene como propósito general analizar el proceso de mediación pedagógica que ha implementado el Programa de Lingüística Centroamericana (PROLINCA), a través del proyecto "Gramática pedagógica del buglere" y su incidencia en la construcción de materiales didácticos para la enseñanza-aprendizaje del buglere en la escuela Ngöbegue en San Vito de Coto Brus.

De antemano le agradezco su anuencia, ya que su colaboración en esta actividad es de un valor apreciable, pues estos espacios nos permiten confrontar aspectos teóricos desarrollados en las aulas universitarias con la realidad costarricense y de esta manera hacer un aporte a la comunidad educativa construyendo propuestas críticas y transformadoras. Además, de antemano le informamos que los aportes que nos pueda brindar **serán tratados de manera confidencial y únicamente para efectos de la investigación**, siendo que el espacio del mismo será por medios virtuales o físicos.

Por tanto, al firmar este consentimiento informado usted expresa su autorización para participar en la realización de un cuestionario. De antemano los investigadores se lo agradecerán.

Acepto participar (X) No acepto participar ()

Firma  _____