

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

**Documentación lingüístico-cultural y propuesta de un material multimedia
interactivo para la enseñanza del naso de Brorán**

Tesis sometida a la consideración de la Comisión del Programa de
Estudios de Posgrado en Lingüística para optar al grado y título de
Maestría Académica en Lingüística

NICOLE CISNEROS VARGAS

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Costa Rica

2021

Dedicatoria

A cada broranso.

Agradecimiento

A todas las personas que me han tenido paciencia durante este largo proceso:

mi familia, mis amistades, Manuel, Carlos y un largo etc.

A las familias Porras Cabrera, Villagra Sánchez y Navas Rivera, que me abrieron las

puertas de sus

casas y me hicieron sentir siempre bienvenida.

A Inés, especialmente, porque soportó llamadas de una hora cada semana, mientras

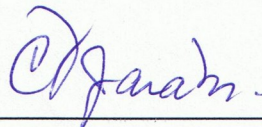
traducíamos

y conversábamos de lo difícil de no poder reunirnos en esta época pandémica.

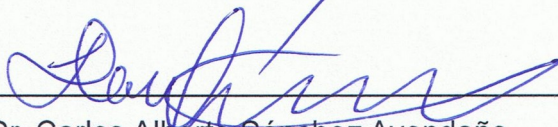
Como siempre, al Padre Celestial, porque cuando empecé a orar por esta tesis todo avanzó;

sin esa fortaleza en medio de la desesperación jamás hubiera concluido.

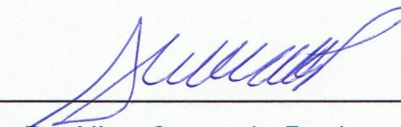
Esta Tesis fue aceptada por la Comisión del Programa de Estudios de Posgrado en Lingüística de la Universidad de Costa Rica, como requisito parcial para optar al grado y título de Maestría Académica en Lingüística



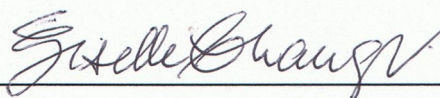
Dra. Carla Victoria Jara Murillo
Representante del Decano
Sistema de Estudios de Posgrado



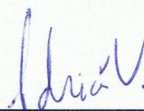
Dr. Carlos Alberto Sánchez Avendaño
Profesor Guía



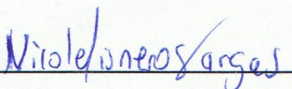
Dr. Allen Quesada Pacheco
Lector



Dra. Giselle Chang Vargas
Lectora



Dr. Adrián Vergara Heidke
Director Programa de Posgrado en Lingüística



Nicole Cisneros Vargas
Sustentante

Sumario

Convenções de transcripción.....	11
1 Introducción.....	1
1.1 Antecedentes.....	1
1.2 Justificación.....	4
1.3 Objetivos.....	7
1.3.1 Objetivo general.....	7
1.3.2 Objetivos específicos.....	7
1.4 Estado de la cuestión.....	7
1.4.1 Situación sociolingüística de la lengua de Brorán.....	8
1.4.2 Plataformas multimedia en la revitalización lingüística.....	14
1.4.3 Promoción de la lengua mediante plataformas interactivas.....	15
1.4.4 Efecto de la tecnología multimedia interactiva en la revitalización.....	21
1.4.5 Síntesis.....	22
1.5 Marco teórico.....	23

1.5.1	Lenguas en proceso de desplazamiento y revitalización lingüística.....	23
1.5.1.1	Factores asociados al desplazamiento lingüístico.....	23
1.5.1.2	Revitalización lingüística.....	25
1.5.1.3	Programas de revitalización lingüística.....	28
1.5.2	Documentación lingüístico-cultural.....	34
1.5.2.1	Discurso procedimental en las recetas de cocina.....	36
1.5.2.2	Documentación ética y colaborativa.....	39
1.5.2.3	Movilización de la documentación.....	42
1.5.3	Nuevas tecnologías en la revitalización lingüística.....	43
1.5.3.1	Diseño de materiales educativos multimedia.....	47
1.5.4	Síntesis.....	49
1.6	Metodología.....	50
1.6.1	Enfoque de investigación: cualitativa.....	50
1.6.2	Alcance de la investigación: descriptivo y exploratorio.....	51
1.6.3	Técnica de recolección de datos.....	52
1.6.4	Población participante.....	53

1.6.5 Planteamiento de la propuesta didáctica.....	54
1.6.6 Validación de la propuesta.....	55
2 Recursos léxicos y gramaticales en el discurso procedimental de preparación de los alimentos en lengua de Brorán.....	56
2.1 Transcripción y segmentación morfológica de las recetas recopiladas para el <i>Diccionario-recetario pictográfico de la alimentación tradicional en Brörán</i> “ <i>qu’ercuó (el idioma de Térraba)</i>	56
2.1.1 Transcripción de las recetas.....	57
2.2 Descripción de los recursos morfosintácticos y léxicos presentes en el <i>Diccionario-recetario pictográfico de la alimentación tradicional en Brörán</i> “ <i>qu’ercuó (el idioma de Térraba)</i>	77
2.2.1 Análisis morfológico.....	77
2.2.1.1 Sustantivos.....	78
2.2.1.2 Verbos.....	94
2.2.1.3 Adjetivos.....	106
2.2.1.4 Posposiciones.....	111
2.2.1.5 Adverbios.....	114
2.2.1.6 Clasificadores numerales y cuantificadores.....	116

2.2.2 Análisis sintáctico.....	119
2.2.2.1 Frase nominal.....	119
2.2.2.2 Frase verbal.....	130
2.2.2.3 Frase posposicional.....	139
2.2.2.4 Partícula final de cláusula ‘-e’.....	141
2.2.3 Síntesis.....	142
3 Propuesta de material didáctico multimedia interactivo sobre la alimentación tradicional para la comunidad de Brorán.....	144
3.1 Pantalla de inicio.....	145
3.2 Actividad: “¡Hagamos una receta tradicional!”.....	147
3.3 Actividad: “Adivinemos la palabra con el toro y la mula”.....	158
3.4 Actividad: “Completemos la oración”.....	160
4 CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES.....	164
4.1 Conclusiones.....	164
4.2 Limitaciones.....	168
4.3 Recomendaciones.....	169
5 Referencias bibliográficas.....	170

Resumen

Las tradiciones y la lengua de un pueblo generalmente reflejan su concepción de mundo y muestran las condiciones en las que se ha desarrollado; con el fin de identificar estos elementos en la comunidad indígena de Brorán, localizada en la provincia de Puntarenas, Costa Rica, se procederá a un análisis morfosintáctico del discurso culinario a partir de las recetas en el *Diccionario-recetario pictográfico de la alimentación tradicional en Brörán qu'ercuó (el idioma de Térraba)*, material elaborado en conjunto con la comunidad. Así, se analizará la morfología, las palabras más frecuentes (divididas por clases de palabras) y la estructura gramatical más frecuente en este discurso a partir de la descripción de otros autores que han documentado esta lengua.

Además, producto de este análisis, se propondrá un material didáctico multimedia interactivo para aprender las recetas en la lengua de Brorán desde un trabajo colaborativo con la maestra de lengua de la comunidad, con el fin de que sus estudiantes de escuela puedan afianzar los conocimientos adquiridos en la educación formal, de manera lúdica, desde sus hogares.

Índice de tablas

Tabla 1: Sustantivos presentes en las recetas recopiladas para el Diccionario-recetario pictográfico de la alimentación tradicional en Brörán' qu'ercuó (el idioma de Térraba). .79	
Tabla 2: Verbos presentes en las recetas recopiladas para el Diccionario-recetario pictográfico de la alimentación tradicional en Brörán' qu'ercuó (el idioma de Térraba). .95	
Tabla 3: Flexiones de persona en la lengua de Brorán.....100	
Tabla 4: Posposiciones presentes en las recetas recopiladas para el Diccionario-recetario pictográfico de la alimentación tradicional en Brörán' qu'ercuó (el idioma de Térraba).111	
Tabla 5: Adverbios presentes en las recetas recopiladas para el Diccionario-recetario pictográfico de la alimentación tradicional en Brörán' qu'ercuó (el idioma de Térraba).114	
Tabla 6: Pronombres personales.....121	
Tabla 7: Guion pantalla de inicio: Actividades sobre alimentación tradicional del pueblo de Brorán.....145	
Tabla 8: Guion primera pantalla de “Hagamos una receta tradicional”147	
Tabla 9: Guion segunda pantalla de “Hagamos una receta”148	
Tabla 10: Guion tercera pantalla de “Hagamos una receta”150	
Tabla 11: Guion cuarta pantalla de “Hagamos una receta”152	

Tabla 12: Guion quinta pantalla de “Hagamos una receta”.....	156
Tabla 13: Guion primera pantalla de “El toro y la mula”.....	158
Tabla 14: Guion segunda pantalla de “El toro y la mula”.....	158
Tabla 15: Guion tercera pantalla de “El toro y la mula” (al acertar).....	159
Tabla 16: Guion tercera pantalla de “El toro y la mula” (al <i>agotar los intentos</i>).....	159
Tabla 17: Guion primera pantalla de “Adivinemos la receta”.....	160
Tabla 18: Guion segunda pantalla de “Adivinemos la receta”.....	161
Tabla 19: Guion tercera pantalla de “Adivinemos la receta” (fácil).....	161
Tabla 20: Guion tercera pantalla de “Adivinemos la receta” (medio).....	161
Tabla 21: Guion tercera pantalla de “Adivinemos la receta” (difícil).....	162
Tabla 22: Guion tercera pantalla de “Adivinemos la receta” (experto).....	162

Índice de gráficos

Gráfico 1: Predominancia porcentual de clases de palabras en el Diccionario-recetario pictográfico de la alimentación tradicional en Brörán qu’ercuó (el idioma de Terraba).....	78
--	----

Gráfico 2: Sustantivos más frecuentes en el Diccionario-recetario pictográfico de la alimentación tradicional en Bröráni qu'ercuó (el idioma de Térraba).....	83
Gráfico 3: Verbos más frecuentes en el Diccionario-recetario pictográfico de la alimentación tradicional en Bröráni qu'ercuó (el idioma de Térraba).....	99
Gráfico 4: Frecuencia de adjetivos en el Diccionario-recetario pictográfico de la alimentación tradicional en Bröráni qu'ercuó (el idioma de Térraba).....	107
Gráfico 5: Frecuencia de posposiciones presentes en las recetas recopiladas para el Diccionario-recetario pictográfico de la alimentación tradicional en Bröráni qu'ercuó (el idioma de Térraba).....	112

Índice de figuras

Figura 1: Prototipo pantalla de inicio: Actividades sobre alimentación tradicional del pueblo de Brorán.....	146
Figura 2: Prototipo segunda pantalla: ¿Cuáles alimentos necesito?.....	149
Figura 3: Prototipo segunda pantalla: ¿Cuáles alimentos necesito? (al elegir las opciones)	150
Figura 4: Prototipo pantalla: ¿Cuáles instrumentos necesito?.....	151
Figura 5: Prototipo pantalla Receta Biñsó jónio, paso 1.....	153
Figura 6: Prototipo pantalla Receta Biñsó jónio, paso 2.....	153

Figura 7: Prototipo pantalla Receta Biñśó jńnio, paso 3.....	154
Figura 8: Prototipo pantalla Receta Biñśó jńnio, paso 3 (día 1).....	154
Figura 9: Prototipo pantalla Receta Biñśó jńnio, paso 3 (día 2).....	155
Figura 10: Prototipo pantalla Receta Biñśó jńnio, paso 4.....	155
Figura 11: Prototipo pantalla Rompecabezas para armar.....	157
Figura 12: Prototipo pantalla Actividad completada.....	157

Convenciones de transcripción

Adaptación a partir de Constenla (2007)

Símbolos

-	Linde entre morfemas dentro de una palabra
&	En la traducción literal, un solo elemento en lengua de Brorán se traduce como con varios elementos en español
.	Separa significados que están codificados en una forma no segmentable
?	Sin traducción clara

Abreviaturas

1Pl	Primera persona plural
3S	Tercera persona singular
ADJ	Morfema adjetivizador
DIM	Diminutivo
F	Pronombre focalizado
Inc	Inclusión de interlocutor en primera persona plural
NF	Pronombre no focalizable
NUM	Prefijo para formación de numeral
PART	Sufijo derivativo de participio

PF	Partícula final de cláusula
VERB	Morfema verbalizador



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA

SEP Sistema de
Estudios de Posgrado

Autorización para digitalización y comunicación pública de Trabajos Finales de Graduación del Sistema de Estudios de Posgrado en el Repositorio Institucional de la Universidad de Costa Rica.

Yo, Nicole Cisneros Vargas, con cédula de identidad 112450713, en mi condición de autor del TFG titulado Documentación lingüístico-cultural y propuesta de un material multimedia interactivo para la enseñanza del nasó de Brorán

Autorizo a la Universidad de Costa Rica para digitalizar y hacer divulgación pública de forma gratuita de dicho TFG a través del Repositorio Institucional u otro medio electrónico, para ser puesto a disposición del público según lo que establezca el Sistema de Estudios de Posgrado. SI NO *

*En caso de la negativa favor indicar el tiempo de restricción: _____ año (s).

Este Trabajo Final de Graduación será publicado en formato PDF, o en el formato que en el momento se establezca, de tal forma que el acceso al mismo sea libre, con el fin de permitir la consulta e impresión, pero no su modificación.

Manifiesto que mi Trabajo Final de Graduación fue debidamente subido al sistema digital Kerwá y su contenido corresponde al documento original que sirvió para la obtención de mi título, y que su información no infringe ni violenta ningún derecho a terceros. El TFG además cuenta con el visto bueno de mi Director (a) de Tesis o Tutor (a) y cumplió con lo establecido en la revisión del Formato por parte del Sistema de Estudios de Posgrado.

FIRMA ESTUDIANTE

Nota: El presente documento constituye una declaración jurada, cuyos alcances aseguran a la Universidad, que su contenido sea tomado como cierto. Su importancia radica en que permite abreviar procedimientos administrativos, y al mismo tiempo genera una responsabilidad legal para que quien declare contrario a la verdad de lo que manifiesta, puede como consecuencia, enfrentar un proceso penal por delito de perjurio, tipificado en el artículo 318 de nuestro Código Penal. Lo anterior implica que el estudiante se vea forzado a realizar su mayor esfuerzo para que no sólo incluya información veraz en la Licencia de Publicación, sino que también realice diligentemente la gestión de subir el documento correcto en la plataforma digital Kerwá.

1 Introducción

1.1 Antecedentes

Las lenguas indígenas en Costa Rica, desde hace décadas, experimentan un desplazamiento acelerado, por lo que en los últimos años profesionales de diversas áreas y miembros de estas comunidades han buscado mecanismos para evitar que su lengua y su cultura desaparezcan.

Así, desde las universidades públicas, el Ministerio de Educación Pública, instancias gubernamentales, grupos comunitarios organizados y voluntades individuales se han propuesto iniciativas para recuperar la lengua, reforzar la identidad del pueblo, difundir la idea de que es importante mantener la diversidad lingüística y cultural del país, y (re)aprender aspectos gramaticales y léxicos, principalmente. De ahí que se hayan elaborado diccionarios, libros de texto, materiales didácticos, libros de tradición oral, programas de educación formal, entre otros productos, como parte de esa preocupación por desacelerar su proceso de pérdida.

Por ejemplo, en el ámbito gubernamental, García y Zúñiga (1987) hallaron dentro de la documentación legislativa de Costa Rica que, desde 1975, la Asamblea Legislativa había reformado el artículo 76 de la Constitución Política para reconocer las lenguas indígenas como lenguas nacionales. Tras otra reforma en 1999, este mismo artículo dicta que “el Estado velará por el mantenimiento y cultivo de las lenguas indígenas nacionales” (Costa Rica, 2017, Artículo 76). Igualmente, el Decreto Ejecutivo 18967, de 1989, establece el deber del Estado a “destinar recursos necesarios para fomentar el estudio y la difusión de la cultura y las lenguas vernáculas”.

Con estas reformas, entonces, se evidencia la necesidad de promover la conservación de las lenguas enfocada en la investigación científica y la enseñanza desde la educación formal. En este sentido, no se proponen insumos para la adquisición de la lengua desde los hogares, sino que se circunscribe a las instituciones públicas, mediante la educación formal o la investigación.

En 1994 se emitió la Ley 7426 Día de las Culturas, “para enaltecer el carácter pluricultural y multiétnico del pueblo costarricense”, con la cual se derogó la Ley 4169, del 22 de julio de 1968 –en la cual se establecía exaltar, entre otros puntos, “el resultado de la Colonización en lo que atañe a la elevación espiritual de los aborígenes, su educación para una vida mejor y el desarrollo económico del Continente”–. En ambos casos, el Ministerio de Educación Pública es una de las instancias encargadas de la ejecución de la ley.

Finalmente, en materia de legislación y de conformidad con la ley de 20 años atrás, en 2015, la Asamblea Legislativa reformó el artículo primero de la Constitución Política, con el fin de declarar que “Costa Rica es una República democrática, libre, independiente, **multiétnica y pluricultural**” (Costa Rica, 2017, Artículo 1, resaltado propio).

Desde hace 40 años, por tanto, se ha procurado difundir la diversidad que existe en nuestro país mediante leyes, decretos y reformas a la Constitución; no obstante, a pesar de que se han tomado algunas disposiciones a favor de las lenguas indígenas, “todas las lenguas minoritarias del país se encuentran en peligro de extinción” (Constenla, 2011, p. 98-99).

Incluso, en concordancia con su responsabilidad de incluir componentes culturales y étnicos en los programas de cursos, el Ministerio de Educación Pública (MEP) creó, en 1994, el Departamento de Educación Indígena (actualmente llamado Departamento de Educación

Intercultural [DEI]), cuyos objetivos –publicados en la página web del Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica (Mideplán, 2015)– son:

- Reconocer y describir la diversidad cultural de cada región.
- Unificar criterios en cuanto a las percepciones de la pluralidad cultural en la región, como base para una educación intercultural.
- Generar aportes para la contextualización del currículo nacional y la autonomía relativa del currículo regional desde una perspectiva intercultural.
- Sugerir acciones para implementar este enfoque en las aulas.

En esos objetivos, curiosamente, no se contempla la acción de revitalizar la lengua, sino describirla y unificar la percepción de pluralidad. A las lenguas vernáculas, tal como se ve en estos objetivos, se les asocia al campo antropológico, a la forma de comunicación de otros y su relación con la forma de vida (actual o anterior), mas no se enfatiza en su puesta en práctica nuevamente. Al respecto, Vásquez (2008) critica que “el abordaje pedagógico y educativo no puede ser estandarizado, ni homogenizado, como hasta ahora lo ha venido haciendo el MEP, y, particularmente, el DEI, con los tres programas existentes. A cada estado de situación y nivel de fortaleza cultural y lingüística, ha de corresponder un tratamiento y una estrategia pedagógica coherente y particular” (p. 64).

Vásquez (2008) anota que en este caso la unificación –término presente en los objetivos del programa– no representa una optimización de los recursos, sino una invisibilización de las particulares en cada comunidad y en cada lengua y dialecto, lo que provoca una estandarización de sus visiones de mundo, de sus entornos geográficos y sociales, de sus prácticas tradicionales e incluso de las causas por las que sus lenguas han perdido vitalidad.

Rojas (2006), por su parte, apunta que al inicio del programa del MEP hubo reacciones contrarias por parte de padres y madres, debido al “temor de que esto significara que a sus hijos no se les iba a enseñar a hablar el español, o que las lecciones de lengua indígena disminuyeran el número de lecciones de las materias básicas” (p. 269). A lo cual añade Ramos (2014): “Otro de los miedos típicos hacia la enseñanza bilingüe es que los niños confundan los idiomas” (p. 208).

Para Vásquez (2008), otra dificultad de este programa estaba relacionada con la coherencia de los programas de estudio a partir de la realidad de cada pueblo indígena, pues no existían materiales didácticos “acordes con las culturas indígenas locales, que favorecieran la alfabetización, la formación y la educación de los niños indígenas en el marco de su cultura y lengua naturales” (p. 63). Si bien algunos investigadores universitarios se han dedicado a elaborar materiales dirigidos a la población escolar, como diccionarios temáticos, libros didácticos ilustrados, juegos de mesa, relatos adaptados a esta población y similares, como apunta Ovarés (2008), “se ha hecho muy poco para ir más allá del campo educativo e incorporar los idiomas indígenas en otros órdenes de la vida social, para que las personas tengan plena participación en la vida política, social y económica de su país” (p. 15).

Ante el panorama, M.A. Quesada (2000) manifestó: “¿Qué futuro les espera a las lenguas autóctonas costarricenses? Pese a los esfuerzos de las últimas décadas, continúan su agonía, en estado de extinción y de obsolescencia”. (p. 26). Esta situación, según datos más recientes (Constenla, 2011, y Sánchez, 2013) no ha mejorado.

Por tanto, con el fin de contribuir a la promoción de las lenguas indígenas, este trabajo final de graduación se aboca a elaborar un material didáctico interactivo, para que escolares de la

comunidad Brorán conozcan y se identifiquen con su lengua y su cultura a través de un juego electrónico, que podrá ser accedido desde varios dispositivos computacionales.

1.2 Justificación

Hinton (2011) se cuestiona por qué debe alguien preocuparse de las lenguas en proceso de desplazamiento, si pareciera más beneficioso que todos hablemos una lengua; por qué trabajar el tema si a lo largo de la historia existen muchos casos de muerte de lengua. Esta autora justifica que la teoría lingüística depende de su diversidad, pues de esa manera se puede entender el rango de posibilidades en el lenguaje humano, así como los modelos cognitivos para realizarlo. Además, la pérdida de las lenguas implica la pérdida de parte importante del conocimiento, que incluye culturas y filosofías, por ejemplo.

Según Unesco (2003), cada lengua es una expresión irremplazable de la experiencia humana del mundo.

Cada vez que muere una lengua tenemos menos datos para entender los patrones de estructura y función del lenguaje humano, la prehistoria humana y el mantenimiento de los diversos ecosistemas del mundo. Por encima de todo, los hablantes de esas lenguas pueden experimentar su desaparición como una pérdida de su identidad étnica y cultural original (p. 2).

De ahí que Unesco (2003) proporcione tres principales razones para documentar las lenguas en proceso de desplazamiento:

1) porque enriquece el capital intelectual de la humanidad, 2) porque presenta una perspectiva cultural que puede ser nueva para nuestro conocimiento actual, y 3) porque

el proceso de documentación a menudo ayuda al hablante de la lengua a reactivar su saber lingüístico y cultural (p. 6).

Por tanto, recuperar una lengua no solo implica adquirir sus códigos, sino comprender cómo se construye el mundo a través de ellos. Con el fin de crear un material para la población infantil, mediante el cual se sientan atraídos para aprender su lengua y su cultura, esta propuesta sugiere una estructura multimedia interactiva que incluya aspectos lingüísticos y culturales ancestrales, con componentes cercanos a su realidad.

Se considera necesario enfatizar que la creación de una herramienta digital no amenazaría su cultura ni sería de extrañamiento para esta población, pues es común encontrar a niños y niñas de esas edades utilizando computadoras y dispositivos móviles durante sus tiempos de ocio o para estudiar. En este caso, entonces, se espera desarrollar una propuesta divertida, con el fin de que durante sus tiempos libres estos infantes se dediquen a aprender su lengua de manera lúdica; de esa manera, desarrollar estrategias apropiadas permite empoderar a niños, sus padres y educadores a “explorar y cuidar las maravillas del patrimonio cultural” (Haddad, 2016, p. 67).

Para este autor, el patrimonio cultural se promueve en concordancia con el currículo educativo, tras evaluar qué se enseña, cómo se aborda y qué aprenden los niños, con miras a proponer métodos y estrategias más valiosos, de acuerdo con su edad. Además, al diseñar los programas, la comunidad debe estar involucrada para establecer los déficits y las curiosidades de los menores, siempre con miras a lograr el interés de la población meta.

Cabe resaltar que la presente propuesta va dirigida a niños y niñas en edad escolar, quienes actualmente reciben lecciones de lengua y cultura naso-brorán, por lo que la temática cultural y los apartados lingüísticos se elegirán junto a los maestros de esta zona, con el fin de que el

material llegue a ser complementario en cuanto a la gramática, el léxico y los aspectos culturales que se desean destacar; así como para que el aprendizaje se torne más vivencial y los usuarios apliquen sus conocimientos en la medida que avanzan en la propuesta didáctico-interactiva.

Esta propuesta no solo se plantea como un recurso para utilizar en el aula, sino como un refuerzo en sus hogares, por lo que el uso dependería completamente del interés por parte de la población meta. Si bien existen otros recursos elaborados para esta finalidad, la novedad de este material podría provocar una valoración muy positiva de su lengua y su cultura por el alcance de un recurso tecnológico divertido y educativo.

Esta propuesta de graduación, por tanto, busca motivar a estudiantes en edad escolar a continuar con el aprendizaje de su lengua vernácula y a aplicar conocimientos ya adquiridos en la educación formal en las historias, acertijos, retos, entre otros que el material llegará a contener. Si bien la población meta no habla su lengua como lengua materna, sí puede haber un reforzamiento en su identidad y sus deseos por adquirirla.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Analizar los recursos léxicos y gramaticales en el discurso procedimental de preparación de los alimentos en naso-brorán con miras a elaborar una propuesta de material multimedia interactivo para escolares de la comunidad.

1.3.2 Objetivos específicos

1. Sistematizar los recursos léxicos y sintácticos en el discurso procedimental de preparación de los alimentos en naso-brorán.
2. Elaborar una propuesta de material didáctico multimedia interactivo sobre la alimentación tradicional para niños y niñas en edad escolar de la comunidad de Brorán.

1.4 Estado de la cuestión

El pueblo Brorán, también llamado Terraba, es una comunidad indígena que habita en el pueblo San Francisco de Terraba, ubicado en el cantón de Buenos Aires, de la provincia de Puntarenas. En los registros históricos, el nombre de esta comunidad aparece con una diversidad de ortografías, tales como: terrabas, térrebes, térrabes, téxabas, téjabas, tésabas; este pueblo se distingue de los teribe, tiribi, texbi o tervis, que es como los investigadores denominaban al pueblo que vivía en las cercanías del río Changuinola (Pittier, 1891). Estos dos grupos eran inicialmente uno, cuyo nombre aparece registrado como Terbi, aunque actualmente se conoce más como naso (Constenla, 1997-98); los pueblos se autoidentifican, entonces, como naso de Brorán y naso de Teribe, o simplemente brorán y teribe, como registra Navas (2018).

Según la información del Censo del 2011, el 10% de los habitantes de Terraba habla la lengua indígena; no obstante, Sánchez (2013) advirtió que la lengua de Brorán ya ha alcanzado su grado máximo de declinación. El presente apartado primeramente tratará, entonces, la situación de desplazamiento de la lengua de Brorán, según lo señalado desde Pittier (1891) hasta Sánchez (2015); posteriormente, se reseñarán materiales didácticos interactivos, desarrollados para contribuir a la revitalización de este tipo de lenguas, desde 1998 hasta la actualidad, sea para utilizarlos en la educación formal o en el ambiente familiar.

Los textos que a continuación se presentan fueron hallados en bases de datos del Sistema de Bibliotecas, Documentación e Información (SIBDI) de la Universidad de Costa Rica, las bases de datos de Ebsco, ProQuest y el buscador Google Académico, bajo los siguientes criterios: situación de la lengua térraba, naso o brorán; material didáctico para la revitalización de lenguas indígenas, enfocado en materiales multimedia; juegos para revitalizar lenguas en desplazamiento. Se procuró que los artículos sobre materiales didácticos interactivos dataran de los últimos diez años; sin embargo, existen estudios previos con componentes interesantes para el análisis, debido a la innovación de ese momento, a los efectos en la población y al componente de participación activa.

1.4.1 Situación sociolingüística de la lengua de Brorán

Fernández (2006) anotó en la *Reseña histórica de Talamanca* que en los siglos XVI y XVII esa tierra estaba habitada por diversas tribus: guaymíes, doraces, chánguina, “los térrebes, térrabas o terbis” (p. 3), entre otros; asimismo, indica que el número de lenguas debía de ser numeroso, por cuanto fray Pablo de Rebullida había aprendido siete. De entre las lenguas que se conservaban en 1918 (año de la publicación original) cita el térraba, “hablado por los descendientes de los indios que a esta región del Pacífico trasladaron los misioneros en los siglos XVII y XVIII” (p. 17) .

Según este autor, por el año 1690, debido a los ataques hacia indígenas convertidos al cristianismo por parte de otros indígenas, fray Francisco de San José y fray Pablo de Rebullida apartaron las tribus cristianas “trasladando una parte de los térrebes y téxabas al otro lado de la cordillera, en las vertientes del Pacífico. Este fue el origen del pueblo de San Francisco de Térraba” (p. 72).

Sobre este hecho, Gabb (1875) explicó que los térrabas eran similares a los tiribis, con mínimas diferencias lingüísticas entre ambos grupos; Gabb había escuchado que los térrabas había emigrado del lado Atlántico, “pero cuándo o por qué se dio la migración ha sido olvidado” (p. 482); lo que algunos tiribis contaban era que un sacerdote había bautizado a varios y, bajo la promesa de abundancia de carne y otros implementos, se había llevado consigo a varios de sus mejores hombres, quienes nunca regresaron.

Thiel (1882) también recopiló la versión de rechazo hacia el nuevo pueblo cristiano “cuando la tribu de los Térbis se había convertido, a fines del siglo XVII, y las tribus vecinas de los Changuena y Bribrís siguieron molestando a los Térbis, los franciscanos les propusieron trasladarse al otro lado de la cordillera a las llanuras del *Hato Viejo*, hoy Buenos Aires. Los Térbis enviaron una comisión para reconocer el lugar y, gustándoles, se trasladaron en 1700, formando el pueblo actual de Térraba” (p. 66)

Para Díaz (2009), la reubicación provocó cambios en el modo de vida con respecto a sus tradiciones, “al mismo tiempo que implicó la creación de nuevas respuestas y estrategias de adaptabilidad al nuevo entorno” (p. 127). Además, con el traslado en 1800 de otros pueblos indígenas a San Francisco de Térraba, según relató Fernández (2006), este se convirtió en un territorio de confluencia de varias tradiciones; así, al menos, lo describió Pittier (1891):

... aunque el mayor número de sus primeros habitantes haya pertenecido a la tribu de los Tervis, localizados primitivamente en la boca del río Changuinola y traídos en los años 1700 y 1710 por los misioneros, es probable que hay algún fundamento en las tradiciones que recogí, conforme a las cuales los actuales térrabas son una mezcla de las tribus de los Térribes, Chánguinas, Boca Latún, Joltún, Quenateún y Gravitos (...) eso explica parcialmente por qué los caracteres etnográficos de este pueblo son muy intrincados y difíciles de definir (p. 81).

No obstante su composición diversa, el pueblo instalado en San Francisco de Térraba tenía por lengua la denominada térraba, actualmente llamada por algunos habitantes “lengua de Brorán” o “naso de Brorán”¹, en contraposición a la variedad en Panamá: naso de Teribe.

Gabb (1875), además de la diversidad, identificó una población en decrecimiento, pues “varios hombres y mujeres jóvenes se ven obligados a permanecer solteros por falta de parejas adecuadas” (p. 493). Posteriormente, Pittier (1891), advertía una importante presencia de población mestiza:

La población de Térraba se compone hoy día de 250-300 individuos, entre los cuales, según las indicaciones que se me hicieron, no hay más de 60 hombres válidos. El número de las mujeres es muy superior, lo que da lugar á una relajación grande de las costumbres. A eso se debe, sin duda, que la raza no se ha conservado pura, sino que los mestizos en varios grados forman una mayoría. (p. 81)

Una situación similar fue descrita por Thiel (1882):

Los pueblos de Boruca y más aún el de Térraba están declinando rápidamente. El número de defunciones excede al número de nacimientos (...). En el año 1883 contaba cada pueblo cerca de 500 habitantes; ahora llegan escasamente cerca de 300. (p. 79)

Aunado a la poca cantidad de indígenas, investigadores notaron pérdida de sus tradiciones, por ejemplo, a Pittier (1891) le fue difícil diferenciar las tradiciones que provenían de sus antepasados, de las cristianas o las de otros grupos indígenas; así, a su visita, las flechas y la cerbatana utilizadas en cacería habían sido reemplazados casi completamente por escopetas de pistón, y agregó:

1 En Pittier (1891) y en Pittier y Gagini (1892) se encuentra el término *Brurán* y *Brurán so* para referirse a Térraba y su gentilicio, respectivamente.

Tampoco han llegado a mi conocimiento cantos o poesías en idioma térraba, y la música no es de ellos. Los instrumentos que emplean son el violín, una flauta de caña de cinco huecos, el tambor y la sambuya (...) no veo que este instrumento [el tambor] sea indígena (Pittier, 1891, p 83-84).

Además de la pérdida de tradiciones, los expedicionarios advirtieron la pérdida de su lengua: “el pueblo medio civilizado de Térraba, como también los vecinos de estos últimos, los Borucas, van adquiriendo rápidamente el castellano, a expensas de las palabras correspondientes de su propio idioma” (Gabb, 1975: 526). Por su lado, Pittier detectó un frecuente uso del español entre los pobladores, como muestra de la pérdida de “su originalidad”, como le denomina el investigador.

Pittier y Gagini (1892), siguiendo la propuesta de recolección de datos lingüísticos de Steintal, elaboraron un ensayo lexicográfico de la lengua térraba, en el cual Gagini ubicó las lenguas de Talamanca (térraba, boruca, bribri, cabécar) como lenguas caribes, “aunque algunos las consideran como dialectos de la lengua chibcha ó muisca” (p. 7); asimismo, analiza la gramática de la lengua y ofrece un extenso vocabulario que incluye frases y resalta que la lengua de Térraba es igual a la de los tiribíes; sin embargo, sí se recopila una introducción del español en vocablos como gato, vaca y mula, posiblemente ajenos a su cultura.

En época más reciente, estudios como los de Portilla (1985), Rojas (2006), M. Quesada (2000), Constenla (1997-98, 2007 y 2011), J. Quesada (2000 y 2001) y Sánchez (2009, 2013 y 2015) analizaron la lengua de Brorán en relación con la declinación de su uso y su proceso de desplazamiento. Por ejemplo, Constenla (2007) realizó un esbozo de la fonología, la morfosintaxis y el léxico, un trabajo descriptivo de corte estructuralista, cuyo fin –afirma el mismo autor en la publicación– es que contribuya a la revitalización lingüística:

Los térrabas, ya a fines del siglo pasado, daban la impresión de presentar un grado de aculturación mucho más avanzado que otros grupos indígenas vecinos (...). Para 1973, cuando inicié mis investigaciones, la lengua ya casi no tenía hablantes. De hecho, desde entonces sólo he conocido a dos personas que pudieran considerarse propiamente como tales (...). Los datos de todos los informantes presentan vacilaciones propias de la condición moribunda de la lengua. (Constenla, 2007: 4-6)

Con respecto al nombre de la lengua, Constenla (1997-98) recurrió al término “naso” para referirse a la que previamente denominaba tiribí. Naso implica las variedades térraba –ubicada en Buenos Aires, Puntarenas– y teribe –en Bocas del Toro, Panamá–. “En vista de su uso en ambas variedades, me ha parecido más conveniente que tiribí, que se empleó como designación de los hablantes de la lengua de Panamá únicamente” (p. 247). A continuación, en la presente investigación se utilizarán los términos “lengua de Brorán” y “naso de Brorán” para referirse a la misma lengua.

Así, con respecto a propiamente la presencia lingüística o cultural del naso de Brorán en la comunidad, Portilla (1985) investigó las condiciones históricas y sociales del pueblo de Térraba que provocaron su desuso. La investigación concluyó que la muerte de la lengua se debe al establecimiento de campesinos no indígenas dentro del territorio, la exogamia y la influencia de la educación formal en español.

A partir de una encuesta aplicada a miembros de la comunidad, el investigador concluyó que la lengua ancestral es considerada predominantemente menos importante que el español. Incluso, los hablantes de la lengua de Brorán considerados fluidos habían adquirido como lengua materna el español y la lengua ancestral se había adquirido de manera tardía; de hecho, cada uno presentaba niveles de competencia muy distintos en los componentes fonético,

sintáctico, morfológico y léxico, fuera por atenuación, simplificación o asimilación con el español.

Asimismo, Díaz (2009) exploró las causas y las manifestaciones de un movimiento de revitalización de la identidad étnica por parte del pueblo de Brorán. El contacto con el pueblo nasó de Teribe, en 1992, fue trascendental para iniciar con la revitalización cultural y lingüística, pues estos sí habían conservado la cultura, la lengua y la organización social y política “de modo que representan de alguna forma un modelo para los térrabas” (p. 134). La enseñanza de la lengua y la cultura en las escuelas de la zona también ha contribuido al acercamiento de técnicas artesanales, producción agrícola, canciones y juegos como *El Toro y la Mula*, usual desde el año 2000.

Paralelo al juego, se ha recobrado la tradición para la confección artesanal de las máscaras, que implica un esfuerzo importante en la recuperación de las técnicas y los diseños tradicionales; otros elementos simbólicos del juego son los tambores, la jaba, el caracol marino y la chicha (Díaz, 2009: 135).

Finalmente, los proyectos ecoturísticos, la construcción del Museo Comunitario y la movilización indígena ante imposiciones gubernamentales –por ejemplo, el proyecto Hidroeléctrico de Diquís– han permitido organizarse como grupos que parten de un discurso político “cargado de significaciones y símbolos identitarios” (p. 138). Con una perspectiva optimista, la autora concluye que el pueblo indígena, lejos de desaparecer, está dispuesto a luchar por su continuidad étnica.

Sánchez (2013), por su parte, examinó la vitalidad sociolingüística de las lenguas en Costa Rica, basado en los criterios y la escala de puntajes que propone la UNESCO (2003) para ese fin. De ese modo, según los parámetros en los rubros “transmisión intergeneracional”, “número

absoluto de hablantes”, “proporción de hablantes con respecto a la población total de los grupos” y “dominios funcionales ya existentes o tradicionales”, la lengua de Brorán se consideraría extinta, en vista de que no se transmite generacionalmente desde hace varias décadas y los últimos dos hablantes de la lengua de Brorán, según Constenla y Portilla, murieron en 1996 y 2003.

En cuanto a los “dominios funcionales nuevos y presencia en los medios de comunicación masiva”, según la escala de Unesco, Sánchez (2013) lo cataloga como mínima, por los programas de educación formal, y los “materiales educativos y para la alfabetización”, con un puntaje de 3 o 2 (escala de 1 a 5), debido a los materiales escritos existentes en la lengua.

A pesar de ello, Sánchez (2015) no se refiere a la lengua de Brorán como muerta o extinta, “debido a que muchos miembros de la comunidad, aunque no puedan emplearla para entablar una conversación o producir textos, parecen conocer ‘remanentes’ y son plenamente conscientes de que estos forman parte de su lengua ancestral, al punto de que usan palabras y expresiones en ‘el idioma’ (forma en la que usualmente se refieren a la lengua de Brorán) deliberadamente” (p. 34). En su lugar, el autor indica que es una lengua que ha alcanzado su grado máximo de declinación y que miembros de la comunidad de Brorán reiteran su deseo de aprender la lengua ancestral. Incluso, a pesar de que reconocen que el nasó hablado en Panamá es similar, defienden que algunos sonidos o palabras son propios de su variedad, pues en algún momento lo escucharon de sus padres o abuelos, lo cual implica un rechazo a ciertas correcciones de los hablantes de la variedad teribe.

1.4.2 Plataformas multimedia en la revitalización lingüística

Como parte de las estrategias de revitalización lingüística de lenguas en proceso de desplazamiento, se encuentra la creación de los materiales didácticos, los cuales pueden formar parte de programas escolares de revitalización o surgir de iniciativas independientes.

Con base en la clasificación de Galla (2009) de tecnología baja, media o alta, se investigó sobre desarrollos que recurrieran a la tecnología media o alta con fines de promover el aprendizaje o el uso de lenguas en proceso de desplazamiento. Por tanto, lo que a continuación se reseña implica el uso de dispositivos tecnológicos, tales como las computadoras o teléfonos móviles, así como un papel activo por parte de quien utiliza el recurso con características multimedias, interactivas y, en ocasiones, lúdicas.

Debido a que para ese entonces muchas comunidades indígenas aprovechaban la tecnología para revitalizar su lengua, Galla (2009) investigó el tipo de tecnología más empleado, y descubrió que era la tecnología baja, en parte porque la cantidad de material disponible en esa tecnología sobrepasa las demás categorías, aunque también la accesibilidad juega un rol importante.

La tecnología baja, según su propuesta, se enfoca en la estimulación de un solo sentido: se aprende por la vista o la escucha; por tanto, implica poca interacción e información estática (libros, películas, programas de radio o televisión, etc.). La tecnología media, por su parte, desarrolla dos sentidos: la vista y la escucha; generalmente requieren acceso a Internet y el uso de una computadora, lo que provee mayor interacción; esta información puede ser actualizada con facilidad (sitios web, diccionarios en línea, wikis, etc.). Finalmente, la tecnología alta permite una comunicación interactiva y multimodal con otros elementos o usuarios, sea

sincrónica o asincrónica; la información, entonces, resulta dinámica (correo electrónico, teléfono, videoconferencias, videojuegos, blogs, etc.).

La autora concluye que la tecnología no es de ninguna manera el medio más importante para producir hablantes; sin embargo, las tecnologías media y alta brindan a los estudiantes formas más auténticas de comunicarse e interactuar utilizando la lengua en peligro, por lo que debe reforzarse el desarrollo de este tipo de materiales. No obstante, la efectividad de la herramienta dependerá en gran medida del conocimiento del usuario en plataformas tecnológicas, así como la facilidad de acceso a ellas, pues ciertas comunidades se ven restringidas debido a condiciones climáticas, geográficas, etarias, entre otras.

1.4.3 Promoción de la lengua mediante plataformas interactivas

La capacidad de los recursos digitales para ser modificados, actualizados y adaptados en comparación con los impresos ha permitido crear ambientes que promueven el uso y el aprendizaje de la lengua en contextos relacionados con su cotidianidad, sea de manera simulada o real. Así, la adquisición de la lengua se torna en un conocimiento útil y actual, en lugar de información relacionada con el pasado, con lo que ya no existe.

Warschauer (1998) es uno de los autores más nombrados debido a sus trabajos en Hawaii. Tras investigar los usos de la tecnología en el aprendizaje de la lengua ancestral en Hawaii, Warschauer desarrolló Leoki, una especie de red social para compartir audios y videos, y conversar con otros usuarios mediante un *chat*. Leoki promovió el uso del Internet en varios

grupos etarios, así como el intercambio intergeneracional, la divulgación de su historia e incluso la composición de canciones y relatos sobre la vida y la historia de Hawaii, todo en lengua ancestral.

Como efecto adicional, esta aplicación provocó que la comunidad planteara sus propias iniciativas, entre ellas desarrollar un teclado con los diacríticos de su lengua, implementar nuevos recursos tecnológicos para aprender la lengua, conocer la literatura y sus prácticas culturales. En ese caso, la interacción entre los mismos hablantes de la comunidad despertó el interés de generar más recursos que facilitaran el uso y aprendizaje de la lengua ancestral.

Esta misma motivación buscaron Hermes y King (2013) mediante una plataforma basada en conversaciones con hablantes de la lengua ojibwe, como una experiencia lingüística natural, simulada e inmersiva, que incluía juegos interactivos sobre gramática y reconocimiento de voz para practicar la pronunciación, con el fin de iniciar la comunicación familiar en la lengua desplazada. Para evaluar el uso de la plataforma, los investigadores visitaron y entrevistaron semanalmente a las familias participantes, las cuales afirmaron que su conocimiento sobre la lengua había aumentado tras utilizar la herramienta. Como resultado, varios miembros de la familia mostraron interés hacia el programa, pues era un *software* para todas las edades y diversos grados de conocimiento de la lengua; además, consideraban que construía un puente entre hablantes de la lengua y aprendices.

Contrario al caso anterior, se desconoce si la herramienta generó otras iniciativas o si cumplió su propósito inicial de incentivar el uso de la lengua en entornos familiares, ya que no se hallaron estudios posteriores sobre el seguimiento de la herramienta.

Bajo el mismo objetivo de proveer los medios para crear sus propios materiales, Flores (2013), en el marco del Proyecto de Revitalización, Mantenimiento y Desarrollo Lingüístico y

Cultural (PRMDLC), impartió talleres a comunidades indígenas de México sobre formatos multimedia para la revitalización lingüística. El autor afirma que un factor importante de involucramiento e interés fue la coautoría en las publicaciones, así como la selección de temas y contenidos por parte de la comunidad. Como resultado, los productos generados evidenciaron una alta calidad y lograron promover el consumo cultural de tradiciones antiguas y nuevas. Este tipo de proyectos presenta por ventaja que los miembros de las comunidades cumplen un papel activo en la revitalización, pues recaban información de su interés para incorporarla a plataformas previamente establecidas. Para su divulgación, en ocasiones se recurre a plataformas informáticas ya existentes (Rojas, 2016) o se programan para fines específicos (Elmiligi et al., 2016).

En el primer caso, Rojas (2016) utilizó Weebly, un editor de contenidos, en el que se colocó el diccionario kukama-kukamiria/español –elaborado previamente–, el cual estaba disponible únicamente en formato impreso. Adicionalmente, se añadieron actividades lúdicas bajo la aplicación Hot Potatoes y libros virtuales con la herramienta Cuadernia, todo en la lengua por revitalizar. La propuesta de Rojas aprovechaba recursos informáticos utilizados en ambientes educativos, prioritariamente escolares, cuyo contenido se modificaba de forma sencilla, sin requerir vastos conocimientos computacionales. Los criterios de selección de la autora en esta ocasión se basaron en la interculturalidad, en los contenidos de la currícula escolar y la adquisición de competencias de escritura y lectura. No obstante, el estudio no muestra la etapa de entrega y aceptación, por lo que se desconoce si el material fue de utilidad para la comunidad.

Por su parte, Elmiligi et al. (2016) programaron un *framework* de juegos móviles para la lengua secwepemctsin, a través de la tecnología Near Field Communication (NFC). En otras palabras, los investigadores propusieron un código base para teléfonos celulares, cuyo

contenido puede ser personalizado por docentes, según sus necesidades en clases de lengua.

“En este proyecto, utilizamos secwepmctsin como un ejemplo en nuestro marco, pero el mismo marco se puede usar para enseñar otras lenguas” (p. 3).

Las aplicaciones disponibles fueron de diálogo y correspondencia. En la primera, a partir de una conversación pregrabada, los estudiantes contestaban preguntas. A unos les aparecían las preguntas y a otros las respuestas; igual con el juego Correspondencia, en el que relacionan palabras con imágenes. En ambas propuestas, los estudiantes formaban parejas, pues cada quien contaba con información parcial, y debía completarla al interactuar con los teléfonos de sus compañeros. Los investigadores expresan que la posible limitación es el requerimiento de acceso a Internet, tanto para preparar las clases como para desarrollar las actividades durante la lección, lo que podría limitar el uso en algunas comunidades. Asimismo, para llevar a cabo estas actividades, el docente debe asegurarse de que toda la clase cuente con teléfonos inteligentes. Tal como el caso anterior, la evaluación queda excluida de la publicación, situación muy común en los proyectos de revitalización lingüística.

Otros desarrollos multimedia interactivos se enfocan en la adquisición de vocabulario o gramática, el mejoramiento de la pronunciación o el fomento de las destrezas comunicativas, con el propósito de conocer la lengua o practicarla desde un aprendizaje individual. El léxico fue el componente lingüístico más frecuente en los artículos consultados, necesidad manifestada, en su mayoría, por miembros de la comunidad. Así, las comunidades indígenas de Ottawa y Chippewa solicitaron a De Korne (2009) rediseñar un diccionario multimedia bilingüe, cuya primera versión había sido rechazada. Tras consulta a la comunidad sobre la relevancia cultural y educativa que deseaban evidenciar en el diccionario, se incluyeron más lexemas, audios con la pronunciación, ejemplos de conversaciones, historias, chistes y una

sección con la biografía de ancianos. Por tanto, se convirtió en un material interactivo y multifuncional, en lugar de meramente un listado de palabras traducidas.

Si bien el investigador enfatizó la poca efectividad como herramienta de revitalización lingüística por sí misma, la motivación al ver su lengua en materiales atractivos y digitales permitió continuar con otros procesos; asimismo, De Korne (2009) propone publicar el diccionario en la web para facilitar la actualización por parte de miembros de la comunidad, además de que la presencia de las lenguas en proceso de desplazamiento en Internet incrementa su prestigio. Al menos ese fue el sentimiento expresado a Yamada (2011), quien desarrolló materiales lúdicos impresos y digitales para la conformación de oraciones basadas en imágenes.

Para consultar vocabulario, Yamada (2011) también implementó un diccionario en línea que incluía la segmentación y las categorías morfológicas de palabras y frases. En la evaluación, los jóvenes manifestaron su motivación a aprender la lengua debido a los materiales lúdicos; por su parte, los maestros opinaron que el diccionario en línea permite consultar palabras de forma rápida, a la vez que consideraron su lengua más prestigiosa.

La elaboración de diccionarios en línea, por tanto, es un tipo de material importante por considerar, en especial si el papel de la comunidad no es meramente consultativo sino activo, al tener la capacidad de actualizar las entradas en el diccionario, incluir ejemplos, imágenes o videos. Tal como expresó De Korne (2009), De Graff et al. (2015) corroboraron que la implementación del diccionario para la lengua frisiana permitió la traducción de 30.000 entradas en Wikipedia y ha promovido el uso del frisiano en redes sociales como Twitter y Facebook, los cuales “fortalecen el uso escrito informal entre los jóvenes y refuerzan el sentido de pertenencia a un grupo lingüístico minoritario” (De Graff et al., 2015, p.149).

Recientemente, incluso, Baldwin et al. (2016) colaboraron con el pueblo indígena myaamiaki en transcribir toda la recopilación léxica documentada desde 1720 hasta la extinción de la lengua. Debido a que no deseaban listados de palabras sin relación alguna, crearon el primer Miami-Illinois Digital Archive (MIDA), que permitía búsquedas por palabra clave, en inglés o francés, y mostraba resultados en la lengua myaamiaataweenki, tanto en su forma antigua como moderna. Además, relacionaba los términos con cognados en lenguas cercanas, como ojibwe, kickapoo, entre otros.

Igualmente en el ámbito de las palabras, pero esta vez desde su ortografía, Ruiz (2012) se apoyó en la tecnología para trabajar sonidos y grafías con niños y niñas estudiantes de zapoteco. Después de un diagnóstico para conocer los “errores” más recurrentes en esa población, se les pidió un dibujo que relacionaran con cada sonido. Entonces, se creó Xtichhadzo, un programa monolingüe en DVD con ejercicios para fortalecer la escritura en esta población a partir de los dibujos que ellos mismos habían creado –se designó uno solo para cada grafía–. Primero, los niños escuchaban una palabra y después elegían la imagen que se relacionaba con el sonido, por lo que a esta población le parecía un juego. Como resultado, 46% de los niños había mejorado su ortografía, lo que demostró el éxito de la aplicación. No se encontraron evaluaciones posteriores, así que su impacto a largo plazo no se puede medir; actualmente, el material está disponible en Internet para acceso de cuantos deseen.

En vista de que la presencia en Internet de las lenguas y los componentes interactivos multimedia para aprenderlas ha ido adquiriendo mayor protagonismo, Arteaga (2011) planteó un curso en línea llamado “Ciberaymara”, como opción para aprender el aymara de manera autodidacta con recursos auditivos y visuales. Su metodología de enseñanza se basó en diálogos situacionales, acompañados por una breve explicación gramatical, pronunciación, revisión de vocabulario y la aplicación de ejercicios en cada uno de los puntos. A diferencia de

los proyectos expuestos con anterioridad, la autora desarrolló este programa sin intervención de la comunidad, posiblemente porque su público meta era cualquier persona que deseara aprender esa lengua. Si bien Ciberaymara resulta interesante para establecer cursos en línea debido a la variedad de recursos didácticos que lo integran, la ausencia de consulta podría ocasionar que el sistema no cuente con usuarios comprometidos con la revitalización lingüística.

La aplicación más reciente de tecnología para la adquisición de algún componente lingüístico en pro de la revitalización lingüística es de Bliss et al. (2018), quienes crearon una herramienta para aprender la pronunciación de las lenguas salishanas mediante videos que muestran ultrasonidos sobre las articulaciones realizadas por hablantes de las comunidades. Para ello, algunos ancianos reproducen palabras –en las que se incluyen pares mínimos– y un sistema detecta los movimientos dentro de la cavidad bucal; se recurrió a listas de palabras de las tres lenguas (sen'coten, halq'emeylem y secwepemc) documentadas previamente.

El fin del material era imitar el movimiento según lo que el estudiante veía y escuchaba. Como resultado, los investigadores evaluaron un mejoramiento en la pronunciación de quienes recibieron un entrenamiento a base del ultrasonido con respecto a aquellos que solamente recibieron un entrenamiento a base de audio, con lo cual evidenciaron el éxito del programa. Debido a lo reciente de la publicación, no existen estudios posteriores relacionados con el seguimiento.

1.4.4 Efecto de la tecnología multimedia interactiva en la revitalización

Las iniciativas tecnológicas para la revitalización lingüística han sido frecuentes durante los últimos años, razón por la cual investigadores han analizado el efecto de aplicaciones diseñadas para la adquisición de lenguas en proceso de desplazamiento.

Un ejemplo es FirstVoices, una aplicación interactiva para lenguas indígenas que provee un espacio virtual para subir diccionarios, canciones e historias en cualquier lengua; en vista de su uso en dos comunidades canadienses: Alert Bay y Upriver Halq'eméylem, Godfrey (2008) y Bourget (2016), respectivamente, entrevistaron a miembros de las comunidades mencionadas para conocer su parecer en cuanto al impacto que ha tenido esta aplicación.

Ambos autores descubrieron que la plataforma era utilizada con frecuencia por jóvenes y adultos de las comunidades, ya que los motivaba a investigar sobre su lengua y a incorporar nueva información o corregir la existente. Asimismo, acceder a juegos didácticos y quices facilitaba la adquisición, la práctica y la consulta. Adicionalmente, Godfrey (2008) halló que FirstVoices es útil para personas que viven fuera de su territorio, en vista de que pueden practicar la lengua a pesar de la distancia; por su parte, Bourget (2016) concluyó que la interactividad resulta significativa para el aprendizaje, en vista de que permite practicar y aprender en distintas situaciones, como un suplemento –y no un sustituto– de otras estrategias de aprendizaje.

Como se ha evidenciado en los estudios anteriores, estas herramientas motivan a los hablantes no solo a consumir los contenidos, sino a crearlos y publicarlos; de ahí que hayan surgido bailes, canciones e historias propios, que han compartido por diversos medios

tecnológicos. Bourget (2016) denomina esta dinámica como “learning by creating”, pues los usuarios reciben estímulos para producir contenidos a la vez que emplean la lengua.

Ahora bien, no solamente los juegos y las redes sociales tienen un impacto positivo. La televisión –correspondiente a la tecnología baja según la clasificación de Galla (2009)– también ha apoyado la revitalización lingüística, pues resulta un recurso atractivo, en especial para la población infantil. Al respecto, Ka'ai et al. (2013) y De Graaf et al. (2015) identificaron que la programación televisiva se aúna a las otras tecnologías para incentivar una experiencia interactiva; así, tras ver un capítulo, se invita a los aprendientes a visitar páginas web o aplicaciones móviles donde pueden jugar y encontrar información adicional.

Finalmente, Wagner (2016) llegó a la misma conclusión: no se puede obviar el acceso, el prestigio y la soberanía de la información que se logran a través de estos desarrollos. Para esta autora, el éxito de los programas de revitalización lingüística depende del compromiso que adquiera la comunidad, por lo que se deben tener en cuenta las necesidades específicas de la población meta y sus capacidades de acceso.

1.4.5 Síntesis

Desde 1998 hasta la actualidad, se ha evidenciado que las tecnologías contribuyen al proceso de revitalización de lenguas en proceso de desplazamiento; asimismo, las plataformas que facilitan la interacción con otros usuarios (tecnología alta) parecen ser más efectivas y motivadoras en tanto no solo promueven situaciones comunicativas auténticas y cambiantes (a diferencia de los libros), sino que las presenta de manera más entretenida, a la vez que posicionan a los hablantes en un papel de productores de la información y no meramente receptores.

El papel activo de los miembros de la comunidad es, entonces, imprescindible para que cualquier iniciativa tenga éxito en la comunidad, y debe partir de su interés, en vista de que su nivel de compromiso será el factor clave para continuar con el proyecto inicial, así como el surgimiento de nuevos, como el caso de Warschauer (1998) y De Korne (2009); igualmente, fue una conclusión a la que llegaron Godfrey (2008) y Bourget (2016) al analizar el uso de FirstVoices (alimentada por los propios hablantes).

Si bien la situación sociolingüística del caso de Brorán podría parecer desalentadora, el interés de la comunidad por contar con estrategias de revitalización lingüística y cultural favorece la elaboración de propuestas didácticas interactivas que motiven tanto a la población infantil como adulta a conocer sus tradiciones y cultura.

1.5 Marco teórico

En los siguientes apartados, se discutirán aspectos de la revitalización lingüística y la didáctica de lenguas, así como el aporte de la lingüística documental y la documentación etnográfica en este campo. Finalmente, se hará referencia a la aplicación de nuevas tecnologías a la didáctica de lenguas en proceso de desplazamiento.

1.5.1 Lenguas en proceso de desplazamiento y revitalización lingüística

1.5.1.1 Factores asociados al desplazamiento lingüístico

Pese a que la muerte de lenguas alrededor del mundo no es un fenómeno reciente, varios autores que trabajan el tema coinciden con que la pérdida de lenguas se ha acelerado en los últimos 200 años. Entre ellos, Hinton et al. (2001) aseguran que “una lengua que no es lengua de gobierno, ni de educación, ni de comercio, ni de amplia comunicación, es una lengua cuya existencia está amenazada en el mundo moderno” (p. 3). Lo anterior, en vista de que para mantener el uso de todas las lenguas existentes en una región se debe invertir en señalización, educación y garantizar el acceso a servicios de cualquier tipo, lo cual requiere de apoyo gubernamental.

Thomason (2015), por su parte, plantea los desafíos que enfrentan ciertas comunidad ante “el prestigio del idioma de un invasor victorioso” (p. 18), tales como la necesidad de conseguir un trabajo en una lengua que no es la propia, la promoción de la asimilación lingüística en el sistema educativo y gubernamental, la inexistencia de políticas lingüísticas que promuevan la diversidad, entre otros. Estos factores limitan el uso de la lengua por parte de los hablante y le restan importancia a la existencia de lenguas diferentes a la dominante, pues, como apunta Fishman (1991), “los usos a los que comúnmente se aplican estas lenguas no solo son pocos, sino que por lo general no están relacionados con el estatus social más elevado” (p. 81).

Para Thomason (2015), la actitud de los hablantes hacia su propia lengua y hacia la lengua dominante es un aspecto muy importante, ya que su opinión sobre su valor, utilidad, belleza e importancia cultural ayuda a acelerar, impedir o incluso revertir su desplazamiento. Sin

embargo, “el multilingüismo no es universalmente visto como prestigioso” (p. 10), manifiesta esta autora; no lo es cuando implica la adquisición de lenguas minoritarias lingüística, cultural o socialmente.

También contribuyen a la mortalidad lingüística actual la destrucción social, económica o del hábitat; el desplazamiento del territorio, la supresión de la lengua mediante la asimilación forzada o la educación asimiladora, y el bombardeo mediático, asegura Krauss (1992). Esos factores generan un proceso paulatino (en algunos casos más lento y en otros más acelerado) de desplazamiento tanto cultural como lingüístico, y provocan una irrupción en la transmisión intergeneracional de la lengua; así, la cantidad de hablantes y los ámbitos de uso se van reduciendo. En algunas lenguas y culturas, se espera que la educación escolar contribuya a esa transmisión; sin embargo, ni la cantidad de lecciones ni el abordaje curricular en la educación formal permiten una adquisición suficiente, especialmente si la sociedad no ha establecido mecanismos de transmisión por implementar después de la escuela (Fishman, 1991).

A las lenguas que corren peligro de desaparecer por alguno o varios de los factores mencionados anteriormente se les conoce como lenguas amenazadas (Fishman, 1991 y Hinton et al., 2001), lenguas en peligro (Thomason, 2015), lenguas moribundas (Krauss, 1992) o lenguas en proceso de desplazamiento. Para categorizar el grado de vitalidad de cada lengua, la Unesco (2003) definió seis criterios: 1) transmisión intergeneracional, 2) número de hablantes, 3) proporción de hablantes respecto a la población total, 4) desplazamientos en los ámbitos de usos de la lengua, 5) respuesta a los nuevos ámbitos y medios, y 6) materiales para la enseñanza de la lengua y la alfabetización. La evaluación determina que, entre más baja sea la escala en cada factor, menos vital es una lengua.

Ante el proceso de desplazamiento de algunas lenguas, se han planteado proyectos de revitalización lingüística que surgen del interés de lingüistas, antropólogos, miembros de comunidades cuya lengua se está perdiendo, entre otros. Las definiciones y los pasos se explicarán en el siguiente apartado.

1.5.1.2 Revitalización lingüística

Para Tsunoda (2006), la revitalización lingüística consiste en restaurar la vitalidad de una lengua que se ha perdido o está en el proceso; no obstante, el grado de vitalidad que se alcance dependerá de cuán desplazada esté y de la integridad de la estructura de la lengua al momento de iniciar el proceso. Hinton et al. (2001) explican que, en su sentido más amplio, revitalizar es restablecer el pleno uso de una lengua en todos los ámbitos de la vida, pero en algunos casos esta pretensión es inviable debido al número de hablantes, a los recursos con los que se cuenta o a la coyuntura política; esta autora, entonces, también reconoce como proyecto de revitalización cualquier esfuerzo por revertir el desplazamiento, sea producción de materiales, estrategias de recuperación de léxico, gramática o la promoción de la cultura. Más recientemente, Hinton (2011) define revitalización lingüística como volver a cierto nivel de uso de la lengua después de un periodo de reducción. Al respecto, aclara que difiere del mantenimiento, en tanto este implica esfuerzos de apoyo por mantener la vitalidad de una lengua que inicia su declinación; por su lado, el resurgimiento lingüístico se da cuando no existen hablantes nativos, es decir cuando la lengua se encuentra dormida. Las metas de la revitalización lingüística, por tanto, dependerán de la situación en la que se encuentre la lengua y cuán reversible sea ese proceso de desplazamiento.

Para Hinton (2011), las principales tareas de la revitalización consisten en: enseñar la lengua a quien no la conoce y conseguir que todos la utilicen en numerosas situaciones de

comunicación, aunque para ello Thomason (2015) considera fundamental un apoyo estatal garante del derecho de aprender la lengua (no solo mediante clases especiales), así como cierto poder económico para la comunidad hablante con el fin de mantener su independencia y desvincular la relación entre estatus socioeconómico bajo y minoría lingüística.

Tsunoda (2006) añade que el éxito de cualquier programa de revitalización depende de la actitud positiva de los hablantes hacia su propia lengua, así como del interés y compromiso de la comunidad por alcanzar ciertas metas, pues, como asegura la Unesco, “son los miembros de las comunidades, y no los participantes externos, quienes conservan o no sus lenguas; son ellos quienes deciden si revitalizan, conservan y fortalecen sus lenguas, y cómo” (citado por Flores, 2011, p. 4). Es un proceso que depende de la comunidad hablante de esa lengua y puede ser apoyado por profesionales en diversos campos –tales como lingüística, antropología, entre otros– mediante el posicionamiento de la lengua a nivel comunitario, la recuperación de información y el establecimiento de programas que promuevan el uso de la lengua dentro y fuera de los hogares.

Fishman (1991) denomina ese proceso reversión del cambio lingüístico, y plantea ocho etapas para alcanzarla, debiendo superar una para iniciar la siguiente etapa. En contraposición, Hinton et al. (2001) proponen pasos para la revitalización lingüística, los cuales no necesitan ser ejecutados en estricto orden, sino según el proceso que se desee llevar a cabo con la comunidad. A continuación, un resumen de los pasos que propone:

Paso 1. Evaluación y planificación lingüística a partir de la situación lingüística de la comunidad según cantidad y edad de hablantes, fuentes disponibles; actitudes de hablantes y no hablantes hacia la lengua por revitalizar y las metas realistas con la comunidad.

Paso 2. Si no se cuenta con hablantes en la lengua, se debe recurrir a material para reconstruir la lengua y desarrollar una pedagogía.

Paso 3. Si los hablantes están en edad avanzada, documentar la lengua de los ancianos (este paso puede realizarse simultáneamente con otros)

Paso 4. Desarrollo de un programa de segundas lenguas para adultos, con el fin de garantizar líderes para los pasos subsecuentes.

Paso 5. Rediseño o mejoras de prácticas culturales que promuevan el uso de la lengua en el hogar y en lugares públicos.

Paso 6. Desarrollo de programas intensivos de segundas lenguas para niños, preferiblemente con un componente en escuelas.

Paso 7. Utilización en casa como principal lengua de comunicación, con el fin de que se convierta en la lengua materna de los niños. Desarrollo de clases y creación de grupos de apoyo que asistan a padres en la transición.

Paso 8. Expansión del uso de la lengua indígena en ámbitos comunitarios, que incluya el gobierno local, medios de comunicación, comercios, entre otros.

Paso 9. En la medida de lo posible, expansión de los ámbitos de uso de la lengua a una comunicación más amplia, que involucre el gobierno regional o nacional.

La autora aclara que algunos pasos sobrepasan las posibilidades y metas de una comunidad respecto a su lengua, pues esta podría conformarse con la recuperación de fuentes escritas y grabadas, el desarrollo de materiales o la transmisión de palabras y frases básicas, en lugar de

esperar la creación de nuevos hablantes. El profesional, entonces, debe acompañar el proceso liderado por la comunidad y motivar a continuar con los pasos propuestos.

Además de esos pasos y fases, Hinton (2011) repasa acciones que ayudan a “despertar” a esas lenguas dormidas, cuya variedad implica grados de intensidad por parte del aprendiz o de la comunidad. Entre estas acciones la autora contempla:

- Aprender saludos o estructuras de fórmula para presentarse o realizar preguntas básicas.
- Recolectar publicaciones lingüísticas, notas de campo y grabaciones de hablantes para crear archivos de consulta.
- Desarrollar un sistema de escritura y elaborar diccionarios y gramáticas pedagógicas en conjunto con la comunidad.
- Grabar audio y video de quienes recuerden la lengua para documentar y archivar el uso de la lengua, a la vez que se crea un corpus de materiales diversos.
- Implementar las clases de la lengua, escuelas de verano o campamentos lingüísticos.

Referente al caso de la lengua de Brorán, debido a su alto grado de desplazamiento, se pretende desarrollar el segundo paso propuesto por Hinton et al. (2001), pues el material didáctico se elaborará a partir de documentación previa relacionada con una práctica cultural, lo cual se encuentra asociado al paso cinco de esta misma autora, cuya promoción se efectuará a través de plataformas digitales. Además, se considerarán las acciones para ayudar a “despertar a esas lenguas dormidas”, a excepción de las clases de lengua.

Otros teóricos han propuesto programas de revitalización lingüística, con el fin de orientar los esfuerzos a partir de las posibilidades y los intereses de la comunidad. Según Grenoble y

Whaley (2006), la elección del mejor programa de revitalización depende de los objetivos y los recursos disponibles en cada comunidad; asimismo, se debe tener en mente la futura relación con estrategias de financiamiento, búsqueda de apoyo gubernamental y los esfuerzos comunitarios.

1.5.1.3 Programas de revitalización lingüística

En cuanto a la estructura de los programas, se han establecido categorías muy generales, en ocasiones relacionados con los fines, la cantidad de hablantes, el espacio en el que se desarrolla o los medios utilizados.

Así, para Tsunoda (2006), las estrategias para programas de revitalización lingüística se dividen en 1) actividades de revitalización de la lengua y la cultura, y 2) en actividades culturales que promuevan la revitalización lingüística. En cualquiera de los dos casos, según este autor, la cultura se debe tomar en cuenta para el éxito de cualquier programa de revitalización, debido a la cercanía que adquiere la lengua a la realidad de las comunidades y al fortalecimiento de la identidad. Mientras, Amery (1994 en Tsunoda, 2006) basa su clasificación en la vitalidad de la lengua y propone enseñar la lengua vernácula como segunda lengua cuando la lengua mantiene cierta vitalidad y se usa en transacciones comunicativas; un programa de revitalización se ejecutaría si la lengua presenta pocos hablantes; un programa de renovación, en caso de que no haya hablantes fluidos pero la lengua aún se conozca en la comunidad; un programa de recuperación, si se cuenta con buena documentación, y de sensibilización, en caso de que no se cuente con hablantes, la documentación sea mínima y el conocimiento de la lengua sea escaso.

La propuesta por Amery no es lo suficientemente esclarecedora con respecto a las acciones por desarrollar, sino a los alcances a los que se puede aspirar. Hinton et al. (2001), Grenoble y

Whaley (2006) y Tsunoda (2006) agrupan los programas de revitalización y mantenimiento más frecuentes a nivel mundial a partir de aspectos metodológicos y de la población participante; esta clasificación, al igual que la de Amery, considera la vitalidad de la lengua, pues para los teóricos citados es un parámetro trascendental a la hora de plantear objetivos, alcances y metodologías.

Los primeros tres basan sus programas en la educación formal, considerada por Hinton (2011) como una estrategia exitosa de revitalización debido a que los grupos son obligados a recibir lecciones, “lo cual provee la oportunidad de enseñar a una generación entera de futuros hablantes” (p. 295); asimismo, a esa edad, los niños adquieren con mayor facilidad y rapidez las lenguas. No obstante, su alcance depende de cuánta relación tengan los estudiantes con la lengua.

Los siguientes programas se relacionan con iniciativas comunitarias o familiares.

a) Programa de inmersión total: “No hay duda de que esta es la mejor manera de iniciar con la producción de una nueva generación de hablantes fluidos” (Hinton et al., 2001, p. 8), pues, aunque estos programas se desarrollan en un ambiente escolar, la presencia de la lengua se vuelve tan fuerte que los niños empiezan a hablarla fuera del salón de clases. Sin embargo, la autora aclara que este programa no es suficiente por sí mismo, debe ser reforzado en los hogares, por parte de padres y madres de familia; además, según Grenoble y Whaley (2006), este modelo requiere de suficientes hablantes fluidos para que la lengua sea el único medio de comunicación entre los participantes y se puedan evacuar todas las dudas.

En la educación inmersiva, todas las clases y los materiales son en la lengua amenazada, y en adición a las materias básicas se puede impartir cultura, religión, filosofía, entre otras que la comunidad considere necesarias. Hinton incluso menciona centros educativos donde siembran

plantas medicinales y cocinan recetas tradicionales como parte del currículum escolar. Con el fin de que este modelo no provoque una desventaja educativa al ingresar a colegios o universidades cuyo medio sea la lengua mayoritaria, Hinton aclara que muchos centros educativos han optado por el método de inmersión total durante los primeros años escolares y paulatinamente introducen –bajo un modelo de instrucción bilingüe– la lengua dominante.

b) Programas bilingües o de inmersión parcial: En este caso, la lengua minoritaria se utiliza como medio de instrucción, lo que implica que los infantes tengan cierto dominio en esa lengua y en la lengua mayoritaria; este programa, entonces, refuerza el aprendizaje que reciben en casa. Al respecto, Hinton et al. (2001) aclaran que es una herramienta para mantener la vitalidad de la lengua minoritaria, no para revivirla.

Al respecto, Hinton (2011) apunta: “Devolver las lenguas a la situación escolar permitió que las lenguas recuperaran prestigio y las generaciones más jóvenes volvieran a desarrollar actitudes positivas hacia ellas. También proporcionó oportunidades para el desarrollo de nuevo vocabulario, sistemas de escritura, materiales de lectura y nuevos géneros de escritura” (p. 196).

c) Enseñanza de la lengua minorita como lengua extranjera o enseñanza de la lengua como materia escolar: estas lecciones, aunque cortas y poco frecuentes, provocan un sentido de apreciación hacia la lengua y en muchos casos, afirman Hinton et al. (2001), ha ayudado a eliminar la vergüenza de hablar la lengua vernácula y que jóvenes impulsen el desarrollo de programas más intensivos. No obstante, presenta como desventaja el tiempo que conlleva para que los estudiantes adquieran fluidez (si se aplica una buena metodología); asimismo, en las lecciones generalmente no se crean situaciones reales de comunicación,

muchas veces debido a la nula o escasa formación pedagógica de los docentes de lenguas en peligro.

Además de los programas escolares, para garantizar el éxito de la revitalización, esta no debe suceder únicamente en contextos académicos, sino que la comunidad y la familia cumplen un papel muy importante; así que muchas iniciativas han surgido desde el interés de retomar las tradiciones ancestrales en el ámbito familiar o comunal.

d) Programas familiares: Hinton et al. (2001) enfatizan la importancia del refuerzo en casa tras recibir lecciones de lengua en las escuelas. Pese a que no se impartan lecciones en la educación formal, si la lengua minoritaria es la única (o al menos la mayoritariamente) hablada en el hogar, las nuevas generaciones la adquieren como primera lengua. Este programa no puede implementarse en comunidades donde la lengua esté completamente desplazada o los hablantes fluidos no convivan con el núcleo familiar.

e) Programas comunitarios: este tipo de programas requiere del apoyo de las familias para crear una comunidad de hablantes que vivan cerca unos de otros, según propuesta de Tsunoda (2006). Lo anterior permite concentrar a los miembros de la comunidad para aprender la lengua en relación con sus tradiciones; por ejemplo, Hinton et al. (2001) resalta las historias y los bailes tradicionales cuando la comunidad se une para aprenderlos y transmitirlos. Otra actividad son los campamentos de verano con metodología inmersiva, en los cuales puede haber *input* culturales más ricos debido al entorno comunitario.

f) Programa para adultos: Para Hinton (2011), el aprendizaje de la lengua por adultos es “esencial para la revitalización lingüística” (p. 302), porque estos tienen la capacidad de gestionar su propio aprendizaje; además, es necesario que los padres refuercen las lecciones escolares de sus hijos. Se plantean clases nocturnas para adultos, las cuales, a pesar de que

tienden a no ser inmersivas, permiten interactuar en la lengua en situaciones de comunicación real, volver a utilizarla cotidianamente y recuperar estructuras y tradiciones.

g) Programa del Maestro-Aprendiz: se requiere de hablantes fluidos, lúcidos e interesados en compartir actividades cotidianas con jóvenes mediante una “técnica inmersiva uno a uno”; de esa manera, al sembrar, cocinar, conducir o pasear, el maestro y el aprendiz entablan conversaciones en la lengua minoritaria. Este programa presenta como ventajas que el anciano se comunica en su primera lengua; ello evita el olvido de la lengua; además, crea nuevos hablantes que aprenden la lengua en situaciones comunicativas reales y enmarcadas en un contexto social específico.

Para que este programa resulte exitoso, Hinton (2011) enlista siete principios básicos que se deben respetar:

1. Compartir entre 10 y 20 horas por semana.
2. Comunicarse únicamente en la lengua minoritaria, a pesar de la frustración.
3. Esforzarse por comprender mediante comunicación no verbal (gestos, expresiones faciales y similares).
4. Enfocarse en escuchar y hablar, en lugar de leer y escribir.
5. Utilizar la lengua en contextos reales de comunicación. Elegir actividades que faciliten un uso divertido de la lengua (tales como juegos de palabras, poemas, etc.).
6. El aprendiz debe ser proactivo: proponer actividades, aprender a preguntar, solicitar repeticiones y recordar a su maestro mantenerse en la lengua minoritaria, siempre siguiendo el segundo principio de esta lista.

7. En el caso del maestro, corregir sin criticar.

Además, Hinton (2002) detalla las reglas para el maestro y para el estudiante, dentro de las que se incluyen la paciencia, la capacidad de reformular oraciones con formas gramaticales menos o más complejas y menos o más extensas, la práctica constante y el compromiso por parte ambos participantes. Debido a la estrecha relación que se construye entre las personas participantes y con la lengua objetivo, la autora concluye que este método resulta altamente efectivo si ambas partes están dispuestas a superar los obstáculos relacionados con el tiempo y la frustración.

Otros programas se dedican más a la documentación de la lengua y la cultura, así como al desarrollo de materiales en un esfuerzo por recuperar los aspectos lingüísticos y culturales; para los teóricos amerita, por tanto, una clasificación distinta.

h) Documentación y desarrollo de materiales: a pesar de que en principio parezca menos prioritario que la promoción del aprendizaje y uso de la lengua, Hinton et al. (2001) afirman que la documentación ha tenido un papel clave en lenguas dormidas, pues se utiliza en la elaboración de diccionarios, gramáticas y materiales de aprendizaje. Tsunoda (2006) le llama “Modelo de recuperación de la lengua” y lo define como cualquier esfuerzo por recuperar la sintaxis, el léxico o la cultura en una lengua muy desplazada o extinta. En cuanto a esta tarea, Hinton (2011) anota lo siguiente:

“El acto mismo de la documentación lingüística de organizar y analizar la documentación anterior puede brindarle a la comunidad hablante nuevos puntos de vista sobre su lengua o mostrarle oportunidades que no hayan notado” (p. 307).

Por tanto, la documentación implica no solo recolección de los datos, sino aprovechar los materiales existentes para “redescubrir” la lengua y proponer estrategias de revitalización para los diversos grupos que conforman la comunidad de hablantes.

Además de estos programas, Tsunoda (2006) propone métodos de enseñanza dentro de los programas de revitalización, según el grado de vitalidad de las lenguas. Para las lenguas más desplazadas, Tsunoda recomienda los siguientes métodos: radial, multimedia (productos para CD o Internet), enseñanza de fórmulas (saludos o estructuras específicas), pidgin artificial (sustitución léxica basada en la gramática de la lengua dominante), o de adopción (se recurre a una lengua similar).

1.5.2 Documentación lingüístico-cultural

Himmelman (2006) define la documentación lingüística como “un registro duradero y multifuncional de una lengua” (p. 16), el cual puede ser utilizado para la toma de decisiones en torno a la planificación lingüística, la preparación de material educativo o el análisis de un grupo de problemas en teoría sintáctica. Para que el registro cumpla con esas características de durabilidad y multifuncionalidad, el autor propone cubrir todos los registros y variedades, sociales o locales posibles, así como las evidencias de la lengua como práctica social y como facultad cognitiva “con el fin de cubrir todos los aspectos del conjunto de fenómenos interrelacionados” (2006, p. 33). Ahora bien, para evitar lo que este autor denomina cementerio de datos o “cúmulos de datos poco o nada útiles para nadie” (p. 17), la documentación debe responder no solo a los objetivos de la investigación en curso, sino a la verificación de datos y explicaciones, y al aprovechamiento al máximo de la información para la conservación de las lenguas en desplazamiento.

En cuanto las lenguas en proceso de desplazamiento, Tsunoda (2006) recomienda documentar la mayor cantidad posible mientras todavía existan hablantes, para que los datos permitan una posterior revitalización lingüística; en cuanto a los datos, Himmelman (2006) aconseja “contener datos primarios que puedan utilizarse para crear recursos lingüísticos que apoyen la conservación de las lenguas” (p. 33), como diccionarios, textos y gramáticas. No obstante, Krauss (1992) había advertido que, aunque una lengua esté próxima a desaparecer, el investigador no debe dedicarse únicamente a la recuperación de datos para crear diccionarios y gramáticas, sino que debe vincularse con los ámbitos educativo, cultural y político para aumentar posibilidades de supervivencia en aquellas lenguas que experimentan un proceso de desplazamiento. En este caso, entonces, lo lingüístico apoya la adquisición de su cultura.

La documentación, por tanto, no implica recuperar únicamente las formas gramaticales de la lengua, sino su interacción y, por ende, su cultura; o sea, la documentación de las manifestaciones culturales constituye un paso dentro de revitalización de las lenguas en proceso de desplazamiento, para lo cual se recurrirá a la etnolingüística y a la documentación etnográfica. La primera se entiende como “una ciencia encargada de estudiar la íntima conexión existente entre lenguaje (...) cómo los hechos lingüísticos están condicionados por la cultura” (Martín, 2016, p. 187); mientras, la documentación etnográfica se entenderá como “el arte y la ciencia de describir a un grupo humano: sus instituciones, comportamientos interpersonales, producciones materiales y creencias” (Angrosino, 2012, p. 35).

Franchetto (2006) aclara que un factor diferenciador de la documentación etnográfica es el trabajo de campo; en este caso, la información no se obtiene exclusivamente de los libros, sino que implica la observación de los hechos y las entrevistas. Por tanto, es necesario tomar en cuenta el entorno y la comunidad con la que se trabajará: sus tradiciones, sus rituales, su vida cotidiana.

Para esta investigación, en vista de que la lengua se recuperará en relación con prácticas ancestrales de la comunidad de Brorán, específicamente el discurso procedimental en las recetas de cocina tradicional, la etnografía juega un papel muy importante, ya que “permite conocer intereses y valores de los miembros de una comunidad del pasado, descubrir los procesos socioculturales recurrentes y, analizando la variación de éstos a lo largo de un periodo más o menos largo, comprender la dirección del cambio cultural” (Aguirre, 1995, p. 162). Será, entonces, un eje importante tanto para el trabajo actual con la comunidad, pues, a través de la etnografía, cada quien está en condiciones de conocer la identidad étnica de una comunidad, “de comprender la cultura como un ‘todo orgánico’ y de verificar cómo esa cultura está viva y es eficaz en la resolución de los problemas de la comunidad” (Aguirre, 1995, p. 3).

Debido a que el presente trabajo no busca solamente documentar las formas morfosintácticas, fonológicas y léxicas, sino preservar la herencia cultural a través de la lengua, “la información etnográfica debe vincularse con la información lingüística y con su anotación y análisis” (Franchetto, 2006: 218); en la documentación etnográfica, los componentes lingüísticos se contextualizan a partir de situaciones y objetos culturalmente relevantes, concepciones de mundo, relaciones con elementos humanos y no humanos. Entre ellos, se encuentran los rituales, las narraciones míticas, las felicitaciones, las reglas de interacción, los turnos de habla y la manera en que expresan sus opiniones, entre otros.

Otro de los objetivos de la documentación, plantea Himmelman (2006), es la verificabilidad de datos documentados y analizados previamente, que “incluye todo tipo de cotejos prácticos y pruebas metodológicas relacionadas con la base empírica de un análisis o una teoría, incluidas la replicabilidad y la posibilidad de falsación de los datos” (p. 20). En otras palabras, la documentación por efectuar debería contemplar datos recolectados con anterioridad, para verificar, replicar, corregir o ampliar el registro de las formas lingüísticas, pues una

información correctamente almacenada y de fácil acceso facilita que los proyectos se dediquen a ahondar en información faltante, en un corpus más exhaustivo o que funcione de base para investigaciones similares. Lo anterior evita la duplicación de trabajo y disminuye el margen de error; incluso, conocer la documentación previa podría permitir registrar cambios lingüísticos o culturales intergeneracionales o de otra naturaleza.

1.5.2.1 Discurso procedimental en las recetas de cocina

Como parte de un acercamiento teórico sobre este género discursivo, se recurrió a determinar los fundamentos de análisis de los textos literarios; así, se remitió a Lehrer (1972), quien examina el léxico a partir del triángulo culinario propuesto por Claude *Lévi-Strauss*, a Viudas (1982) y a Eberenz (2016), quienes analizan textos de la literatura culinaria española. A partir de un recetario escrito en 1957, Viudas (1982) explica que el discurso culinario en español cuenta con un código lingüístico determinado y concreto que se caracterizan por “indicar los elementos que entran en la composición y elaboración de un plato de cocina y la manera en que se prepara” (p. 220); estas obras recogen una multitud de recetas que reflejan la tradición popular, lo cual resulta muy pertinente para la investigación actualmente en elaboración.

Este autor explica que cada receta contiene textos de poca extensión constituidos por dos partes: el indicador y el enunciado. El indicador es el título de la receta, pues este aclara “el contenido de cada receta con el menor número de palabras posible” (p. 221), que puede constar de una estructura sintáctica simple; es decir, un solo elemento, predominantemente nominal; o compleja, si lo acompañan otros elementos sintácticos, tales como modificadores; además, los títulos pueden ser unimembres o bimembres, con una predominancia de los unimembres, según su análisis.

El enunciado, por su parte, es el procedimiento que un autor narra para un futuro usuario, con quien se comunica en la mayoría de los casos de los recetarios analizados mediante la segunda persona singular, en los modos indicativo e imperativo, y siempre con una finalidad práctica. En el enunciado, se indican los elementos básicos o las materias primas que “se mezclan en unas determinadas proporciones, se condimentan y preparan y se sirven a los comensales guardando unas reglas” (p. 227).

Sobre estas materias primas, Eberenz (2016) aclara que sus clasificaciones tipológicas son tan numerosas como la cantidad de disciplinas que se interesan por el discurso o la práctica culinarios, aunque la dicotomía de “alimentos simples” versus “alimentos preparados” aparece presente en la mayoría de los enfoques. La primera se refiere a productos crudos, como frutas y vegetales, mientras el segundo implica una transformación previa. Este autor afirma que “todo plato es el resultado de un proceso de elaboración” (p. 83), por lo que da especial énfasis a los verbos utilizados en las preparaciones culinarias desde la Edad Media hasta las primeras décadas del siglo XVII.

Así, dentro de lo que denomina “la noción general de preparar la comida”, Eberenz (2016) incluye los verbos “adobar”, “guisar” y “cocinar”. Los tres, explica este autor, en un principio significaban “preparar un alimento”, pero después “adobar” y “guisar” adquirieron un significado más especializado; aquel llegó a ser “sazonar” y este “cocer los alimentos en una salsa”, ambos implican, adicionalmente, la aplicación de combinaciones de sabores.

Otros verbos tratados por este autor implican la aplicación de calor, como “asar”, “cocer”, “freír”, “hervir” y “tostar”; “el alimento asado —casi siempre carne o pescado— ha estado en contacto directo con el fuego y representa un grado de transformación imperfecto en comparación con lo cocido, cuya elaboración se realiza con mediación del agua o de otros

líquidos y suele requerir más tiempo” (p. 88). Esta clasificación se complementa con la propuesta por Lehrer (1972), quien plantea una segmentación de los procesos de cocción bajo las dicotomías [\pm agua], cuando se utilizan bases acuosas, y [\pm grasa], si se refiere al uso de aceites. Esta autora considera también [\pm calor directo], pues el calor es un elemento fundamental en el proceso culinario.

Dentro de la clasificación [+calor directo], Lehrer (1972) incluye la subclasificación [+asar] y en [-calor directo], [+hornear], lo cual coincide con Eberenz (2016), quien añade que el verbo “cocer” también se usa en el pan y “otras preparaciones de masa de harina que se realiza[n] en el horno o sobre las brasas” (p. 89), pues el procedimiento de transformación de las materias primas, tanto en líquido como en el horno, se da “dentro de un objeto envolvente que proporciona calor” (p.90).

Las diferencias en los verbos empleados también podrían depender del factor [\pm tiempo de cocción], planteado por Lehrer (1972), pues Eberenz (2016) explica que se tuesta generalmente sobre la parrilla o a las brasas, tal como el asado; sin embargo, en tostar “el proceso de transformación es relativamente breve y controlado” (p. 92); en ese caso –al unirlo con las categorías de Lehrer (1972)–, ambos procesos implicarían [+calor directo], pero el primero sería [-tiempo de cocción] y el segundo, [+tiempo de cocción].

Si bien el calor es, como ya se dijo, transcendental en muchos procesos culinarios, Eberenz (2016) describe procedimientos de transformación sin el uso del fuego, como batir, cortar, escurrir, exprimir, majar, rallar, entre otros; además de las técnicas de elaboración que permiten conservar los alimentos, entre ellas fermentar, ahumar, salar, secar, confitar. A esto, Lehrer (1972) le denomina [Propósito especial previsto por el proceso de cocción], que se refiere a procesos culinarios para preservar la cocina cocinada o suavizar la materia prima.

Además, las técnicas culinarias también están estrechamente relacionadas con el tipo de recipiente en el que se lleva a cabo; por ejemplo, las cazuelas para hacer guisos, las ollas para cocinar caldos; para lo cual Lehrer (1972) considera la categoría [utensilio especial] cuando se requiere de un sartén para freír –cuya función antiadherente evita el uso de grasa–, o de carbones calientes para asar a las brasas.

Finalmente, Lehrer (1972) añade [uso especial de ingredientes o comida preparada], como un aditamento generalmente relacionado con el sabor, categoría que podría relacionarse con el adobado tratado por Eberenz (2016).

1.5.2.2 Documentación ética y colaborativa

Si bien, para potenciar el uso de la información, un investigador debe considerar los objetivos de la investigación, aprovechar al máximo los recursos, y verificar y analizar los datos ya recolectados, según propone Himmelman (2006), la documentación también requiere de un componente ético; en palabras de Dwyer (2006), “planificar cada fase de manera ética implica evaluar la función desempeñada por los participantes y las posibles ventajas e inconvenientes de la investigación” (p. 54).

Las investigaciones ya de por sí crean una irrupción en la vida cotidiana de las personas, por lo que Dwyer (2006) propone cinco principios éticos que el lingüista –en este caso– debe considerar para que las comunidades no se sientan amenazadas ni utilizadas, sino que formen parte del trabajo de campo y reconozcan el valor de que se realicen este tipo de investigaciones con sus comunidades. Los principios éticos según Dwyer son:

- No dañar (incluido el no intencional): Se refiere al respeto y la consulta sobre la información por publicar, los lugares que se pueden visitar y documentar, las maneras de compensación (económica, en especies, etc) y de reconocimiento a las personas participantes del proyecto.
- Ser recíproco y equitativo: Debe existir una relación consensuada, respetuosa y negociada entre el investigador y la comunidad; un trabajo en conjunto donde ambas partes queden satisfechas en relación con sus objetivos. Además, el especialista debe tener en mente que es conocedor de metodologías de trabajo y de teorías afines, pero que el saber de las comunidades es un componente trascendental. Para este teórico, “el investigador debe respetar tanto el conocimiento local del sistema que se estudia, como la confianza que los distintos participantes han depositado en él” (p. 58). El investigador, entonces, ha de demostrar que su intención es colaborar y no solamente capturar información para su propio beneficio.
- Beneficiar tanto a la comunidad como a la ciencia: Si bien la información recuperada ayuda a rellenar vacíos científicos y a proporcionar datos para análisis posteriores, de la consulta a las comunidades debe derivarse un producto para la comunidad, sea para aprender su lengua o su cultura.
- Obtener consentimiento informado antes de empezar la investigación: en vista de que es un trabajo colaborativo, donde existe consenso de todas las partes, se debe informar a los participantes sobre todos los posibles usos de la información, con el fin de conocer su parecer. Al fin y al cabo, los miembros de la comunidad son los dueños de la información lingüística y cultural de su lengua vernácula y deben emitir un consentimiento oral o escrito de lo que se grabe, fotografíe, almacene y difunda.

- Almacenar y difundir sus datos y resultados: En concordancia con el principio del beneficio para la comunidad, para demostrar respeto a los colaboradores y evidenciar los resultados del arduo trabajo del que fueron partícipes, “quienes trabajan con comunidades de lenguas en peligro de extinción tienen la obligación de almacenar y publicar apropiadamente sus datos y análisis. Ordenar y compartir la información –aunque sea de manera imperfecta– resulta más útil que no tener información alguna” (p. 60).

Para Dwyer (2006), estos son los principios mínimos para realizar una documentación ética, en la cual miembros de la comunidad e investigadores trabajan en conjunto para documentar y revitalizar su lengua ancestral. Por tanto, el papel de un lingüista no consiste solamente en obtener datos sobre una lengua “antes de que desaparezca”, como defienden algunos teóricos, sino contribuir con la elaboración de materiales didácticos y buscar otros mecanismos que promuevan la revitalización y una actitud positiva hacia la lengua.

Como se vio anteriormente, en vista de que la documentación etnográfica implica una irrupción en las actividades cotidianas de quienes participan en la investigación, el papel del lingüista ha de ser colaborativo, “ello significa trabajar con miembros de las comunidades relevantes para ayudarlos a producir materiales pedagógicos y literatura, así como para promover el desarrollo lingüístico en los ámbitos necesarios, incluida la televisión” (Krauss, 1992, p. 9), en vista de que la documentación no sólo es valiosa para la ciencia, “sino también constituye un tesoro nacional para los pueblos cuyas lenguas ayuda a preservar” (p. 8).

Estas consideraciones al documentar lenguas resultan trascendental en tanto los hablantes llegan a sentir afinidad con el investigador y confianza respecto de los resultados de la investigación, ya que se aseguran de que sus datos serán utilizados para el beneficio de la

propia comunidad y no meramente para el prestigio académico. De esa manera reconocen en el profesional un aliado para revivir la lengua y no alguien que “saquea” su conocimiento.

Por lo anterior, con más frecuencia, los investigadores se alejan del método no colaborativo (investigación acerca de una comunidad o lengua) para trabajar en un modelo colaborativo (investigación con la comunidad), el cual implica consultas y negociaciones sobre los objetivos de cada quien, desde la planificación hasta la difusión de los resultados. Nathan (2006) sugiere apartarse de la idea que involucra a un lingüista y su informante, incluso de las investigaciones para una lengua, donde la participación de la comunidad es limitada; en su lugar, trabajar en conjunto con colaboradores en las comunidades.

De hecho, existe un mayor recelo o empoderamiento por parte de muchas comunidades con respecto a su lengua y los fines de personas externas a la comunidad que desean capturar y publicar información. “Reivindican, por ejemplo, el derecho al consentimiento informado y el derecho de veto; quieren saber en qué les beneficiarán los resultados y poder determinar el modo de divulgación de los mismos. Sobre todo, desean mantener una relación de igualdad con los investigadores externos, y ser actores en un proceso que es suyo y de nadie más” (Unesco, 2003: 4). Para obtener un mayor efecto, Nathan (2006) aclara que cada etapa debe contar con el involucramiento y consentimiento de la comunidad; por ejemplo, las ilustraciones y el diseño “le dan un toque cultural al producto y, por consiguiente, también deberían crearse o seleccionarse en colaboración y consulta” (p. 417). Todo material creado debe reflejar la cultura de la comunidad con la que se trabaja y, por ende, debe ser aprobado por las personas colaboradoras.

1.5.2.3 Movilización de la documentación

Himmelman (2006) plantea que “los recursos destinados a la documentación no deberían ‘desperdiciarse’ escribiendo una gramáticas, sino que deben invertirse en ampliar el corpus de datos primarios, aumentar la cantidad y/o calidad de las anotaciones o bien ‘movilizar’ los datos” (p. 41). Por su parte, Nathan (2006) le denomina “trabajo de campo entregado a una comunidad lingüística” a la búsqueda de recursos lingüísticos eficaces para fomentar y apoyar el fortalecimiento de una lengua; se relaciona, entonces, con la movilización de la documentación, en tanto “entrega recursos útiles basados en las documentaciones” (p. 418).

Crear productos de documentación útiles para los académicos y para los miembros de la comunidad es, incluso, parte de la documentación ética propuesta por Dwyer (2006), pues la responsabilidad del lingüista es “poner atención tanto al proceso como a los objetivos finales” (p. 50) y, de esa manera, fomentar la adquisición de la lengua y las personas de la comunidad hablante sentirán su lengua valorada.

Los recursos multimedia son buenos aliados en la movilización de la documentación lingüística porque, según Nathan (2006), establecen vínculos productivos “entre el proceso y los productos del trabajo de campo” (p. 420); además, permiten exhibir con mayor vivacidad las relaciones comunidad-lengua-cultura, ya que se evita la mediación de la escritura y el análisis. Finalmente, con esos recursos, la participación de los miembros de la comunidad es protagónica: “Los participantes son actores en lugar de informantes, y se dirigen directamente a los usuarios del producto, en lugar de hacerlo a través de la información interpretada por un investigador” (p. 421). Ahora bien, lo anterior implica contemplar este componente durante la planificación de la documentación, con el fin de asegurarse las capturas necesarias de audio y

video para lograr un recurso lingüístico accesible, interesante y flexible, más atractivo y dinámico.

La movilidad de la documentación es, con base en lo expuesto con anterioridad, uno de los propósitos de este proyecto de investigación, pues se plantea un material didáctico en formato multimedia que pueda ser utilizado por miembros de la comunidad. La pertinencia de este tipo de recursos para los fines de revitalización se discutirá en el próximo apartado.

1.5.3 Nuevas tecnologías en la revitalización lingüística

La experiencia multimedia, advierte Nathan (2006), trasciende el uso de imágenes y sonido, pues estas deben asegurar una interacción por parte del usuario. A este tipo de software le denomina “interfaces densas”, las cuales “no solo se inspiran en la documentación lingüística, sino también en los campos del diseño gráfico, computacional y, probablemente, didáctico” (p. 423), con el fin de proporcionar diseños culturalmente pertinentes y lo suficientemente atractivos y retadores para que se utilicen; con ello se busca crear programas donde el usuario participe de manera activa, donde realice tareas y navegue por distintos temas de contenido.

A pesar de que existen corrientes que cuestionan los aportes de la tecnología en el aprendizaje, algunos autores han argumentado no solamente su validez, sino su posible impacto para las poblaciones con las que se trabaja, en especial si se trata de comunidades cuya lengua se encuentra en proceso de desplazamiento. Entre estos autores, se encuentra Leiva (2012), para quien el uso de las tecnologías “constituye un instrumento valioso para aproximar culturas diferentes, reflexionar sobre los rasgos distintivos, promover una comunicación fluida y eficaz entre sus miembros, y lograr la superación de conflictos que se generan por el rechazo de lo que se desconoce” (p. 133). Esta situación aplica para miembros de comunidades indígenas que desconocen parte de su cultura y no reconocen la importancia de sus tradiciones.

Asimismo, Nathan (2006) asegura que las interfaces bien diseñadas apoyan el aprendizaje; según los enfoques constructivistas, “el aprendizaje se da de mejor manera cuando es consecuencia de hacer, crear o construir [mediante] la manipulación de objetos reales o virtuales” (Goldman-Segal 1994, citado por Nathan, 2006, p. 424).

Salgado y Villavicencio (2010) definen que las características de un buen programa educativo multimedia para contextos de diversidad lingüística y cultural son: autenticidad, pertinencia, interactividad, flexibilidad y versatilidad. Todo funciona en aras de “facilitar la presentación de los contenidos lingüísticos y culturales en contextos reales de uso aprovechando los recursos propios del medio (sonido, animación, imagen, video, hipertextos, etc.)” (p. 10).

Para estas autoras, la autenticidad se basa en que el contenido parta de la experiencia del público meta, que se sientan identificados con el material a partir de sus prácticas lingüísticas y culturales. La pertinencia se relaciona con la atención de las particularidades de la lengua y sus hablantes, y que los objetivos de enseñanza sean congruentes con las actividades incluidas. Las decisiones de los hablantes sobre la plataforma es lo que caracteriza la interactividad; es decir, incorporar situaciones que promuevan la reflexión y la participación activa y crítica.

Para la flexibilidad y la versatilidad, el desarrollador debe aprovechar todas las posibilidades de los recursos multimedia, y con ello proveer diversas rutas de navegación o niveles de uso, para que el material se adapte según las competencias de cada usuario. Estas características se logran con la participación activa de miembros de la comunidad, pues, si bien la participación de los lingüistas es importante en este tipo de iniciativas, el investigador debe basarse en los conocimientos culturales y lingüísticos que la comunidad desee destacar; asimismo, debe

apoyarse en profesionales de otras áreas, como programadores, diseñadores gráficos, educadores, entre otros.

Las nuevas tecnologías, por tanto, son pertinentes para la interculturalidad, ya que crean espacios y comunidades virtuales de intercambio, que amplían la visión de mundo sin necesidad de invertir una excesiva cantidad de dinero y tiempo. Lo anterior resulta en jóvenes no sólo con conocimientos más variados sino tolerantes a las diferencias. Para Leiva (2012), estas tecnologías ayudan a alcanzar la perspectiva crítica y transformadora de la educación, “donde todos los agentes educativos valoran la diversidad cultural como una oportunidad para mejorar las relaciones interpersonales, el conocimiento cultural y las competencias digiculturales” (p. 142).

Además, según Ortega y Chacón (2010), las nuevas tecnologías facilitan la comunicación entre personas y minimizan las barreras de tiempo y espacio. Lo anterior, aclara Leiva (2012), está relacionado con el uso de equipos informáticos de bajo costo, así como el desarrollo de programas con licencias libres, es decir que permitan adaptar, modificar y transformar los programas para crear nuevos materiales didácticos que promuevan la interculturalidad. Ello optimiza la implementación de recursos ya elaborados, porque considera los cambios necesarios según la lengua o la cultura en la que se vaya a utilizar, en lugar de desarrollar materiales desde el inicio.

Por tanto, explican Ortega y Chacón (2010), las nuevas tecnologías permiten mayor accesibilidad a la información, ya que sobrepasan su rol tradicional de procesador de textos; sin embargo, para que esto suceda se deben crear los programas que faciliten la interacción y minimicen las barreras espacio-temporales. Al respecto, Lieberman (2003) afirma que, a medida de que las computadoras se vuelvan más asequibles en comunidades indígenas, y la

creación más sencilla del *software* multimedia facilite el acceso y la creación de sistemas informáticos, los sistemas sofisticados de aprendizaje se volverán cada vez más viables en programas de adquisición de la lengua. Ahora bien, el mismo autor advierte que estos proyectos se deben trabajar con las organizaciones locales con el fin de que estén familiarizados con la cultura local.

En relación con los recursos multimedia, Lieberman (2003) anota lo siguiente: “Debido a que el Internet admite una mezcla de audio, video y texto, que trasciende el medio impreso, es ideal para las tradiciones de narración oral de la comunidad aborigen (...). Los recursos en línea son rentables, flexibles, fáciles de mantener y ampliamente disponibles. Proporcionan un medio ideal para proyectos colaborativos...” (pp. 12-13).

Las generaciones más jóvenes, incluso en territorios indígenas, insiste Lieberman (2003), crecen cada vez con más estímulos multimedia, así que se les debe ofrecer materiales cultural, lingüística y pedagógicamente apropiados. Eso sí, el uso de estas herramientas debe considerar cierta interacción que involucre al estudiantado en el aprendizaje, a partir del cual construya conocimientos, nuevos conceptos, ideas e información a partir de conocimientos anteriores; de esa manera, se garantiza un aprendizaje más significativo al potenciar la autonomía y la corresponsabilidad del proceso de aprendizaje.

Con respecto al uso de los juegos didácticos multimedia interactivos para la revitalización lingüística, más allá de la afirmación de Salgado y Villavicencio (2010) de que “el juego multimedia ayuda a los estudiantes a disfrutar de un momento placentero, participativo, interactivo y desafiante frente a la computadora, promueve la experimentación y enfrenta a problemas virtuales antes que a los reales, donde se pueden cometer errores y aprender de ellos sin consecuencias directas sobre la realidad” (pág. 39), no se hallaron artículos teóricos sino la

implementación de estos en lenguas específicas, como los casos de Hermes y King (2013) y De Graaf et al. (2015), o los análisis de Elmiligi et al. (2016), Bourget (2016) y Wagner (2017), cuyos artículos se han reseñado en el apartado 3.2.2.

1.5.3.1 Diseño de materiales educativos multimedia

El material por diseñar ha de responder a objetivos pedagógicos, orientados a mejorar la adquisición de cierto conocimiento mediante la interacción educativa; a este tipo de diseño Bartolomé (1999) le denomina “diseño de aprendizaje”, el cual responde a preguntas tales como: ¿qué objetivos se pretenden?, ¿a qué contenidos corresponden?, ¿qué actividades permiten alcanzar estos objetivos? y ¿cuál es el perfil de los destinatarios del material?

Para responder a estas interrogantes, Valverde (s.f.) recomienda convertir el “qué” en una historia o un contexto que pueda ser narrado, pues de esa manera se mantiene un eje central y, además, todos los elementos que se incorporen estarán relacionados con el tema o trama principal, en lugar de incluir actividades o materiales al azar, que refuercen temas de manera aislada. En ese caso, lo que Valverde denomina “tramas secundarias o subtramas” contribuiría a desarrollar el tema principal. Asimismo, cada subtrama estará compuesta de escenas, que se refieren a las diversas situaciones que debe enfrentar el destinatario.

Por otra parte, este autor recalca la importancia del estímulo, como el motor que llevará a los destinatarios a seguir utilizando el material, con el fin de encontrar más respuestas o más retos. Por tanto, destaca que cada escena debe enfocarse como un problema por resolver o información nueva por conocer.

Para garantizar la efectividad del material, Valverde (s.f., p. 16) plantea el cumplimiento de cuatro principios:

- Principio de necesidad: el producto debe ser útil y debe justificar que la forma multimedia es la más adecuada para presentar el contenido, pues de lo contrario carecerá de significatividad.
- Principio de atención: el contenido debe asegurar la expectación para el usuario mediante información relevante y bien organizada; además, el vínculo emocional que se establece con el material contribuye a la atención afectiva; esta puede generarle inquietud sobre lo que sucederá más adelante o evocarle familiaridad con respecto al contenido.
- Principio de economía: puede ser de tiempo al evitar secuencias demasiado largas, que lleven al aburrimiento o cansancio; de espacio, al incluir en la pantalla los elementos que aporten fuerza dramática a la historia; conceptual, cuando se evita la sobreinformación y se deja al usuario pensar en la solución con los elementos necesarios; y economía del lenguaje, en la cual se prefiere la simplicidad del mensaje mediante actividades educativas que faciliten su asimilación.
- Principio de múltiple entrada: el diseño no debe limitarse a transmitir información, pues funciona con tres factores:
 - estructura de la información (complejidad adecuada a la capacidad del usuario);
 - impacto afectivo (los sentimientos con que el usuario recibe el mensaje), y
 - experiencia previa (reacción ante información similar y cómo se integra significativamente).

Finalmente, Valverde (s.f., p. 18) establece los pasos por seguir para diseñar un material didáctico multimedia; a continuación, se enlistan los pertinentes para el proyecto:

- Análisis de la situación y primera toma de decisiones
 - Determinar el contenido por tratar.
 - Definir la audiencia.
 - Establecer las finalidades educativas.
 - Evaluar los recursos humanos y materiales.
 - Elegir el medio de expresión.
- Desarrollo del producto audiovisual
 - Definir los objetivos.
 - Organizar el contenido.
 - Elaborar el guion audiovisual.

Al cumplir con esos pasos, el material didáctico diseñado responderá a necesidades específicas y satisfará los intereses del grupo al cual va dirigido, en lugar de convertirse en un recurso subutilizado, lo que se considera trascendental para la actual propuesta.

1.5.4 Síntesis

Las causas del desplazamiento lingüístico son tan variadas como complejas las realidades que cada comunidad lingüística vive; asimismo, las causas, endógenas o exógenas, generalmente no pueden ser evitadas por miembros de las comunidades ni –mucho menos– por los equipos de profesionales que trabajen con esas comunidades. No obstante, a pesar de los desafíos que se enfrentan y el panorama poco alentador, teóricos de la revitalización lingüística han comprobado que agregar valor, utilidad e importancia cultural a la lengua provoca que miembros de las comunidades expresen una actitud positiva sobre su identidad, lo cual repercute en su involucramiento en programas de revitalización lingüística y protagonicen iniciativas de fomento de su lengua y sus tradiciones.

En vista de que restablecer el uso de la lengua en todos los ámbitos de la vida es un objetivo ostentoso e inviable en muchas de las lenguas en proceso de desplazamiento –dentro de las que se encuentra el lengua de Brorán–, proyectos de este tipo aspiran a revertir el desplazamiento lingüístico fuera de las aulas escolares, pues la transmisión debe generarse en los ámbitos más familiares. Así, mediante la documentación, la preservación de la herencia cultural y, en este caso específico, la movilidad de la documentación con apoyo de las nuevas tecnologías, bajo un enfoque ético, se pretende facilitar la identificación de la lengua y la cultura en la actualidad, tanto en población infantil como juvenil y adulta. El involucramiento de los miembros de la comunidad es clave para que iniciativas de este tipo colaboren en la valoración y posterior adquisición de las lenguas en proceso de desplazamiento.

1.6 Metodología

En este capítulo se presentan los aspectos que fundamentan la metodología empleada para el desarrollo de la investigación. Se hace referencia al enfoque, alcance, técnica de recolección de datos y etapas de la investigación, además del proceso de elaboración de la propuesta, la selección de la población meta y una primera validación.

1.6.1 Enfoque de investigación: cualitativa

La presente investigación se considera cualitativa, en tanto se propone describir los hechos lingüísticos determinados por un fenómeno sociocultural presente en la comunidad naso de Brorán, ubicada en el pueblo Térraba, en Buenos Aires de Puntarenas.

Para Angrosino (2012), la investigación cualitativa consiste en describir “cómo las personas construyen el mundo a su alrededor” (p. 11) a partir de una correlación lengua-cultura, por lo que se busca describir la relación entre el lenguaje y algunas prácticas culturales que miembros de la comunidad han mantenido a lo largo del tiempo, a pesar de que la lengua se encuentra en alto grado de desplazamiento.

Por su parte, Barrantes (2014) explica que este enfoque cualitativo se origina en la interacción social y en la exploración las relaciones de los involucrados mediante una participación directa; en otras palabras, permite incorporar experiencias, actitudes, creencias y reflexiones de los participantes, las cuales son expresadas por ellos mismos. Por tanto, con base en lo anterior, esta investigación se considera cualitativa porque pretende describir fenómenos y comprender la conducta humana, por medio de un proceso participativo, del pueblo de Brorán.

1.6.2 Alcance de la investigación: descriptivo y exploratorio

Debido a que este proyecto de investigación comprende dos partes, igualmente su alcance se da en dos vías; primeramente, la descriptiva, pues se caracterizaron los recursos lingüísticos empleados en el discurso procedimental gastronómico. De esa manera, se determinan los recursos disponibles en la lengua de Brorán para dar instrucciones acorde con su tradición culinaria; esto es, el uso de términos según categorías semánticas relativas a los ingredientes, los utensilios, las técnicas de cocción, el uso directo o indirecto del fuego, así como su relación con otros elementos que los califican, como podrían ser adjetivos, cuantificadores, entre otros.

Entonces, la primera parte contribuye a comprender el funcionamiento de la lengua en una situación comunicativa específica: el discurso procedimental culinario.

Para la segunda parte se propone un recurso didáctico multimedia interactivo sobre esta misma temática, con el fin de colaborar en el aprendizaje de la lengua, con lo cual tiene un alcance exploratorio, ya que no se cuenta con un material de este tipo en la lengua de Brorán; se propusieron, entonces, actividades que podrían resultar atractivas para los escolares de la zona, cuyos resultados se verán tras su implementación con la población meta, por lo que no serán parte de esta investigación.

1.6.3 Técnica de recolección de datos

Como primer planteamiento se pretendía documentar una práctica cultural que no hubiera sido previamente registrada, cuyo tema se elegiría mediante la participación activa de la comunidad; no obstante, debido a las restricciones implementadas para aplacar la propagación del SARS-CoV-2, fue imposible realizar una actividad que involucrara a varios

sectores comunitarios, así que se decidió trabajar con una documentación previa, producto de proyectos de acción social de la Universidad de Costa Rica, en la cual participó esta investigadora; en vista de que la documentación relativa a la alimentación tradicional del pueblo de Brorán también fue realizada bajo un enfoque ético y colaborativo, se contempló reforzar lo que Himmelman (2006) denomina “movilización de la documentación”, pues si bien los proyectos incluyeron la entrega de un material atractivo y usable para la comunidad, actualmente se pretende reforzar su contenido a través de actividades lúdicas e interactivas, con ayuda de recursos multimedia.

Por tanto, se recurrió a la técnica documental para estudiar el discurso procedimental culinario, basado específicamente en la información suministrada para elaborar el *Diccionario-recetario pictográfico de la alimentación tradicional en Brörán`qu`ercuó (el idioma de Térraba)*, las cuales se analizaron morfosintácticamente a partir de la gramática descrita por J.D. Quesada (2000) –en adelante, Quesada (2000)–, Bermúdez (2018) y Constenla (2007). Cabe anotar que los dos primeros describen la variedad de naso hablada en Panamá, mientras Constenla basa su descripción en la variedad documentada en Costa Rica con los últimos hablantes (la cual en esta investigación se denomina “lengua de Brorán”).

Cabe indicar que el *Diccionario-recetario pictográfico de la alimentación tradicional en Brörán`qu`ercuó (el idioma de Térraba)* se realizó en el marco del proyecto “Diversidad lingüística de Costa Rica”, adscrito a la Escuela de Filología, Lingüística y Literatura y a la Vicerrectoría de Acción Social de la Universidad de Costa Rica, mediante el cual en 2016 se trabajó con miembros de la comunidad de Brorán para elaborar un diccionario sobre las tradiciones culinarias. En ese momento se recurrió a la metodología de documentación fotográfica y videográfica a través de cuatro sesiones de cocina, que se realizaron con Rosa Cabrera Delgado, Marilyn Cabrera Delgado, Mery Porras Cabrera, Patrocinio Cabrera Zúñiga,

Pascual Cabrera Ortiz, Antonio Nájera Rivera, Emilce Rivera Guillén, Jorge Navas Rojas, Asdrúbal Rivera Villanueva y Paulino Nájera Rivera, todos del pueblo de Brorán. También participaron de este proceso Inés Villagra Sánchez y Florencio Gamarra Rodríguez, hablantes de la variedad de naso panameño que viven en el territorio Térraba, con quienes se revisó el léxico registrado por Constenla (2007) y se completó el vocabulario faltante relacionado con las recetas recopiladas.

Para la descripción de la lengua analizada, se identificaron los morfemas que corresponden a cada palabra y, tras la segmentación morfológica, se procedió a la traducción literal, a la segregación por clases de palabras y categorías; además, se determinó la frecuencia de uso de los vocablos mediante el uso de un *script* computacional, para posteriormente analizar la relación y el orden sintácticos, con el fin de analizar los insumos para proponer un material didáctico interactivo.

1.6.4 Población participante

Inicialmente se planteó la participación comunitaria, a partir de la cual se definiría el tema por documentar; sin embargo, debido a los problemas ya descritos, para el desarrollo de la propuesta se trabajó únicamente con Inés Villagra Sánchez, una hablante colaboradora de la variedad naso de Panamá, quien además es maestra de lengua en la comunidad. Esta misma hablante colaboró en la documentación de las recetas tradicionales y en su posterior relexificación, a partir de una metodología desarrollada por Sánchez (2015), con procesos que derivaron en *Diccionario-recetario* analizado en esta investigación.

Además, como parte de la segmentación morfológica y la traducción literal, se estuvo en constante comunicación y consulta con esta hablante colaboradora, con el fin de comprender a cabalidad la estructura y las estrategias lingüísticas empleadas en este texto. Asimismo, se le consultó sobre su experiencia docente al enseñar este tema en la escuela, para establecer los objetivos didácticos que fortalezcan ese proceso de aprendizaje; finalmente, se le presentó una primera propuesta de actividades y se realizaron los ajustes correspondientes para que el material sea completamente aprovechado en el proceso escolar de adquisición del lenguaje.

1.6.5 Planteamiento de la propuesta didáctica

Tras el análisis morfosintáctico necesario para conocer la estructura de la lengua y los recursos lingüísticos empleados en el discurso procedimental culinario, se estableció una propuesta de material de acuerdo con lo establecido por Valverde (s.f.), quien plantea un análisis de la situación para tomar decisiones pertinentes que justifiquen un recurso didáctico de esta naturaleza; así, como el contenido por tratar y la audiencia estaban ya definidos (el discurso procedimental culinario y escolares de la zona, respectivamente), se procedió a establecer las finalidades educativas del material, con la colaboración de la hablante y maestra de lengua en la comunidad.

Primeramente, se le consultó por su metodología para abordar el tema de comida tradicional y cómo la pandemia había afectado el desarrollo de las lecciones presenciales; específicamente para este tema, la maestra comentó que era común que en clase realizaran los pasos de algunas de las recetas, pues de esa manera aprendían el vocabulario, la estructura gramatical y, además, degustaban una receta tradicional, que posteriormente podían cocinar junto con sus familias. Por tanto, la suspensión de clases presenciales impidió desarrollar este

tema como en años anteriores, de ahí que se planteó intentar revivir esa experiencia a través de este material didáctico.

Por otra parte, la misma maestra manifestó que en todos los grados en los que imparte lecciones de lengua se aborda la cocina tradicional, aunque se introducen nuevos contenidos conforme avanzan en la escolaridad. De ahí que, entonces, se plantearon actividades con niveles, para que cada niño pueda participar de los ejercicios según sus conocimientos en la materia, sin que sienta frustración porque sobrepasa su conocimiento actual. Los contenidos de cada nivel se basarán en los objetivos y contenidos de cada grado escolar, a partir de conversaciones con la maestra de lengua.

En cuanto a los recursos disponibles, se cuenta con las ilustraciones elaboradas para el *Diccionario-recetario pictográfico de la alimentación tradicional en Brörán`qu`ercuó (el idioma de Térraba)*, las cuales ya son conocidas por la población meta, por lo que se espera que este material ayude en la adquisición del léxico y la gramática mediante actividades interactivas, las cuales se programarán en lo futuro para computadora, ya que en las escuelas de la zona se cuenta con laboratorios de cómputo. Además, más adelante podría valorarse una versión para teléfonos móvil, pues en el territorio de Brorán es común que dentro del núcleo familiar al menos un adulto posea este dispositivo.

1.6.6 Validación de la propuesta

Con el fin de garantizar que las actividades resulten efectivas para la población, se presentó la propuesta a la hablante y maestra de lengua que ha colaborado durante el proyecto de investigación y la parte previa de documentación, quien recomendó algunos ajustes, los cuales fueron incorporados en la propuesta. La validación por parte de la población meta no forma parte de esta investigación; sin embargo, existe un compromiso de que el programa se

desarrollará con apoyo informático y se les presentará para su aceptación o sugerencias de mejora.

2 Recursos léxicos y gramaticales en el discurso procedimental de preparación de los alimentos en lengua de Brorán

En este capítulo se identificarán los recursos lingüísticos que se utilizan en la lengua de Brorán para el discurso procedimental culinario. Para ello, en primera instancia se transcriben las recetas recopiladas para el *Diccionario-recetario pictográfico de la alimentación tradicional en Brörán`qu`ercuó (el idioma de Térraba)* y, a continuación, se realizará una segmentación morfológica, una traducción literal y una traducción libre de cada uno de los pasos incluidos en las diversas recetas.

En segunda instancia, se analizarán los recursos morfológicos y sintácticos presentes en este mismo corpus, con el fin de identificar elementos recurrentes y pertinentes para la propuesta de material didáctico multimedia interactivo.

2.1 Transcripción y segmentación morfológica de las recetas recopiladas para el *Diccionario-recetario pictográfico de la alimentación tradicional en Brörán`qu`ercuó (el idioma de Térraba)*

A continuación, se transcriben las recetas recopiladas para el *Diccionario-recetario pictográfico de la alimentación tradicional en Brörán`qu`ercuó (el idioma de Térraba)*, con el fin de proceder a la segmentación morfológica. Esta permitirá identificar los morfemas y los recursos sintácticos que utiliza la lengua en el discurso procedimental referente a las recetas tradicionales, para posteriormente analizar las estructuras y, finalmente, proponer estrategias de aprendizaje sobre esta materia.

2.1.1 Transcripción de las recetas

DRÍ SHARÍEI SÓRĚ ÓBRĚ ÓBRĚ

Sĕñna shó dió-n̄ ñógo í
carne masa ahumar-VERB humo ?
masa de carne que se seca al humo

1. óhua e zré-i dí c'íí-c iroi
animal 3S.F echar-1Pl.Inc agua caliente-ADJ en
Al animal lo echamos en agua caliente

2. zóc shrí-n̄-i
pelo&del&cuerpo raspar-VERB-1Pl.Inc
Raspamos el pelo del cuerpo

3. zé-i bó-c chíra
cortar-1Pl.Inc NUM-? trozo&pequeño
Lo cortamos en trozos pequeños

4. sĕñna yé-i dúrgo qu'ín̄go
carne poner-1Pl.Inc bijagua encima&de
Ponemos la carne encima de una hoja de bijagua

5. drún̄ yé-i ba qu'ín̄gó
sal poner-1Pl.Inc 3S.NF encima&de
Le ponemos sal encima

6. drún̄ zhurú-i sĕn̄ t'oc
sal amasar-1Pl.Inc carne con
Amasamos la sal con la carne

7. yé-i yón̄gro qu'ín̄go
poner-1Pl.Inc tapesco encima&de
La ponemos encima del tapesco

8. qu'ín̄ie-i c'róga go
tapar-1Pl.Inc hoja con
La tapamos con una hoja

9. huojó-i síra sirá-e
 voltear-1Pl.Inc rato rato-PF
 La volteamos rato a rato

10. yé-i cuí-rque jó-n̄-ei
 poner-1Pl.Inc maduro-VERB quedar-VERB-ahí
 La ponemos que quede a madurar

S̄n̄ zhánícógro iroi
carne intestinos adentro
Chorizo

1. guënmó shpágro dió yé-i igóć iroi drún̄ t'oc
 cítrico limón líquido poner-1Pl.Inc guacal adentro sal con
 Ponemos jugo de limón dentro de un guacal con sal

2. zhánícógro e huorcué-i pír-ga
 intestinos 3S.F voltear-1Pl.Inc terminar-PART
 Los intestinos los volteamos cuando estén terminados

3. sré-i igóć iroi
 meter-1Pl.Inc guacal en
 Los metemos en el guacal

4. coshcué-i guënmó shpágro dió t'oc un̄ drún̄ t'o bacóe
 lavar-1Pl.Inc cítrico limón líquido con todo sal con también
 Los lavamos con el jugo de limón y todo también con la sal

5. yé-i jó-n̄ huóshte sirá
 poner-1Pl.Inc quedar-VERB reposar rato
 Los ponemos a quedar reposando un rato

6. cuóshcué-i
 lavar-1Pl.Inc
 Los lavamos

7. séñina e cró-i apcuóta go pír-e
 carne 3S.F moler-1Pl.Inc piedra&de&moler con terminar-PF
 La carne la molemos con la piedra de moler hasta que se termine

8. séñna e yé-i bú-c igóc iroi
carne 3S.F poner-1Pl.Inc posición&horizontal-VERB guacal adentro
La carne la ponemos a estar en posición horizontal dentro del guacal
9. yáco, drúñ, guënmó shpágro dió yé-i ba iroi
culantro&de&coyote sal cítrico limón líquido poner-1Pl.Inc 3S.NF adentro
Ponemos culantro de coyote, sal y jugo de limón adentro
10. irórhüë-i ún-e
mezclar-1Pl.Inc todo-PF
Mezclamos todo
11. zháñcógro e frí-i ba huórbo go
intestinos 3S.F amarrar-1Pl.Inc 3S.NF extremo por
Los intestinos los amarramos por el extremo
12. zháñcógro e huórbo bac'uë-i
intestinos 3S.F extremo soplar-1Pl.Inc
Los intestinos los soplamos por el extremo
13. séñna e sré-i ba iroi
carne 3S.F meter-1Pl.Inc 3S.NF adentro
La carne la metemos dentro (de los intestinos)
14. frí-i ba huorbó calé go
amarrar-1Pl.Inc 3S.NF extremo el&otro&lado por
Amarramos el extremo por el otro lado
15. yé-i yónrgro qu'ínigo
poner-1Pl.Inc tapesco encima&de
Los ponemos encima de un tapesco
16. qu'ínie-i dúrgo go
tapar-1Pl.Inc bijagua con
Los tapamos con una hoja de bijagua
17. dógro shco ga zé-i bó-c'uará chíra e
seco cuando entonces cortar-1Pl.Inc NUM-uno trozo&pequeño PF
Cuando está seco, entonces lo cortamos en pedazos pequeños

é̃b cuó s̃é̃n t'oc dió
maíz grano carne con líquido
líquido con grano de maíz y carne

1. é̃b cuó e rí-i jó-n̄i zbí iroi dí t'oc
 maíz grano 3S.F cocer-1Pl.Inc quedar-VER olla adentro agua con
 El grano de maíz lo dejamos cociendo dentro de una olla con agua

2. diorió shcó ga shí-i dé
 suave cuando entonces sacar-1Pl.Inc después
 Cuando está suave, entonces después lo sacamos

3. cuoshcué̃-i pír-e
 lavar-1Pl.Inc terminar-PF
 Al terminarse lo lavamos

4. nepcuógra cógo zé̃-i bó-c'uará chíra
 cerdo cabeza cortar-1Pl.Inc NUM-uno trozo&pequeño
 Cortamos la cabeza del cerdo en trozos pequeños

5. é̃b cuó e rí-i d̄fí huáco ró óa zhém t'oc
 maíz grano 3S.F cocer-1Pl.Inc comida sabor olor malo no con
 El grano del maíz lo cocemos con comida de sabor y olor no malos

6. dobógro shí-i pír-e
 hueso sacar-1Pl.Inc terminar-PF
 Al terminarse sacamos el hueso

7. é̃b cuó e rí-i s̃é̃ña t'oc hún̄con̄ yó̄csea go
 maíz grano 3S.F cocer-1Pl.Inc carne con juntos brasa en
 el grano de maíz lo cocemos junto con la carne en las brasas

Bóm̄cuo sú-i c'róga iroi
pescado asar-1Pl.Inc hoja adentro
Asamos pescado dentro de una hoja

1. bóm̄cuo yé̃-i bo c'róga iroi
 pescado poner-1Pl.Inc acostado hoja adentro
 Ponemos el pescado acostado dentro de la hoja

2. c'róga póbguē̃-i é̄ji-c
 hoja envolver-1Pl.Inc entero-ADJ
 Lo envolvemos con toda la hoja

3. pobgó roi pír-ga yé-i jó-n̄ yocséa iroi
 envuelto metido terminar-PART poner-1Pl.Inc quedar-VERB brasa adentro
 Cuando ya está terminado lo ponemos envuelto dentro de las brasas

4. e huorcué-i
 3S.F voltear-1Pl.Inc
 Lo volteamos

Québin̄ éga ibin̄

banano y plátano

Ibin̄ quésón̄ rí-i plátano cele cocer-1Pl.Inc cocemos plátano verde

1. ibin̄ quésón̄ e shó-i béië
 plátano cele 3S.F rajar-1Pl.Inc por&la&mitad
 El plátano verde lo rajamos por la mitad

2. cuóta shcué-i
 cáscara pelar-1Pl.Inc
 Pelamos la cáscara

3. zrê-i zbí iroi dí t'oc
 echar-1Pl.Inc olla adentro agua con
 Lo echamos dentro de una olla con agua

4. drún̄ yé-i ba iroi
 sal poner-1Pl.Inc 3S.NF adentro
 Le ponemos sal adentro

Bin̄zá banano&verde&asado Banano verde asado

1. québin̄ cuóta shó-i béië
 banano cáscara rajar-1Pl.Inc por&la&mitad
 Rajamos la cáscara del banano por la mitad

2. cuóta shcué-i
 cáscara pelar-1Pl.Inc
 Pelamos la cáscara

3. zré-i jóni yocséa iroi
 echar-1Pl.Inc quedar-VERB brasas adentro
 Lo echamos que quede dentro de las brasas

4. e huorcué-i
 3S.F voltear-1Pl.Inc
 Lo volteamos

Binšró jónio
plátano&seco atol
Atol de plátano seco

1. ibini quésóni e shó-i béie
 plátano cele 3S.F rajar-1Pl.Inc por&la&mitad
 El plátano verde lo rajamos por la mitad

2. cuóta shcué-i
 cáscara pelar-1Pl.Inc
 Pelamos la cáscara

3. yé-i idá-n dño i dabár cuóni
 poner-1Pl.Inc secar-VERB sol ? día ocho
 Lo ponemos a secar al sol por ocho días

4. dáno pírga có-i apcuóta go
 seco terminar-PART moler-1Pl.Inc piedra&de&moler con
 Cuando está terminado y seco lo molemos con la piedra de moler

5. prúnsho yé-i igóc iroi
 harina poner-1Pl.Inc guacal adentro
 Ponemos la harina dentro de un guacal

6. ibini cuí-a rópsará-i ibini quésóni prúnsho t'oc
 plátano maduro-ADJ revolver-1Pl.Inc plátano cele harina con
 Revolvemos el plátano maduro con la harina de plátano verde

7. dí tié-i ba iroi
 agua agregar-1Pl.Inc 3S.NF adentro
 Le agregamos agua adentro

8. shóishru-i úncon
 amasar-1Pl.Inc todo&junto
 Amasamos todo junto

9. rí-i z**bí** go dabár béië
cocer-1Pl.Inc olla en día mitad
Cocemos en una olla por medio día

Biríngo óco
Tamal de banano

1. québin̄ quésón̄ cuóta shcué-i c'uo-miá
banano cele cáscara pelar-1Pl.Inc NUM-tres
Pelamos la cáscara de tres bananos verdes

2. dió-i d**ró** go dabár cuón̄
secar-1Pl.Inc sol en día ocho
Secamos en el sol por 8 días

3. cró-i apcuóta go
moler-1Pl.Inc piedra&de&moler con
Molemos con la piedra de moler

4. prún̄sho yë-i igó**c** iroi
harina poner-1Pl.Inc guacal adentro
Ponemos la harina dentro de un guacal

5. rórhué-i québin̄ cuí-a c'uo-shquíñ̄ t'oc
mezclar-1Pl.Inc banano maduro-ADJ NUM-cinco con
Mezclamos con 5 bananos maduros

6. prún̄sho yé-i dú**rgo** qu'ín̄go
harina poner-1Pl.Inc bijagua encima
Ponemos la harina encima de hojas de bijagua

7. pobgué-i c'ró**ga** rígo
envolver-1Pl.Inc hoja ese
Envolvemos en esa hoja

8. huórbo shpú-i ba iró**i** shcoféi
extremo doblar-1Pl.Inc 3S.NF dentro hacia
Doblamos el extremo (de las hojas) hacia adentro

9. pobrí-i qu'ipcuó go
amarrar-1Pl.Inc majagua con
Amarramos con majagua

10. rí-i zbí iroi cóc cuará e béigo
 cocer-1Pl.Inc olla adentro tiempo una 3S.F mitad
 Cocemos dentro de una olla la mitad de una hora

é̃b jónio
maíz atol
Atol de maíz

1. é̃b c'uoca-i
 maíz desgranar-1Pl.Inc
 Desgranamos el maíz

2. cró-i apcuóta go
 moler-1Pl.Inc piedra&de&moler con
 Molemos con una piedra de moler

3. fashá-i pír-e
 colar-1Pl.Inc terminar-PF
 Al terminarse colamos

4. québiñ' cuí-a e cuoshcué-i
 banano maduro-ADJ 3S.F lavar-1Pl.Inc
 El banano maduro lo lavamos

5. é̃b prúnsho e québiñ' cuí-a dí e úncoñ' igóc iroi
 maíz harina 3S.F banano maduro-ADJ agua 3S.F todo&junto guacal adentro
 La harina de maíz, el banano maduro y el agua todo junto adentro de un guacal

6. zhurú-i ñótso
 amasar-1Pl.Inc bien
 Amasamos bien

7. rí-i zbí iroi coc béie
 cocer-1Pl.Inc olla adentro tiempo por&la&mitad
 Cocemos dentro de una olla la mitad del tiempo

é̃b igá
maíz tamal
Tamal de maíz

1. éb cuó e rí-i pehuó c'ór prúnsho go (gënimó c'ór)
maíz grano 3S.F cocer-1Pl.Inc ojoche árbol ceniza con naranja árbol
El grano de maíz lo cocemos con ceniza de árbol de ojoche (o árbol de naranja)
2. cuóshcué-i dí go cuóta dó-i huaró
lavar-1Pl.Inc agua con cáscara quitar-1Pl.Inc así
Lavamos con agua para así quitar la cáscara
3. dáno pír-ga cró-i apcuóta go
seco terminar-PART moler-1Pl.Inc piedra&de&moler con
Cuando está terminado y seco lo molemos con la piedra de moler
4. dúrgo c'róga zé-i cró shco
bijagua hoja cortar-1Pl.Inc monte en
Cortamos hojas de bijagua en el monte
5. cuóshcué-i pír-e
lavar-1Pl.Inc terminar-PF
Lavamos cuando se termine
6. yé-i chíra-hua cuará quézbáni qu'ínigo
poner-1Pl.Inc trozo-DIM uno grande encima&de
Ponemos un trocito (de hoja) encima de uno grande
7. éb shó yé-i sirá c'róga qu'ínigo
maíz masa poner-1Pl.Inc poco hoja encima&de
Ponemos un poco de masa de maíz encima de una hoja
8. shtahuó e sēñina dion srosró shó yé-i ba qu'ínigó
frijol 3S.F carne ahumado seco masa poner-1Pl.Inc 3S.NF encima
El frijol lo ponemos encima de masa de la carne ahumada seca
9. shó yé-i sirá óbi ba qu'ínigo
masa poner-1Pl.Inc poco de&nuevo 3S.NF encima
Ponemos de nuevo un poco de masa encima
10. pobgué-i c'róga rígo
envolver-1Pl.Inc hoja ese
Envolvemos en esa hoja
11. huórbo shpú-i ba iró shcoféi
extremo doblar-1Pl.Inc 3S.NF dentro hacia
Doblamos los extremos hacia adentro

12. pobrí-i qu'ipcuó go
 amarrar-1Pl.Inc majagua con
 Amarramos con majagua

13. yé-i zbí iroi ga e rí-i c'oc cuará béie
 poner-1Pl.Inc olla adentro y 3S.F cocer- 1Pl.Inc hora una por&la&mitad
 Ponemos dentro de una olla y cocemos por la mitad de una hora

Igapcuó Tortilla

1. éb cuó e rí-i pehuó c'ór prúñsho go (gëñimó c'ór)
 maíz grano 3S.F cocer-1Pl.Inc ojoche árbol ceniza con naranja árbol
 El grano de maíz lo cocemos con ceniza de árbol de ojoche (o árbol de naranja)

2. cuóshcué-i dí go cuóta dó-i huaró
 lavar-1Pl.Inc agua con cáscara quitar-1Pl.Inc así
 Lavamos con agua para así quitar la cáscara

3. dáno pír-ga c'ró-i apcuóta go
 seco terminar-PART moler-1Pl.Inc piedra&de&moler con
 Cuando está seco lo molemos con la piedra

4. zr'é-i ig'óc iroi
 echar-1Pl.Inc guacal adentro
 Echamos dentro de un guacal

5. dí tíë-i ba iroi
 agua agregar-1Pl.Inc 3S.NF adentro
 Le agregamos agua adentro

6. zhurú-i ñótso
 amasar-1Pl.Inc bien
 Amasamos bien

7. drún'yé-i ba iroi
 sal poner-1Pl.Inc 3S.NF adentro
 Le ponemos sal adentro

8. zhurú-i ñótso
 amasar-1Pl.Inc bien
 Amasamos bien

9. shó zhurú-i ber cuógrinso pír-ga shopshí-i ber quézbaní
 masa amasar-1Pl.Inc quedar redondo terminar-PART estirar-1Pl.Inc quedar grande
 Amasamos la masa hasta quedar redonda, terminado estiramos hasta quedar grande

10. sú-i dé zbípcuo go
 asar-1Pl.Inc después comal en
 Asamos después en un comal

11. e huorcué-i
 3S.F. voltear-1Pl.Inc
 La volveamos

12. su-c pí-ta-ní ga yé-i bu dúrgo qu'ín̄go c'uré
 iroi
 asar-VERB terminar-PART-VERB cuando poner-1Pl.Inc acostado bijagua encima&de batea
 adentro
 Cuando está terminada de asar, la ponemos acostada encima de bijagua y dentro de una batea

Suin-gá / Shuingá
masa-tamal
Masa de tamal

1. éb yé-i dan dró i
 maíz poner-1Pl.Inc secar sol ?
 Ponemos el maíz a secar al sol

2. dí tié-i ba irói chíchirá
 agua agregar-1Pl.Inc 3S.NF adentro poquito
 Agregamos un poquito de agua adentro

3. cró-i apcuóta go
 moler-1Pl.Inc piedra&de&moler con
 Molemos con una piedra de moler

4. prún̄sho yé-i igóć iroi
 harina poner-1Pl.Inc guacal adentro
 Ponemos la harina dentro de un guacal

5. québiní cuí-a e cuóta shcué-i
 banana maduro-ADJ 3S.F cáscara pelar-1Pl.Inc
 A un banana maduro le pelamos la cáscara

6. québiñi cuí-a e íorhué-i éb prúñiño t'oc
 banano maduro-ADJ 3S.F mezclar-1Pl.Inc maíz harina con
 El banano maduro lo mezclamos con la harina de maíz

7. éb prúñiño yé-i c'róga qu'ínigo
 maíz harina poner-1Pl.Inc hoja encima&de
 Ponemos la harina de maíz encima de una hoja

8. shgré-i órcuo go
 majar-1Pl.Inc mano con
 Majamos con la mano

9. pobguéi c'róga rígo
 envolver-1Pl.Inc hoja ese
 Envolvemos en esa hoja

10. huórbo shpú-i ba iró shcoféi
 extremo doblar-1Pl.Inc 3S.NF dentro hacia
 Doblamos el extremo (de la hoja) hacia adentro

11. yé-i zbí iroi ga sú-i yocséa go
 poner-1Pl.Inc olla adentro y asar-1Pl.Inc brasa con
 Ponemos dentro de una olla y asamos con la brasa

12. e huorcué-i
 3S.F voltear-1Pl.Inc
 La volteamos

13. c'róga dó-i
 hoja quitar-1Pl.Inc
 Quitamos la hoja

**éb ó
 maíz chicha
 chicha de maíz**

1. éb e c'ré-i ga
 maíz 3S.F recoger-1Pl.Inc entonces
 El maíz lo recogemos, entonces

2. éb cuóta dó-i órcuo go
 maíz cáscara quitar-1Pl.Inc mano con
 Quitamos la cáscara del maíz con la mano

3. c'uocó-i

desgranar-1Pl.Inc

Desgranamos

4. yé-i d'fó shco dabár shquíñ' dán huoro

poner-1Pl.Inc sol en día cinco seco para&que

Ponemos en el sol cinco días para que seque

5. yé-i jó-n' dí iroi shco dabár shquíñ'

poner-1Pl.Inc quedar-VERB agua adentro en día cinco

Ponemos a reposar dentro de agua hasta el día cinco

6. éb dí iroi huén huóo

maíz agua adentro germinar para&que

El maíz dentro de agua para que germine

7. huéno pír-ga cró-i apcuóta go

germinar terminar-PART moler-1Pl.Inc piedra&de&moler con

Terminado de germinar, molemos con piedra de moler

8. éb shó fórhué-i dí t'oc zbí iroi

maíz masa revolver-1Pl.Inc agua con olla adentro

Mezclamos la masa de maíz con agua dentro de una olla

9. cuóta fashá-i pír-e

cáscara colar-1Pl.Inc terminar-PF

Cuando se termina, colamos la cáscara

10. rí-i jó-n' zbí iroi

cocer-1Pl.Inc quedar-VERB olla adentro

Dejamos cocinando dentro de una olla

11. fórhué-i yádo

revolver-1Pl.Inc siempre

Revolvemos siempre

12. shó shí-i

masa sacar-1Pl.Inc

Sacamos la masa

13. sho shí-i pír-ga fórhué-i dí t'oc igóc obré go

masa sacar-1Pl.Inc terminar-PART mezclar-1Pl.Inc agua con guacal otro en

Terminada de sacar la masa, mezclamos con agua en otro guacal

14. yé-i jóni zé-n
 poner-1Pl.Inc quedar-VERB enfriar-VERB
 Ponemos a quedar enfriando

15. srórbo dió yé-i ba iroi
 caña&de&azúcar líquido poner-1Pl.Inc 3S.NF adentro
 Le ponemos líquido de caña de dulce adentro

16. yé-i jóni dabár cuóni shpác-tën huóro
 poner-1Pl.Inc quedar-VERB día ocho agrio-ADJ para&que
 Ponemos ocho días para que quede agrio

**C'uofrurún igá
 arroz tamal
 tamal de arroz**

1. corígó c'róga e zé-i c'ró shco
 bijao&negro hoja 3S.F cortar-1Pl.Inc monte en
 Cortamos hojas de bijao negro en el monte

2. cuoshcué-i pí-r-e
 lavar-1Pl.Inc terminar-PF
 Cuando se termina las lavamos

3. yé-i chíra ba cará quézbán qu'ínigo
 poner-1Pl.Inc trozo&pequeño 3S.NF una grande encima&de
 Ponemos un trozo pequeño (de hoja) encima de uno grande

4. ibó yáco e c'ró-i apcuóta go
 chile culantro&coyote 3S.F moler-1Pl.Inc piedra&de&moler con
 El chile y el culantro de coyote lo molemos con la piedra de moler

5. c'fá-i uní ber prúnisho díe
 moler-1Pl.Inc junto quedar harina como
 Molemos junto hasta quedar como harina

6. nepcuógra qu'ióyo e yé-i zbí iroi
 cerdo manteca 3S.F. poner-1Pl.Inc olla adentro
 Ponemos manteca de cerdo dentro de una olla

7. qu'ióyo jóni cífi shcó ga shó yé-i ba iroi
 manteca quedar-VERB caliente cuando entonces masa poner-1Pl.Inc 3S.NF adentro
 Cuando la manteca queda caliente, entonces ponemos la masa adentro

8. shó fofoé-i úní shún̄guo t'oc
masa revolver-1Pl.Inc junto achiote con
Revolvemos la masa junto con achiote

9. c'uofrurún cuoshcué-i
arroz lavar-1Pl.Inc
Lavamos el arroz

10. drún̄yé-i ba iroi
sal poner-1Pl.Inc 3S.NF adentro
Le ponemos sal adentro

11. ibó e yaco e fofoé-i úní qu'ióyo iroi
chile 3S.F culantro&coyote 3S.F revolver-1Pl.Inc todo manteca adentro
El chile y culantro de coyote los revolvemos todo dentro de la manteca

12. irórhue-i ún̄coní
mezclar-1Pl.Inc todo&junto
Mezclamos todo junto

13. nepcuógra shó e zé-i bér prochíra
cerdo carne 3S.F. cortar-1Pl.Inc quedar pequeño
La carne de cerdo la cortamos que quede pequeño

14. fú prú shó huórbo ben e forhué-i qu'ióyo t'oc
olor condimento masa sobrante quedar-VERB 3S.F mezclar-1Pl.Inc manteca con
Mezclamos el condimento de olor y lo que quedó sobrante de la masa con manteca

15. drún̄yé-i ba iroi
sal poner-1Pl.Inc 3S.NF adentro
Le ponemos sal adentro

16. c'uofrurún yé-i sirá c'róga qu'ín̄go
arroz poner-1Pl.Inc poco hoja encima&de
Ponemos un poco de arroz encima de una hoja

17. séñna yé-i bó-c'uará ba qu'ín̄gó
carne poner-1Pl.Inc NUM-uno 3S.NF encima&de
Ponemos un trozo de carne encima (del arroz)

18. c'uofrurún yé-i sirá óbi ba qu'ín̄gó
arroz poner-1Pl.Inc poco de&nuevo 3S.NF encima&de
Ponemos de nuevo un poco de arroz encima

19. póbguë-i c'róga fígó
 envolver-1Pl.Inc hoja ese
 Envolvemos esa hoja

20. huórbo shpú-i ba iró shcoféi
 extremo doblar-1Pl.Inc 3S.NF adentro hacia
 Doblamos el extremo hacia adentro

21. pófri-i qu'ipcuó go
 Amarrar-1Pl.Inc majagua con
 Amarramos con majagua

22. yé-i zbí iroi ga e fí-i c'oc miá díe
 poner-1Pl.Inc olla adentro y 3S.F cocer-1Pl.Inc hora tres como
 Ponemos dentro de una olla y lo cocemos como tres horas

**Íc ríc í
 yuca cocer ?
 yuca sancochada**

1. íc zé-i sogró go bó-c'uará
 yuca cortar-1Pl.Inc cuchillo con NUM-uno
 Cortamos una yuca con un cuchillo

2. íc cuóta shó-i béië
 yuca cáscara rajar-1Pl.Inc por&la&mitad
 Rajamos la cáscara por la mitad

3. cuóta dó-i órcuo go
 cáscara quitar-1Pl.Inc mano con
 Quitamos la cáscara con la mano

4. cuoshcué-i
 lavar-1Pl.Inc
 Lavamos

5. zé-i bo-c'uará fóhuó béi shco
 cortar-1Pl.Inc NUM-uno tuco mitad en
 Cortamos un tuco en la mitad

6. yé-i zbí iroi dí t'oc
 poner-1Pl.Inc olla adentro agua con
 Ponemos dentro de una olla con agua

7. drún̄ yé-i ba iroi
sal poner-1Pl.Inc 3S.NF adentro
Le ponemos sal adentro

Íc sú-c í
yuca asar-VERB ?
Yuca asada

1. íc cuóta shó-i béië
yuca cáscara rajar-1Pl.Inc por&la&mitad
Rajamos la cáscara por la mitad

2. cuóta shcuéi
cáscara pelar-1Pl.Inc
Pelamos la cáscara

3. yé-i jó-n̄ yocséa iroi
poner-1Pl.Inc quedar-VERB brasa adentro
Ponemos que quede dentro de la brasa

4. e huorcué-i
3S.F voltear-1Pl.Inc
La volteamos

Zhóc
pacaya

1. zhóc sú-i yocséa go
pacaya asar-1Pl.Inc brasa con
Asamos la pacaya con brasa

2. e huorcué-i
3S.F voltear-1Pl.Inc
La volteamos

3. cuóta dó-i pí-e
cáscara quitar-1Pl.Inc terminar-PF
Cuando se termina quitamos la cáscara

4. shó zé-i
carne cortar-1Pl.Inc
Cortamos la carne

5. róhué-i c'ríro ácuor t'oc
mezclar-1Pl.Inc gallina huevo con
Mezclamos con huevo de gallina

Có dió
cacao líquido
chocolate

1. có bó cuí-a shcó ga e tó-i
cacao fruto maduro-ADJ cuando entonces 3S.F recoger-1Pl.Inc
Cuando el fruto de cacao está madura, entonces lo recogemos

2. dró-i pí-r-ga
reventar-1Pl.Inc terminar-PART
Terminado, lo reventamos

3. có cuohuó shí-i pí-r-ga yé-i dró shco dabár c'uóni
cacao semilla sacar-1Pl.Inc terminar-PART poner-1Pl.Inc sol en día ocho
Sacamos la semilla de cacao, terminado la ponemos en el sol ocho días

4. yé-i jó-ni zbí iroi
poner-1Pl.Inc quedar-VERB olla adentro
Ponemos que quede dentro de una olla

5. fórué-i yádo
mezclar-1Pl.Inc siempre
Mezclamos siempre

6. cuohuó dan shcó ga pas pas íé shco ga e dáno tan
semilla seca cuando entonces pas&pas decir cuando entonces 3S.F seco ya
Cuando la semilla está seca, entonces dice “pas pas”; entonces ya está seca

7. sírcuë-i c'uré iroi zé-n huóro
echar-1Pl.Inc batea adentro enfriar-VERB para&que
Echamos dentro de una batea para que enfríe

8. cuóta dó-i órcuo go
cáscara quitar-1Pl.Inc mano con
Quitamos la cáscara con la mano

9. froyé-i c'uré go
ventear-1Pl.Inc batea con
Ventemos con una batea

10. cró-i apcuóta go
moler-1Pl.Inc piedra&de&moler con
Molemos con piedra de moler

11. dí c'rí-rque-i
agua caliente-VERB-1Pl.Inc
Calentamos agua

12. Có sho yé-i dí c'rí-c iroi pírga e íorhué-i
cacao masa poner-1Pl.Inc agua caliente-ADJ adentro terminar-PART 3S.F mezclar-1Pl.Inc
Ponemos masa de cacao dentro de agua caliente, terminado lo mezclamos

13. québin' cóhuo cui-a e sú-c í e pírga shco ga
banano NUM maduro-ADJ 3S.F asar-VERB ? 3S.F terminar cuando entonces
Cuando el banano maduro se termina de asar, entonces

14. cuóta dó-i
cáscara quitar-1Pl.Inc
Quitamos la cáscara

15. có dió yé-i ibin' cui-a sú-c í t'oc
cacao líquido poner-1Pl.Inc plátano maduro-ADJ asar-VERB ? con
Ponemos el chocolate con plátano maduro asado

Có qu'íoyo
cacao manteca
manteca de cacao

1. yé-i jó-n' dugó-n dí t'oc huóre
poner-1Pl.Inc quedar-VERB hervir-VERB agua con lento
Ponemos a que quede hirviendo con agua lentamente

2. qu'íoyo shí-i síra síra huófo
manteca sacar-1Pl.Inc poco poco para&que
Para que saquemos la manteca poco a poco

3. yé-i igóc iroi
poner-1Pl.Inc guacal adentro
Ponemos dentro de un guacal

**Shúb ó
pejibaye chicha
Chicha de pejibaye**

1. shúb e fí-i
pejibaye 3S.F cocer-1Pl.Inc
El pejibaye lo cocemos

2. e shcué-i
3S.F pelar-1Pl.Inc
Lo pelamos

3. e crá-i
3S.F moler-1Pl.Inc
Lo molemos

4. shó roihué-i dí t'oc chichirá
masa mezclar-1Pl.Inc agua con poquito
Mezclamos la masa con un poquito de agua

5. yé-i jó-ní shpa-ní huoró
poner-1Pl.Inc quedar-VERB agrio-VERB para&que
Ponemos para que quede agriando

6. rohué-i dí t'oc pí-e
mezclar-1Pl.Inc agua con terminar-PF
Cuando se termina mezclamos con agua

7. rásha-i dé
colar-1Pl.Inc después
Después colamos

8. québiní cuí-a yé-i ba iroi
banano maduro-ADJ poner-1Pl.Inc 3S.NF adentro
Ponemos banano maduro adentro

9. québiní cuí-a zhém ga srórbo dió iodé-i
banano maduro-ADJ no cuando caña&de&azúcar líquido agregar-1Pl.Inc
Cuando no hay banano maduro agregamos jugo de caña de azúcar

2.2 Descripción de los recursos morfosintácticos y léxicos presentes en el *Diccionario-recetario pictográfico de la alimentación tradicional en Brörán`qu`ercuó (el idioma de Térraba)*

Tras la transcripción del corpus y su análisis morfológico, se procede a la descripción léxico-gramatical de los recursos que se utilizan en las recetas recopiladas para el *Diccionario-recetario pictográfico de la alimentación tradicional en Brörán`qu`ercuó (el idioma de Térraba)*, con el fin de determinar los elementos que caracterizan el discurso culinario. Por tanto, en primera instancia se describirán los recursos léxicos a partir de sus categorías, en correspondencia con descripciones realizadas anteriormente por Quesada (2000), Constenla (2007) y Bermúdez (2018).

2.2.1 Análisis morfológico

El léxico de la lengua de Brorán se compone especialmente de raíces y morfemas derivativos, denominados por Constenla (2007) como “formativos léxicos”, dentro de los que enmarcan los afijos y las reduplicaciones. Además, también se encuentran algunas composiciones, aunque en menor cantidad. Tal como se describe en Constenla (2007), “los temas derivados son muy numerosos; en cambio, los temas en que interviene la composición son mucho menos abundantes” (p. 32). En el léxico recuperado para estas recetas varios lemas incluyen prefijos o sufijos, mientras que se pueden identificar únicamente dos palabras generadas por el procedimiento de composición: el sustantivo c`uofrurún ‘arroz’ y el adjetivo diorío ‘suave’.

A continuación, se procederá a un análisis más exhaustivo por categorías gramaticales, y se iniciará por los sustantivos y los verbos. Quesada (2000, p. 43) explica que estas constituyen las principales clases de palabras en la lengua teribe, por su numerosa cantidad de elementos;

su afirmación queda demostrada en el presente corpus, pues la mayor cantidad de palabras se encuentran en esas dos categorías.

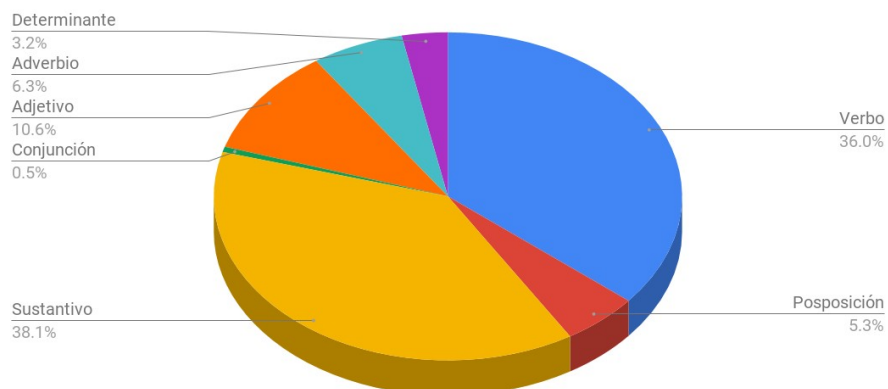
2.2.1.1 Sustantivos

Según Quesada (2000), los sustantivos son la clase de palabras más numerosa en la lengua nasa y se dividen en propios (referidos a nombres de personas y de lugares) y comunes; estos últimos –que son los únicos presentes en el corpus analizado– pueden clasificarse en contables y no contables. En el caso de los contables, aclara Bermúdez (2018), llevan un clasificador numeral, mientras los no contables pueden tener marcadores de masa (por ejemplo, -sho), de abstracto o de agente.

En este caso, se identificaron setenta y cuatro (74) sustantivos, por lo que resulta ser el grupo más numeroso, tal como lo indica Quesada (2000). En el gráfico 1, se observa la predominancia de esta clase de palabras, pues representa un 38,1% de los términos incorporados en el texto; en segundo lugar, se encuentran los verbos (cada paso de las recetas cuenta con al menos uno); en el tercer lugar, se hallan los adjetivos, con una diferencia bastante pronunciada, pues representa apenas el 10,6% del corpus.

Gráfico 1: Predominancia porcentual de clases de palabras en el Diccionario-recetario pictográfico de la alimentación tradicional en Brörán`qu`ercuó (el idioma de Térraba)

Clasificación



Es necesario aclarar que en el *Diccionario-Recetario* aparecen sesenta (60) palabras más relativas a la tradición culinaria de Brorán; no obstante, en vista de que no forman parte de los textos de las recetas analizadas en el apartado anterior, sino de la sección del diccionario ilustrado, no han sido consideradas para el presente análisis, aunque sí podrían mencionarse como ejemplos de los diversos morfemas.

Los sustantivos hallados han sido clasificados por categorías semánticas, en aras de identificar su relación. Entonces, se proponen las siguientes categorías –algunas basadas en Lehrer (1972) y Eberenz (2016), pero con otras incluidas por interés–: materia prima, subdividida en alimento simple de origen vegetal, alimento simple de origen animal, alimento simple de origen mineral y alimento preparado; utensilios de cocina, subdivididos en recipientes y herramientas; título de la receta –cuando, como indica Viudas (1982), se compone de un solo elemento nominal–, técnicas culinarias y la categoría “otros”, que se refiere a sustantivos mencionados que no

corresponden a ninguna de las categorías determinadas. Su clasificación se muestra en la tabla n 1.

Tabla 1: Sustantivos presentes en las recetas recopiladas para el Diccionario-recetario pictográfico de la alimentación tradicional en Brörán`qu`ercuó (el idioma de Térraba)

Clasificación	Subclasificación	Término en lengua de Brorán	Término equivalente en español
1. Materia prima	1.1 Alimento simple de origen vegetal	1. bó	fruto
		2. c`uofrurún	arroz
		3. có	cacao
		4. cuó	grano
		5. cuóta	cáscara
		6. cuohuó	semilla
		7. éb	elote, maíz
		8. guënmó	naranja
		9. shpágro	limón
		10. ibín	plátano
		11. ibó	chile
		12. íc	yuca
		13. québin	banano
		14. shtahuó	frijoles
		15. shúb	pejibaye
		16. srórbo	caña de azúcar
		17. shúnġuo	achiote
		18. yáco	culantro de coyote

		19. zhóc	pacaya
	1.2 Alimento simple de origen animal	20. ácuor 21. bómcuo 22. cógo 23. c' ríro 24. dobógro 25. óhua 26. nepcuógra 27. qu' ióyo 28. sēñ 29. sēñna 30. zháñcógro	huevo pescado cabeza gallina hueso animal cerdo manteca carne carne intestinos
	1.3 Alimento simple de origen mineral	31. drún 32. dí	Sal agua
	1.4 Alimento preparado	33. dió 34. prú 35. p' únsho 36. shó	líquido / jugo condimento harina masa
2. Utensilios de cocina	2.1 Recipientes	37. C' róga 38. c' uré 39. igóc 40. dúrgo 41. yónigro 42. zbí	Hoja Batea guacal hoja de bijagua tapesco olla

		43.zbípculo	comal
		44. corígó	hoja de bijao negro
	2.2 Herramientas	45. apcuóta	Piedra de moler
		46.sogró	cuchillo
		47. órcuo	mano
		48.qu'ipcuó	majagua (bejuco para amarrar)
3. Título de recetas		49.Binšfó	Plátano seco
		50.Binžá	Banano verde asado
		51.Birínigo	tamal de banano
		52.Igá	Tamal
		53. jónio	atol
		54. ó	chicha
		55.óco	tamal de banano
		56.shpóctenĩ	atol agrio y fermentado
		57.Suinğá	tortilla de plátano maduro
		58.igapcuó	tortilla
4. Técnicas culinarias		59.Ñógo	Humo
		60. yócsea	brasa
		61.dró	sol
5. Otros		62.Coc	Tiempo
		63.c'oc	hora
		64.c'ór	árbol
		65.chíra	trozo pequeño
		66. c'ro	monte

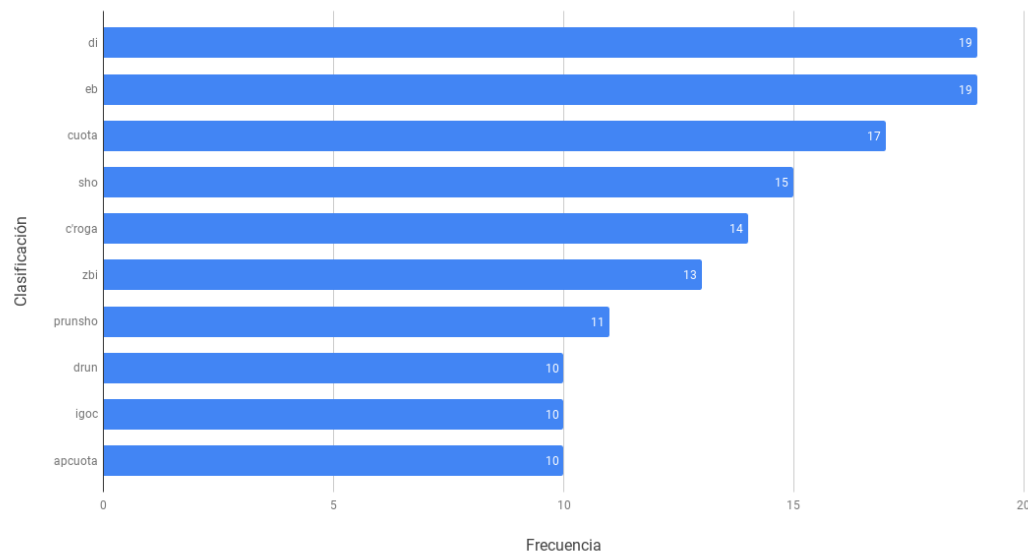
		67.dabár	día
		68.huáco	sabor
		69. r _ó	olor
		70.fohuó	tuco
		71.huórbo	extremo
		72.pehuó	ojoche
		73.zóc	pelo del cuerpo
		74.drí	alimento

Fuente: Elaboración propia

Otro dato que cabe resaltar son los sustantivos cuya mención es más frecuente en las recetas analizadas, que corresponden a dí ‘agua’ y éb ‘maíz’, con 19 apariciones cada uno; la primera evidencia la importancia de este ingrediente en el procedimiento culinario en general y la segunda, su trascendencia cultural. Otras palabras mencionadas varias veces son cuóta ‘cáscara’, con 17 apariciones, y shó ‘masa’, con 15, según se detalla en Gráfico 2, gráfico que muestra los diez (10) sustantivos más frecuentes en este corpus. Por otra parte, 22 sustantivos son mencionados una única vez.

Gráfico 2: Sustantivos más frecuentes en el Diccionario-recetario pictográfico de la alimentación tradicional en Brörán'qu'ercuó (el idioma de Térraba)

Frecuencia de Sustantivos (Primeras 10)



A continuación, se procederá a la descripción de los morfemas que forman los sustantivos presentes en el corpus, algunos de los cuales no fueron contemplados en la segmentación morfológica de la primera parte de este capítulo, debido a que la mayoría son formas lexicalizadas, por lo que la raíz no es fácilmente identificable.

2.2.1.1.1 Morfema -cuo

El morfema -cuo se encuentra en todos los autores consultados como un morfema formador de temas sustantivos –escrito -kwo por Quesada (2000) y Bermúdez (2018)–. Constenla (2007) lo describe como un morfema que “unido a bases temáticas sustantivas o a las aтемáticas da origen a nombres de partes del cuerpo, o de plantas, de especies de animales y

vegetales y de objetos hechos por el hombre” (p. 34)². Asimismo, para Quesada (2000), denota las relaciones de partes o componentes, mientras para Bermúdez (2018) suele ser un marcador posesivo obligatorio para partes del cuerpo y otras posesiones inalienables.

Así, en cuanto a partes del cuerpo, este morfema se halla en el vocablo órcuo ‘mano’, presente en los pasos culinarios ejemplificados en (1), (2a) y (2b):

- (1) shgré-i órcuo go
 majar-1Pl.Inc mano con
 Majamos con la mano
- (2) a. éb cuóta dó-i órcuo go
 maíz cáscara quitar-1Pl.Inc mano con
 Quitamos la cáscara con la mano
- b. cuóta dó-i órcuo go
 cáscara quitar-1Pl.Inc mano con
 Quitamos la cáscara con la mano

En los ejemplos (1) y (2) es de especial atención la ausencia de un poseedor de esa parte del cuerpo, a pesar de que Bermúdez (2018) afirma que -cuo marca sustantivos de posesión inalienable. Si bien en esta lengua las partes del cuerpo requieren de un poseedor, al ser el sujeto una primera persona plural, reflejo de un sujeto indefinido, el poseedor de la mano pasará a ser quien realice la acción.

Este morfema presenta una posible variante -pcuo, hallada en este corpus después de la vocal presente en la raíz, como en los casos de nepcuógra ‘cerdo’, zbípcuo ‘comal’ – ejemplificado en (3)–, cuya raíz es zbí ‘olla’; qu’ipcuó ‘majagua’ –como se muestra en (4)–,

2 Constenla denomina bases temáticas a aquellas raíces que tienen un significado en sí mismas, sin necesidad de morfemas; mientras que las bases aтемáticas requieren obligatoriamente de morfemas para adquirir un significado, por lo que estas últimas no se encuentran aisladas.

con la raíz qu'íb 'cabuya'; igapcuó 'tortilla', con la raíz igá 'tamal', que en este corpus aparece únicamente como título de la receta respectiva.

(3) sú-i dé zbípcuo go
asar-1Pl.Inc después comal en
Asamos después en un comal

(4) pobrí-i qu'ipcuó go
amarrar-1Pl.Inc majagua con
Amarramos con majagua

Si bien para Constenla (2007) -pcuo es un morfema distinto, desde este análisis se considera como una variante de -cuo, basado en que Constenla asegura que sus usos coinciden en casi todo, a excepción de que no lo encontró con raíces verbales, y aclara que “incluso se dan casos (se han observado tres) en que -pcuo reemplaza a -cuo al entrar en un derivado del primero en la formación de una nueva palabra” (Constenla, 2007, p. 35); lo anterior se refleja en nepcuógra 'cerdo', cuya raíz né- parece una base atemática, según Constenla (2000, p. 191), pues no se encuentra aislada. Nepcuógra 'cerdo' consta de una doble derivación, siendo la primera -cuo, que forma nécuo 'nariz' y -gra, que se tratará en el apartado 2.2.1.1.4.

Por otra parte, la palabra apcuóta 'piedra de moler', con la raíz ac 'piedra', parece contener este morfema; aunque en la descripción hecha por Constenla se indica que este término se compone de ac 'piedra' y cuóta 'cáscara', lo que significa que estaríamos frente a una composición. Ahora bien, el mismo autor segmenta el morfema -ta del cual, aunque no explica su función, sí afirma que se encuentra en la formación de dos sustantivos: cuóta 'piel, cuero, cáscara, corteza' y yón'ta 'cama'. La primera con la única observación “cf. el sufijo derivativo -pcuo” (Constenla, 2007, p. 41), por lo que en el caso de apcuóta 'piedra de moler', podría tratarse de una doble derivación, como sucede con nepcuógra 'cerdo' o de una composición. Al respecto, es importante resaltar que Constenla (2007) había anotado que los casos de composición “parecen en su mayor parte producto de la fosilización de ciertas

estructuras sintácticas y del desuso de algunas raíces como formas libres” (p. 32), como podría estar sucediendo en este caso. (5) es un ejemplo de uso de la palabra *apcuóta*.

(5) *cró-i apcuóta go*
 moler-1Pl.Inc piedra&de&moler con
 Molemos con una piedra de moler

Otro sustantivo con este morfema es *bómcuo* ‘pescado’, que según la descripción de Constenla (2007, p. 35) surge de un cambio morfemático de *n̄ + p* que resulta en *m*; este autor lo identifica en palabras como *bēmcuo* ‘papada’, relacionado con *bēñidó* ‘cuello’, y *pómcuo* ‘cabuya’, con la raíz *pón̄* ‘pita’. En el corpus, este ingrediente aparece una única vez dentro de las recetas, y se transcribe en (6).

(6) *bómcuo yé-i bo c’róga iroi*
 pescado poner-1Pl.Inc acostado hoja adentro
 Ponemos el pescado acostado dentro de la hoja

En este término, según explicaciones de la hablante nasó colaboradora, no se identifica una raíz léxica, ya que *bōñ* no tiene significado aislado.

2.2.1.1.2 *Morferma -huo*

Otro morfema con funciones similares a *-cuo* es *-huo*, cuya aparición en este corpus se da en contextos intervocálicos, como en *cuohuó* ‘semilla’ y *shtahuó* ‘frijoles’, como puede observarse en (7) y (8).

(7) *có cuohuó shí-i pír-ga yé-i dró shco dabár c’uón̄*
 cacao semilla sacar-1Pl.Inc terminar-PART poner-1Pl.Inc sol en día ocho
 Sacamos la semilla de cacao, terminado la ponemos en el sol ocho días

(8) *shtahuó e séñina dion srosró shó yé-i ba qu’ingó*
 frijol 3S.F carne ahumado seco masa poner-1Pl.Inc 3S.NF encima
 Ponemos frijol y masa de la carne ahumada seca encima

En el caso de shtahuó ‘frijoles’, no se detecta una base temática, pero al compararlo con shtarcuógro ‘frijolillo’ –sustantivo que no aparece en el corpus pero sí es registrado por Constenla (2007)–, como nombre de un arbusto, se evidencia esa relación entre los morfemas. Shtarcuógro ‘frijolillo’ culmina con el morfema -gro, del cual se hablará en el siguiente apartado.

2.2.1.1.3 *Morfema -gro*

El morfema -gro aparece en Constenla (2007) como uno que, unido tanto a bases temáticas sustantivas como aтемáticas, se utiliza para nombrar objetos alargados; además, según lo observado en el corpus, esos objetos alargados también han de ser estrechos, tales como ciertas partes del cuerpo y los árboles. En Bermúdez (2018), el morfema que parece coincidir con esta descripción es -klo (también escrito -k^hlo), que aparece como un clasificador numeral para objetos alargados; no obstante, a diferencia de Constenla, Bermúdez (2018) solamente lo segmenta en bases verbales, como en (10):

(10) a. /ʔwɪ-klo/
eat- NOM
‘eating utensil’ (p. 71)

b. jek-klo
go- CLF :long
‘car’ (p. 261)

c. tjlě-klo
talk- CLF :long
‘telephone’ (p. 261)³

En el corpus analizado se encuentran con este sufijo dobógro ‘hueso’ (11), cuya raíz es dobó ‘fuerza o resistencia’; zhánićógro ‘intestinos’ (12), con la raíz zháni ‘excremento’; yónigro

3 Todos los ejemplos son tomados de Bermúdez (2018)

‘tapesco’ (13), con *yoni* ‘cama’ como raíz, y *shpágro* ‘limón’ (14), que se deriva del adjetivo *shpa* ‘ácido’.

(11) *dobógro shí-i pí-r-e*
 hueso sacar-1Pl.Inc terminar-PF
 Cuando se termina sacamos el hueso

(12) *zháñcógro e huórbo bac’uë-i*
 intestinos 3S.F extremo soplar-1Pl.Inc
 Soplamos los intestinos por el extremo

(13) *yé-i yónigro qu’ínigro*
 poner-1Pl.Inc tapesco encima&de
 Los ponemos encima de un tapesco

(14) *guënmó shpágro dió yé-i igóc iroi drún’t’oc*
 cítrico limón líquido poner-1Pl.Inc guacal adentro sal con
 Ponemos jugo de limón dentro de un guacal con sal

En Quesada (2000) se menciona este morfema como uno de los sufijos más comunes y productivos para la derivación de sustantivos a partir de raíces verbales, indica un uso o propósito para llevar a cabo la acción, “in order to + V” (p. 44), uso que también explica Constenla (2007): “Cuando la base es un tema verbal, significa un objeto que sirve para realizar la actividad en cuestión” (p. 38). Quesada (2000, p. 44) ejemplifica este morfema en *dan* ‘secar’ → *donglo* ‘secador’, similar a *dogró* ‘seco’, que aparece en este corpus con una función adjetiva y que Constenla (2007, p. 172) también clasifica con esta función.

Es necesario aclarar que en Constenla (2007), en lo referente a este morfema, no se menciona ningún adjetivo –ni siquiera *dogró*–; la anotación de que se trata de un adjetivo la incluye en su diccionario, donde indica que *-gro* es un sufijo derivativo; asimismo, es pertinente destacar que, en el corpus analizado, en su única aparición (15), *dogró* ‘seco’ califica

una parte del cuerpo alargada y estrecha: zháncógro ‘intestinos’, sustantivo que presenta la misma terminación.

(15) dógro shco ga zé-i bó-c’uará chíra e
 seco cuando entonces cortar-1Pl.Inc NUM-uno trozo&pequeño PF
 Cuando está seco, entonces lo cortamos en pedazos pequeños

2.2.1.1.4 Morfema -gra

La única palabra del corpus con ese morfema es nepcuógra ‘cerdo’ –ejemplificado en (16)–, la cual –como se indicó en el apartado 2.2.1.1.1.– consta de la raíz atemática ne- y los morfemas -pcuo y -gra. De los autores consultados, solo Constenla (2000, p. 38) lo segmenta, con la explicación de que deriva sustantivos para formar, especialmente, nombres de especies de animales. En los otros dos autores, este morfema no es mencionado.

La doble derivación presente en nepcuógra ‘cerdo’, primeramente con el morfema -cuo para significar una parte del cuerpo, nécuo ‘nariz’, y posteriormente el morfema -gra para designar la especie, refleja la caracterización del animal a partir de esa parte del cuerpo.

(16) nepcuógra cógo zé-i bó-c’uará chíra
 cerdo cabeza cortar-1Pl.Inc NUM-uno trozo&pequeño
 Cortamos la cabeza del cerdo en trozos pequeños

2.2.1.1.5 Morfema -rbo

Tal como los anteriores, este morfema se usa para derivar sustantivos a partir de temas sustantivos referidos a objetos alargados, esta vez con consistencia carnosa. Así lo describe Constenla (2007) y queda comprobado en el léxico recuperado con srórbo ‘caña de azúcar’,

proveniente de sró ‘caña brava’ (17), y huórbo ‘extremo’ (18), este último referente al zháncógro ‘intestinos’.

(17) srórbo dió yé-i ba iroi
caña&de&azúcar líquido poner-1Pl.Inc 3S.NF adentro
Le ponemos líquido de caña de dulce adentro

(18) huórbo shpú-i ba iró shcofé
extremo doblar-1Pl.Inc 3S.NF dentro hacia
Doblamos las puntas (de las hojas) hacia adentro

2.2.1.1.6 Morfema -yo

Este morfema aparece únicamente en qu’ióyo ‘manteca’, cuya raíz qu’ió se refiere a ‘grasa’; es el mismo término que recopila Constenla (2000), quien no define la funcionalidad del sufijo. Por su parte, Quesada (2000) y Bermúdez (2018) incluyen un formador de sustantivos idéntico, pero ambos lo describen como un morfema para conceptos abstractos, tanto en raíces sustantivas como verbales, pero no parece ser el uso en el término hallado. Al respecto, Bermúdez (2018) explica:

The abstract morpheme /-jo/ specifies for nouns that are not particular, or in other words, nouns that are not associated with a specific referent and applies in general or referents of the type indicated by the stem (p. 102)

Sus ejemplos son más numerosos que los identificados por Constenla (2007), tales como dbaryo ‘tiempo’ y pluyo ‘majestad’, la primera derivada de dabár ‘día’ –con una escritura diferente en Bermúdez (2018)– y la segunda de plu ‘rey’, según Quesada (2000). En el presente corpus no se encuentran estos términos y, en su lugar, ‘tiempo’ se lematiza como c’oc.

En los ejemplos (19) y (20), extraídos de los pasos en las recetas culinarias, el término qu’ióyo ‘manteca’ no se refiere a un sustantivo abstracto, aunque sí es un tipo de grasa, como

sugiere Bermúdez como parte los usos de este morfema; asimismo, estos ejemplos evidencian la relación con el referente de donde se obtiene la grasa; en el caso de (19), se relaciona con nepcuógra ‘cerdo’, mientras en (20), aunque no se indica en la oración, previamente quedó explícito en el nombre de la receta: có qu’ióyo ‘manteca de cacao’.

(19) nepcuógra qu’ióyo e yé-i zbí iroi
 cerdo manteca 3S.F. poner-1Pl.Inc olla adentro
 Ponemos manteca de cerdo dentro de una olla

(20) qu’ióyo jóni cfi shcó ga shó yé-i ba iroi
 manteca quedar caliente cuando entonces masa poner-1Pl.Inc 3S.NF adentro
 Entonces cuando la manteca queda caliente ponemos la masa adentro

2.2.1.1.7 Morfema -sho

Bermúdez (2009) explica que el morfema -sho deriva sustantivos relacionados con el significado de masa, Quesada (2000) lo define como un sufijo que expresa cosas o sustancias derivadas a partir de lo que denota la raíz y Constenla (2007) amplía su descripción al indicar que “se une a bases temáticas sustantivas y a bases atemáticas para formar sustantivos que designan masas, pastas, sustancias, órganos carnosos del cuerpo y marañas” (p. 49).

Además, es importante anotar que shó es un sustantivo que puede ser traducido como ‘carne, pulpa o masa’ y, como se ve en el gráfico 2, es uno de los sustantivos más frecuentes; además, tiene la característica de ser un sustantivo común de posesión inalienable, como lo define Bermúdez (2019, p. 81), pues obligatoriamente necesita otro sustantivo que actúa como modificador genitivo; Constenla (2007), de hecho, al incluirlo en su diccionario, lo traduce como “carne (de)” (p. 210), para evidenciar esa necesidad de otro sustantivo con el cual se vincule, como se reconoce en (21 a, b).

(21) a. éb shó yé-i sirá c'róga qu'ínigo
 maíz masa poner-1Pl.Inc poco hoja encima&de
 Ponemos un poco de masa de maíz encima de una hoja

b. Có sho yé-i dí c'ric iroi pírga e forhué-i
 cacao masa poner-1Pl.Inc agua caliente adentro terminar-PART 3S.F mezclar-1Pl.Inc
 Ponemos masa de cacao dentro de agua caliente, terminado lo mezclamos

Debido a lo anterior, no es de extrañar que en ocasiones llegue a convertirse en un morfema de palabras como prúnisho 'harina, ceniza' (22), único término encontrado en el corpus; en el *Diccionario-recetario*, dentro de la lista de ingredientes, se incluye srórbosho 'azúcar, dulce de caña'. Según los registros de Constenla (2007), frúnisho es ceniza o harina, y deriva de frún 'polvo obtenido de algún objeto moliéndolo' (p.179), que podría tratarse del mismo término hallado en el corpus.

(22) a. prúnisho yé-i igóc iroi
 harina poner-1Pl.Inc guacal adentro
 Ponemos la harina dentro de un guacal

b. éb cuó e íi-i pehuó c'ór prúnisho go (gënimó c'ór)
 maíz grano 3S.F cocer-1Pl.Inc ojoche árbol ceniza con naranja árbol
 Cocemos el grano de maíz con ceniza de árbol de ojoche (o árbol de naranja)

2.2.1.1.8 Morfema -na

Constenla (2007) identifica ese morfema en adjetivos como jóna 'aguado' y t'úna 'lleno'; sin embargo, no llega a describir su función. En el caso del vocabulario de estas recetas, la única palabra que termina con ese morfema es el sustantivo sënna 'carne', el cual se encuentra también escrito como sën; con el mismo significado.

A fin de intentar describir el morfema en este caso en particular, se consultó a la hablante colaboradora sobre la diferencia entre una mención y la otra; al respecto, indicó que no existía

distinción en su significado, sino que sonaba más formal con la terminación -na. Se creyó que tendría alguna relación con la posición en la cual se ubicaba la palabra; sin embargo, en el presente corpus ambas formas se encuentran en el nombre de una receta y como parte de una frase posposicional, tal como se evidencia en (23) y (24). Ahora bien, *sěni* no aparece como objeto directo ni en posición inicial en la oración; en el caso del nombre de la receta, esta corresponde también a una frase posposicional (24a).

- (23)a. *sěni* *yě-i* *dúrgo* *qu'ín̄go*
 carne poner-1Pl.Inc *bijagua* *encima&de*
 Ponemos la carne encima de una hoja de bijagua
- b. *Sěni* *shó* *dió-n̄* *ñógo í*
 carne masa ahumar-VERB humo al
 masa de carne que se seca al humo
- c. *ěb* *cuó* *e* *í-i* *sěni* *t'oc* *hún̄coñ* *yócsea* *go*
 maíz grano 3S.F cocer-1Pl.Inc carne con juntos brasa en
 Cocemos el grano de maíz junto con la carne en las brasas

(24) a. *Sěni* *zháñcógro* *iroi*
 carne intestinos adentro
 Chorizo

b. *drún̄* *zhurú-i* *sěni* *t'oc*
 sal amasar-1Pl.Inc carne con
 Amasamos la sal con la carne

2.2.1.1.9 *Morfema -hua*

Este morfema derivativo aparece con la escritura -wa en Quesada (2000) y Bermúdez (2018) y -hua ~ -hua en Constenla (2007). Los tres autores coinciden con que se trata de un morfema que deriva formas diminutivas, tanto a partir de sustantivos como adjetivos; incluso, Constenla (2007, p. 36) registra *huórhua* ‘despacito’, derivado del tema adverbial *huór* ‘despacio’.

En el corpus analizado, aparece unido a *chíra* ‘trozo pequeño’ para formar *chírahua* ‘trocito’, como se ve en (25). Se tenía duda con respecto a (26), pues la traducción es prácticamente igual y la estructura gramatical casi idéntica. De ahí que se consultó con la hablante colaboradora si por un error de transcripción se había omitido el pronombre *ba* en (25) o si la omisión era para el diminutivo (26); la hablante confirmó que *-hua* debía aparecer también en (26) como un diminutivo.

(25) *yé-i chíra-hua cuará quézbáni qu’íngo*
 poner-1Pl.Inc trozo-DIM uno grande encima&de
 Ponemos un trocito (de hoja) encima de uno grande

(26) *yé-i chíra ba cará quézbáni qu’íngo*
 poner-1Pl.Inc trozo&pequeño 3S.NF uno grande encima&de
 Ponemos un trozo pequeño (de hoja) encima de uno grande

En cuanto a la categoría gramatical de *chíra*, en Bermúdez (2018) se categoriza como adjetivo al modificar el sustantivo *söglä* ‘vaca’, tal como transcribe en su tesis doctoral y se muestra en (27).

(27) *eyga söglä chira-wa mekë li shro-no so=y*
 so cow small- DIM mother TOP come- PFV close= LOC
 ‘so then the baby cow’s mother came close’

(Bermúdez, 2018, p. 102)

En el corpus analizado para este trabajo, *chíra* no modifica otro elemento; por el contrario, es modificado por un numeral, como se ve en (28), razón por la cual se clasifica como un sustantivo.

(28) *zé-i bó-c chíra*
 cortar-1Pl.Inc NUM-? trozo&pequeño
 Lo cortamos en trozos pequeños

Otro término que aparece con esa terminación es óhua ‘animal’, pero es parte de los casos de lexicalización que mencionan los autores, “donde una forma dada no puede descomponerse en sus aparentes componentes” (Quesada, 2000, p. 44), pues en este caso ó no es una raíz que signifique animal, como se reconoce en (29).

(29) óhua e zré-i dí c’íic iroi
 animal 3S.F echar-1Pl.Inc agua caliente adentro
 Echamos el animal dentro de agua caliente

2.2.1.1.10 Morfema -ta

El morfema -ta aparece segmentado únicamente en Constenla (2007), aunque sin una descripción de su función, pues el autor indica que lo halla en la formación de dos temas sustantivos: cuóta ‘cáscara, piel, corteza’ y yóna ‘cama’. En el *Diccionario-recetario* no se encuentran datos relativos a este sufijo adicionales a los recopilados por este autor, pues cuóta ‘cáscara, piel, corteza’ y apcuóta ‘piedra para moler’ fueron mencionados en el apartado 2.2.1.1.1.

2.2.1.1.11 Morfema -co

Este morfema también es nombrado únicamente por Constenla (2007), quien describe su unión a bases atemáticas para formas adjetivos. No obstante, en el corpus analizado este morfema no se encuentra en adjetivos, sino en sustantivos, como zhánicógro ‘intestinos’, cuya raíz zháni ‘excremento’ se une al morfema -gro, tratado en el apartado 2.2.1.1.3., y en medio se encuentra el morfema -co. En (31) se muestra un ejemplo de uso dentro de las recetas.

(31) zhánicógro e huórbo bac’uè-i
 intestinos 3S.F extremo soplar-1Pl.Inc
 Soplamos los intestinos por el extremo

Otros sustantivos que presentan este morfema son yáco ‘culantro coyote’ y huáco ‘sabor’, ambos con una base atemática, pues lo que sería la raíz no se encuentra con otras terminaciones.

2.2.1.2 Verbos

Seguido de los sustantivos, la clase de palabras más representativa en la lengua –según Quesada (2000, p. 43)– son los verbos, los cuales presentan flexiones de persona, número, tiempo, aspecto, modo, transitividad y ergatividad. En este corpus se encuentra un total de cincuenta (50) distintos, divididos en verbos relacionados con transformación de la materia prima, verbos estativos y verbos de acciones no efectuadas directamente en la materia prima. Para la primera clasificación, se consideran las categorías que plantean Eberenz (2016) y Lehrer (1972): “aplicación directa de calor”, “aplicación no directa de calor”, “sin uso del fuego”, “técnicas de conservación o almacenamiento” y “preparación de un alimento”, alejado este último de la concepción de Eberenz (2016), ya que, si bien se relaciona con una noción general del proceso culinario, en este caso se tomará como una acción preparatoria para, posteriormente, aplicar alguno de los procedimientos de transformación. El verbo yé ‘poner’ es uno de estos, pues la materia prima se ubica en un lugar (un guacal, un comal, las brasas) para a continuación proceder con la transformación (revolver, asar, etc.). Este verbo, como se verá más adelante, es el más empleado en este corpus.

Los verbos estativos o posicionales, si bien se involucran en el proceso de transformación de la materia prima, cuentan con una clasificación especial debido a que su uso y morfología difieren de los demás verbos, pues generalmente forman estructuras compuestas, no presentan flexiones de persona, tiempo ni aspecto, y se refieren a situaciones estáticas.

Finalmente, la tercera categoría no es considerada por ninguno de los teóricos consultados; no obstante, algunas acciones no se realizan sobre la materia prima, sino –por ejemplo– en su envoltorio, por lo que se consideró necesario hacer la distinción correspondiente. La clasificación de los verbos se presenta en la tabla 2.

Tabla 2: Verbos presentes en las recetas recopiladas para el Diccionario-recetario pictográfico de la alimentación tradicional en Brörán`qu`ercuó (el idioma de Térraba)

Clasificación	Subclasificación	Término en lengua de Brorán	Término equivalente en español
2.1. Verbos relacionados con transformación de la materia prima	2.1.1. Aplicación directa de calor	7. súc	asar
		8. c`rírque	calentar
		9. íc	cocer
		10. dugón	hervir
	2.1.2. Aplicación no directa de calor	11. íc	cocer
		12. póbguë	envolver
	2.1.3. Procedimiento de transformación sin uso del fuego	13. zé	cortar
		14. zhurúc	amasar
		15. shóishru	amasar
		16. froyé	ventear
17. iodé		agregar	
18. irórhüë (también escrito roroëi)		mezclar desgranar	
19. c`uocá		lavar	
20. coshcué		quitar	

		<p>21. dó</p> <p>22. shcué</p> <p>23. cróc</p> <p>24. dró</p> <p>25. řashá</p> <p>26. řopsará</p> <p>27. shgré</p> <p>28. shóishru</p> <p>29. shopshí</p> <p>30. shrín̄</p> <p>31. bac'üé</p> <p>32. tié</p> <p>33. huén</p>	<p>pelar</p> <p>moler</p> <p>reventar</p> <p>colar</p> <p>revolver</p> <p>majar</p> <p>amasar</p> <p>estirar</p> <p>raspar</p> <p>Soplar</p> <p>agregar</p> <p>germinar</p>
	2.1.4. Técnicas de conservación o almacenamiento de alimentos	<p>34. cuirque</p> <p>35. idán</p> <p>36. dión̄</p> <p>37. shpan̄</p> <p>38. huóshte</p> <p>39. qu'ínie</p> <p>40. zén</p>	<p>madurar</p> <p>secar</p> <p>ahumar</p> <p>agriar</p> <p>reposar</p> <p>tapar</p> <p>enfriar</p>
	2.1.5. Preparación de un alimento	<p>41. yé</p> <p>42. zré (también escrito sré)</p> <p>43. c'ré</p> <p>44. shíc</p> <p>45. huojó</p>	<p>poner/colocar</p> <p>meter</p> <p>cosechar</p> <p>sacar</p> <p>voltear</p>

		46. huorcué 47. tó 48. sírcuë	voltear recoger echar
2.2. Estativos o posicionales		49. Búc 50. ber 51. jóni	estar en posición horizontal/acostado quedar quedar
2.3. Acciones no efectuadas directamente en la materia prima		52. ré 53. pír 54. frí 55. pobrí 56. shpú	Decir terminar amarrar amarrar doblar

Fuente: Elaboración propia.

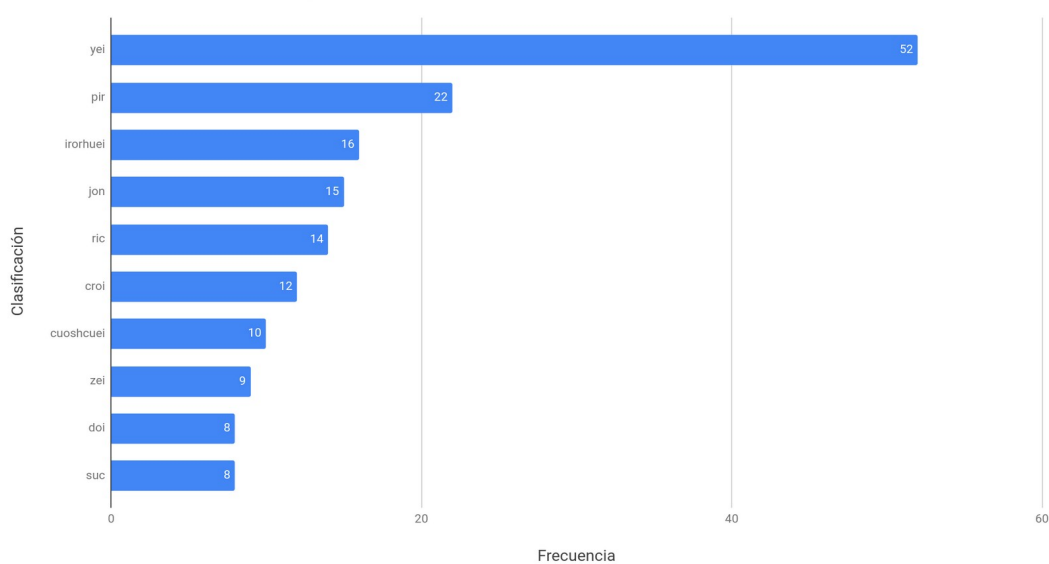
En cuanto a la frecuencia, como se indicó arriba, el verbo más utilizado es yé ‘poner’, con 52 apariciones en todo el *Diccionario-recetario*; el otro verbo más utilizado es pír ‘terminar’, la mayoría de las veces en forma de participio: pirga. Otros verbos que se encuentran en varias ocasiones son irórhüë ‘revolver’, con diversas ortografías, pero con el mismo significado, y el estativo jóni ‘quedar’.

La frecuencia de los diez verbos más utilizados en este corpus se encuentra en el gráfico 3. Al respecto, de la lista presentada anteriormente, veinte verbos se mencionan solamente una vez en todo el texto analizado.

Gráfico 3

Gráfico 3: Verbos más frecuentes en el Diccionario-recetario pictográfico de la alimentación tradicional en Brörán`qu`ercuó (el idioma de Térraba)

Frecuencia de verbos (Primeros 10)



Los tres autores consultados describen que los verbos en naso morfológicamente especifican persona, tiempo, aspecto, modo y voz –excepto para los verbos estativos o posicionales, como se indicó anteriormente–; sin embargo, el corpus tomado para este análisis no evidencia esa riqueza morfológica en los temas verbales, por cuanto las oraciones reflejan un mismo tiempo y una misma persona: el presente y la primera persona plural inclusiva. Con respecto a las flexiones de persona, explica Constenla (2007), se presentan solo en las formas verbales transitivas y las enlista como en la tabla 3:

Tabla 3: Flexiones de persona en la lengua de Brorán

Morfema de flexión	Persona
-r ~ -ra	primera persona singular
-b	segunda persona singular
-a ~ -ya ~ -ña	tercera persona
-nhua	primera persona plural exclusiva
-i	primera persona plural inclusiva
-mí	segunda persona plural

Fuente: Constenla (2007, p. 58)

En cada paso culinario, en los verbos transitivos la persona empleada es la primera plural inclusiva, derivada en -i, “utilizada como marcador de sujeto indefinido para las instrucciones, recetas” (Quesada, 2000, p. 84). Por tanto, aunque literalmente signifique un “nosotros” que incluye al interlocutor, también puede traducirse de manera impersonal a través de “se”. (32), entonces, se traduciría de dos maneras:

(32) óhua e zré-i dí c'fíc iroi
 animal 3S.F echar-1Pl.Inc agua caliente adentro
 El animal lo echamos dentro de agua caliente
 El animal se echa dentro de agua caliente

Además, Constenla (2007) explica que todas las flexiones de la tabla 3 “provocan la supresión de -c final de tema” (p. 58), del cual se hablará a continuación.

2.2.1.2.1 Morfema -c

El morfema -c “se une a bases atemáticas (...) y temáticas para formar temas verbales. La mayor parte de las bases atemáticas que entran en secuencia con él no se presentan en otras formaciones” (Constenla, 2007, p. 45). Tal como lo describe este autor, verbos como cróc ‘moler’, ríc ‘cocinar’, shíc ‘sacar’, súc ‘asar’ y zhurúc ‘amasar’ sufren de la supresión de ese morfema al agregar la persona, como puede verse en (33), (34), (35), (36) y (37), respectivamente.

(33) dáno pír-ga cró-i apcuóta go
seco terminar-PART moler-1Pl.Incpiedra&de&moler con
Cuando está terminado y seco lo molemos con la piedra de moler

(34) rí-i zbí go dabár béië
cocer-1Pl.Inc olla en día mitad
Cocemos en una olla por medio día

(35) có cuohuó shí-i pír-ga yé-i dró shco dabár c’uón
cacao semilla sacar-1Pl.Inc terminar-PART poner-1Pl.Inc sol en día ocho
Sacamos la semilla de cacao, terminado la ponemos en el sol ocho días

(36) sú-i dé zbípquo go
asar-1Pl.Inc después comal en
Asamos después en un comal

(37) drún zhurú-i sēn t’oc
sal amasar-1Pl.Inc carne con
Amasamos la sal con la carne

En contraposición, en (38) el verbo súc ‘asar’ no se encuentra conjugado, así que mantiene el morfema en cuestión, igual sucede con el verbo posicional buc ‘estar en posición horizontal’ o ‘estar acostado’, que aparece en (39).

(38) su-c pí-ta-ní ga yé-i bu dúrgo qu’ínigo c’uré
iroi
asar-VERB terminar-PART-VERB cuando poner-1Pl.Inc acostado bijagua encima&de batea
adentro
Cuando está terminada de asar, la ponemos acostada encima de bijagua y dentro de una batea

(39) séñna e yé-i bú-c igóć iroi
 carne 3S.F poner-1Pl.Inc posición&horizontal-VERB guacal adentro
 Ponemos la carne a estar en posición horizontal dentro del guacal

En el mismo (38) también se reconoce la forma bu ‘acostado’, lo que evidencia uno de los casos que Constenla (2007) reconoce como base temática y en la cual se constata la función verbalizadora del morfema -c.

2.2.1.2.2 *Morfema -ñ*

En Quesada (2000) y Bermúdez (2018), el análisis morfológica se concentra en los sufijos relacionados con la conjugación verbal y no la segmentación de elementos verbalizadores, por lo que el sufijo -ñ aparece únicamente en Constenla (2007), quien lo describe como un morfema que se une a bases temática y atemáticas (la mayoría de las veces) para formar temas verbales.

Al respecto, en el presente corpus, el único caso contrastable es con el verbo dióni ‘secar’, que aparece en Constenla (2007, p. 45) traducido como ‘derretir’, a partir de la raíz dio ‘líquido’. En el caso específico de (40) y (41), la traducción de ‘derretir’ no coincide con el contexto, sino con ‘secar’; en el primer ejemplo este verbo aparece con el morfema verbalizador y sin conjugación alguna; mientras en (41) el verbo está conjugado en primera persona plural inclusiva.

(40) Séñna shó dió-ni ñógo í
 carne masa secar-VERB humo ?
 masa de carne que se seca al humo

(41) dió-i dró go dabár cuóni
 secar-1Pl.Inc sol en día ocho
 Secamos en el sol por 8 días

La misma terminación la encontramos en (42), con el verbo *joni* ‘quedar’, el cual no presenta otra forma, pues las conjugaciones, explica Constenla (2007), solo aparecen en los verbos transitivos, y este se trata de un verbo posicional. Quesada (2000) y Bermúdez (2018) lo escriben *jong*, con el mismo significado.

(42) *zré-i* *jó-ni* *yocséa iroi*
 echar-1Pl.Inc quedar-VERB brasas adentro
 Lo echamos que quede dentro de las brasas

Curiosamente, este morfema también se halla en un verbo conjugado, como se ve en (43), el cual parece ser una excepción a los casos anteriores en los que el morfema verbalizador es sustituido por el morfema de persona; en este ejemplo, por el contrario, el morfema de persona se añade tras el morfema *-ni* (señalado por el mismo Constenla como sufijo derivativo en la página 212 de su obra). No existen otros casos en los que ocurra este fenómeno y el verbo *shri* ‘raspar’ tampoco se registra en otras recetas, por lo que el contraste en otros ejemplos resulta imposible, al menos con los datos obtenidos para este corpus.

(43) *zóc* *shri-ni-i*
 pelo&del&cuerpo raspar-VERB-1Pl.Inc
 Raspamos el pelo del cuerpo

En el mismo apartado, Constenla (2007, p. 46) indica que este morfema también se han observado en la formación de un sustantivo *zoni* ‘pelo de la cara’, que concide con *zóc* ‘pelo del cuerpo’, encontrado en (43). En este corpus se hallan otros sustantivos, la mayoría raíces de sustantivos derivados y con el morfema siempre en posición final de sílaba, que se conserva aunque se presente derivación; entre ellos están *dru* ‘sal’, *zhan* ‘excremento’, que deriva en *zhánicogro* ‘intestinos’; *yon* ‘cama’, que deriva en *yonigro* ‘tapesco’; *pru* ‘polvo’, que deriva

en pruñsho ‘harina’; uní ‘todo’ que deriva en uniconí ‘todo junto’ señí ‘carne’, que también puede escribirse seña, e ibiní ‘plátano’ y quebiní ‘banano’, casi todos tratados con anterioridad.

2.2.1.2.3 *Morfema -rquë*

Otro morfema para temas verbales es -rquë, que según descripciones de Constenla (2007) se une a bases temáticas sustantivas y adjetivas; en este corpus se encuentra únicamente en la verbalización del adjetivo c’ríc ‘caliente’, para formar c’rírquë ‘calentar’, como aparece en (44). Este verbo también es recopilado por Constenla.

(44) dí c’rír-que-i
 agua caliente-VERB-1Pl.Inc
 Calentamos agua

2.2.1.2.4 *Morfema -rhuë*

Similar al anterior, este morfema se une a raíces sustantivas para formar temas verbales, aunque Constenla (2007) describe que la mayoría de sus bases son atemática que no se ven en otras formaciones. El autor enlista algunos ejemplos de formación de verbos a partir de sustantivos, como drúnhuë ‘bautizar’, cuya raíz es drúní ‘sal’, pues se relaciona el consumo de este ingrediente con el cristianismo. En este corpus, donde todo el léxico es relacionado con los alimentos, el único ejemplo encontrado es rórhué ‘mezclar’, que aparece escrito de varias formas: las más comunes son la incluida en (45), otra con una i- inicial irórhuë, según (46), y, la tercera, rófoë, sin el morfema derivativo, como se ve en (47). Con esta última escritura se plantea como una confusión entre la fonética y la ortografía.

(45) éb shó rórhué-i dí t’oc zbí iroi
 maíz masa revolver-1Pl.Inc agua con olla adentro
 Mezclamos la masa de maíz con agua dentro de una olla

(46) irórhüë-i ún̄con̄i
mezclar-1Pl.Inc todo&junto
Mezclamos todo junto

(47) ibó e yaco e fóroé-i ún̄ qu'ióyo iroi
chile 3S.F culantro&coyote 3S.F revolver-1Pl.Inc todo manteca adentro
Revolvemos chile y culantro de coyote todo dentro de la manteca

2.2.1.2.5 Morfema -c'uë

Otro morfema que, según Constenla (2007), forma temas verbales y finaliza también con -uë (como el anterior) es -c'uë, que el autor encuentra en dos casos, uno de esos coincidentes con el corpus actual bác'uë 'soplar' (48), cuya raíz es atemática y no se observa en otras formaciones.

(48) zháncógro e huórbo bac'uë-i
intestinos 3S.F extremo soplar-1Pl.Inc
Soplamos los intestinos por el extremo

2.2.1.2.6 Morfema -shtë

Igual sucede con el morfema -shtë, que solo se encuentra en huóshtë 'reposar' (49), derivado según Constenla (2007, p. 48) a partir de huo 'hígado'.

(49) yé-i jó-n̄ huóshte sirá
poner-1Pl.Inc quedar-VERB reposar rato
Los ponemos a quedar reposando un rato

2.2.1.2.7 Morfema -n

Finalmente, en lo que respecta a formas verbales, el morfema -n "se aplica a bases atemáticas terminadas en -o que en secuencia directa con sufijos derivativos dan origen a temas verbales" (Constenla, 2007, p. 52); dentro de sus ejemplos se encuentra idán 'secarse', que coincide con idón "seco", caso que se halla en este corpus y se evidencia en (50).

(50) yé-i idá-n d'ró i dabár cuóni
 poner-1Pl.Inc secar-VERB sol ? día ocho
 Lo ponemos a secar al sol por ocho días

Este mismo fenómeno afecta también los temas verbales terminados en -r, los cuales “denotan en su mayor parte procesos que se dan sin intervención de la voluntad de quien los sufre o experimenta” (Constenla, 2007, p. 47); sin embargo, temas verbales con esa terminación no se encuentran en el corpus analizado.

2.2.1.3 **Adjetivos**

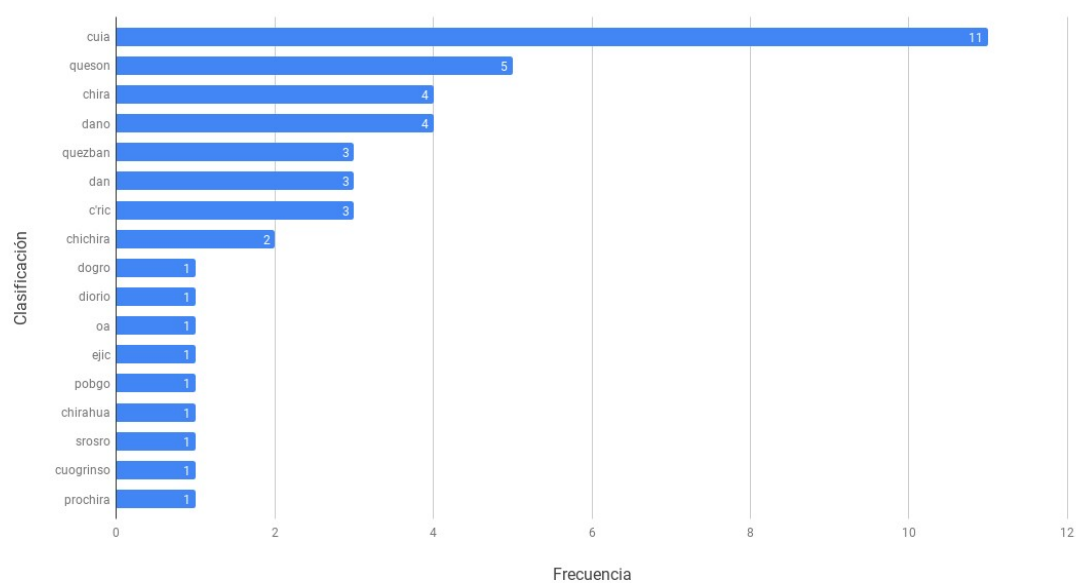
Los adjetivos constituyen una clase de palabras por sí mismos, asegura Quesada (2000, p. 85), aunque ciertamente es menos numerosa que los sustantivos y los verbos. Así se demuestra también en el corpus analizado para esta investigación, donde aparecen diecisiete (17) elementos dentro de esta clase de palabras. Al respecto, Quesada (2000) explica que como características morfosintácticas son posnominales, no presentan inflexiones de número y toman parte en el proceso de atribución y predicación, según las propiedades que existen en la lengua. Además, resalta que la lengua naso tiene un extenso número de adjetivos que describen propiedades físicas de los objetos, de valor, condición, edad y similares.

Debido a que los adjetivos se encuentran en diversos contextos, no se consideró necesario clasificarlos y subclasificarlos como se hizo con los sustantivos y con los verbos, pero en el gráfico 4 sí se presenta la frecuencia de uso de cada uno de los adjetivos presentes en el corpus, donde se evidencia que los más frecuentes son cuía ‘maduro’ y quëson ‘cele’, ambos asociados al nivel de maduración del ingrediente.

Gráfico 4

Gráfico 4: Frecuencia de adjetivos en el Diccionario-recetario pictográfico de la alimentación tradicional en Brörán`qu`ercuó (el idioma de Térraba)

Frecuencia de adjetivos



Con respecto a su formación, Quesada (2000) menciona que se puede dar por sufijación, composición o reduplicación; asimismo, Constenla (2007) incluye la descripción de morfemas formadores de temas adjetivales, lo cual se analizará seguidamente.

2.2.1.3.1 Morfema *-hua*

Este morfema fue tratado en el apartado 2.2.1.1.9. como un sufijo de derivación para sustantivos con función de diminutivo. Al respecto, Quesada (2000) describe que en adjetivos también se da esta función de diminutivo, y da el ejemplo de *chira* ‘pequeño’ y *chirawa* ‘muy pequeño’. Asimismo, Constenla (2007) observa que este morfema “puede entrar en secuencia

con cualquier tema sustantivo y **pareciera poderlo hacer también con los temas adjetivos** (...)" (p. 36, el resaltado no es parte del original).

Ahora bien, en cuanto al corpus analizado, el único caso hallado es el que ejemplifica el apartado 2.2.1.1.9, el ejemplo (25), donde chíra es traducido como 'trozo' y no como 'pequeño'.

2.2.1.3.2 Morfema -so

Este morfema es descrito por Constenla (2007) como un elemento que se une a adjetivos y cuantificadores para formar otros adjetivos o cuantificadores. En el corpus analizado, se encuentra cuógrinso 'redondo', que presenta esta terminación, el cual coincide con el término c'uoirínso 'redondo' que se encuentra en Constenla (2007, p. 51), palabra está conformada por el prefijo c'uo-, utilizado en la formación de los numerales para objetos o entidades no alargados, según se ejemplifica en (51).

(51) shó zhu'ú-i ber cuógrinso pír-ga shopshí-i ber quézbañ
 masa amasar-1Pl.Inc quedar redondo terminar-PART estirar-1Pl.Inc quedar grande
 Amasamos la masa hasta quedar redonda, terminado estiramos hasta quedar grande

Esta terminación también se encuentra en el adverbio de modo ñótsó, según aparece en (52). Es el único adverbio donde se presenta y lo que sería su raíz no se halla registrada en otras palabras dentro del corpus ni en los textos consultados.

(52) zhurú-i ñótsó
 amasar-1Pl.Inc bien
 Amasamos bien

2.2.1.3.3 *Morfema -c*

Como se explicó en 2.2.1.2.1, Constenla (2007) describe que este morfema forma temas verbales, aunque anota que también lo ha visto en la formación de un adjetivo, tal como pasa en c'rí-c 'caliente', cuya raíz se verbaliza al añadir el morfema -rquë –como fue descrito en 2.2.1.2.3–. En (53) se incluye el adjetivo con esta terminación.

(53) óhua e zré-i dí c'rí-c iroi
 animal 3S.F echar-1Pl.Inc agua caliente-ADJ en
 Echamos el animal en agua caliente

Tal como Constenla apunta, es el único adjetivo en el cual se encuentra ese morfema, al menos en este corpus y según sus registros. Por otra parte, a modo de comparación, en (54) aparece el adjetivo c'ric 'caliente' sin ese morfema y previo a la estructura shcó ga 'entonces cuando' (las subordinadas se retomarán en el apartado 2.2.2); no se cuenta son suficiente información para comprobar su relación, pues es el único caso.

(54) qu'ióyo jó-n' cfi shcó ga shó yé-i ba iroi
 manteca quedar-VERB caliente cuando entonces masa poner-1Pl.Inc 3S.NF adentro
 Entonces cuando la manteca queda caliente ponemos la masa adentro

2.2.1.3.4 *Morfema -teñ*

En palabras de Constenla (2007), este morfema “se une a bases atemáticas y a temas sustantivos y verbales para derivar adjetivos” (p. 42). Así, en este caso se une a shpá 'ácido' o 'agrio' para formar shpáctën 'agrio', palabra que incluye, además, el infijo -c-, tal vez como un reforzador adjetival si se toma la descripción del morfema -c, explicado en el apartado anterior. En el corpus, el único caso hallado es (55), en el cual se realiza un proceso para llegar al sabor agrio; entonces, podría interpretarse como el estado resultante del proceso y no un adjetivo calificativo.

(55) yé-i jó-nĩ dabár cuónĩ shpác-tèn huófo
 poner-1Pl.Inc quedar-VERB día ocho agrio-ADJ para&que
 Ponemos a quedar ocho días para que agree

2.2.1.3.5 *Morfema -nĩ*

En 2.2.1.2.2 se explicó que este morfema es descrito por Constenla como un formador de temas verbales; sin embargo, también se encuentra en algunos adjetivos como quésónĩ ‘cele’ y quézbánĩ ‘grande’. Con respecto a esta última, Constenla (2000, p. 199) aclara que su raíz es el adjetivo qués ‘grande’; no obstante, el autor no incluye un morfema -bánĩ en su descripción ni da mayores detalles de esta derivación. En los ejemplos (56) y (57) aparecen estos dos adjetivos.

(56) ibinĩ quésónĩ e shó-i béië
 plátano cele 3S.F rajar-1Pl.Inc por&la&mitad
 Rajamos el plátano verde por la mitad

(57) yé-i chíra-hua cuará quézbánĩ qu’ín̄go
 poner-1Pl.Inc trozo-DIM uno grande encima&de
 Ponemos un trocito (de hoja) encima de uno grande

2.2.1.3.6 *Reduplicaciones*

Según describen Quesada (2000) y Constenla (2007), es común hallar reduplicaciones en los colores y, además, se encuentran en otros adjetivos; entre ellos, los dos presentes en el corpus: diorío ‘suave’ y sósó ‘seco’, los cuales Constenla (2007, p. 54) explicita que son referidos a alimentos; el primero derivado del sustantivo dio ‘agua’ y en la cual al reduplicarse sufre una transformación fonética; mientras el segundo es una reduplicación completa de la base. A propósito, Constenla (2007) explica que “en general no tiene otro significado que su función de formativo de temas” (p. 53), aunque en algunos casos este proceso expresa

atenuación, como en los colores o en c'ric 'caliente', que forma c'ric'rí 'tibio'. (59) y (60) son ejemplos de uso de los adjetivos ya descritos.

(59) diorío shcó ga shí-i dé
suave cuando entonces sacar-1Pl.Inc después
Cuando está suave, entonces después lo sacamos

(60) shtahuó e séñina dion srosró shó yé-i ba qu'irigó
frijol 3S.F carne ahumado seco masa poner-1Pl.Inc 3S.NF encima
Ponemos frijol y masa de la carne ahumada seca encima

2.2.1.4 Posposiciones

La lengua de Brorán es una lengua posposicional, y las posposiciones, define Constenla (2007, p. 95), son temas invariables que “funcionan como elementos regentes en construcciones exocéntricas” y que se relacionan con otras frases o cláusulas, cuya ubicación es, en la lengua de Brorán, posterior a una cláusula nominal y, generalmente, al final de la oración. Su función es para establecer cláusulas posposicionales (que se analizarán en 2.2.2.3), sean similitivas, de finalidad, de compañía, temporales, instrumentales, locativas, entre otras.

En el corpus que actualmente se encuentra en análisis, se hallan once (11) posposiciones, las cuales se enlistan en la tabla 4 según su función en el texto.

Tabla 4: Posposiciones presentes en las recetas recopiladas para el Diccionario-recetario pictográfico de la alimentación tradicional en Brörán`qu`ercuó (el idioma de Térraba)

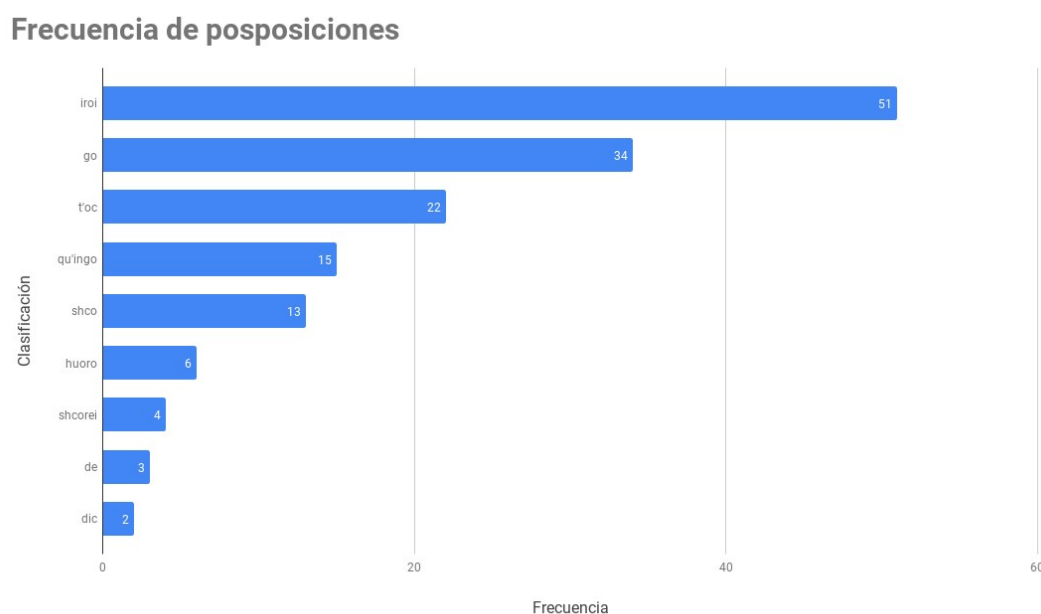
Función	Término en lengua de Brorán	Término equivalente en español
Símil	1. Díc	Como

Ubicación espacial	2. qu'íñgo 3. iroi 4. béie 5. shcó 6. shcoréi	encima de adentro por la mitad en hacia
Finalidad	7. huóro 8. huaró	para que para así
Ubicación temporal	9. dé	Después
Compañía	10. t'oc	Con
Instrumental	11. go	Con, por

Fuente: Elaboración propia

La posposición más empleada es iroi 'adentro', con 51 apariciones; si bien esta clase de palabras cuenta con pocos elementos, es evidente su importancia y versatilidad de cada término por la frecuencia que presenta cada posposición, pues en todos los casos se utilizan más de una vez, como puede observarse en el gráfico 5.

Gráfico 5: Frecuencia de posposiciones presentes en las recetas recopiladas para el Diccionario-recetario pictográfico de la alimentación tradicional en Brórán'qu'ercuó (el idioma de Térraba)



Fuente: Elaboración propia

En lo referente a su morfología, como ya se indicó, son palabras invariables y el único morfema identificado por Constenla (2007) que coincide con las posposiciones encontradas es -rë, -lë, el cual –según el autor– se ha observado unido a bases atemáticas para formar temas adverbiales de lugar o de un tema pospositivo formado por medio de -con” (p. 44). Como ejemplo de posposición, Constenla (2007) se refiere a calécon” ‘al otro lado de’, la cual no se halla en este corpus (aunque sí el tema adverbial calé ‘por el otro lado’), pero se identificó otra posposición que coincide con la descripción sobre de este morfema: shcoréi ‘hacia’, con un sentido de locación, como lo establece Constenla y como puede observarse en (61).

(61) huórbo shpú-i ba irói shcoóri
 extremo doblar-1Pl.Inc 3S.NF adentro hacia
 Doblamos el extremo (de las hojas) hacia adentro

En casos como el (61), se evidencia que la estructura de la lengua permite colocar consecutivamente dos posposiciones al final de la cláusula.

Por otra parte, como se verá más adelante sobre la subordinación, la posposición shcó ‘en’ cumple un papel importante en la oración subordinada, pues transforma su concepción a algo temporal. Cuando no cumple esta función subordinante, mantiene su significado de locación, como en (62).

(62) congó c’róga e zé-i c’ró shco
 bijao&negro hoja 3S.F cortar-1Pl.Inc monte en
 Cortamos hojas de bijao negro en el monte

Una aparente posposición cuya traducción y función no están muy clara es í, similar a la posposición incluida por Quesada (2000) con el significado ‘hacia’. En este corpus, significa mayoritariamente un modo de realizar la acción, en especial tras un sustantivo, como puede verse en (63) y (64), donde se traduce como “al + sustantivo”, aunque en (63) la hablante colaboradora destacó que también significaba “ahumada”.

(63) Sēnina shó dió-nĩ ñógo í
 carne masa secar-VERB humo ?
 masa de carne que se seca al humo

(64) yé-i idá-n d’ó i dabár cuónĩ
 poner-1Pl.Inc secar-VERB sol ? día ocho
 Lo ponemos a secar al sol por ocho días

Esta aparente posposición también se halla en posición posverbal en algunas ocasiones, todas tras formas verbales no conjugadas; según los ejemplos en (65) y (66), también se refiere a una forma de realizar esa acción (asar y cocer, respectivamente), pero en esos casos la traducción no se concibe como “al + verbo”, sino como un participio.

(65) có dió yé-i ibiñ cui-a sú-c í t’oc
 cacao líquido poner-1Pl.Inc plátano maduro-ADJ asar-VERB ? con
 Ponemos el chocolate con plátano maduro asado

(66) Íc fíc í
 yuca cocer ?
 yuca sancochada

2.2.1.5 Adverbios

Los adverbios son la clase de palabras más reducida en cantidad de términos encontrados y se ubican en posición posverbal, algunos, incluso, al final de la cláusula. Según Quesada, los adverbios son como los adjetivos en el tanto no cuentan con una extensa lista de palabras monomorfémicas, sino que tienden a indicarse mediante frases con funciones adverbiales. Por otra parte, Bermúdez (2018) indica que los adverbios parecen no tener una morfología especial.

Respecto de su clasificación, Quesada los divide en espacial, temporal y de modo. Los que se hallan en el corpus analizado, que son un total de once (11), se presentan en la tabla 5.

Tabla 5: Adverbios presentes en las recetas recopiladas para el Diccionario-recetario pictográfico de la alimentación tradicional en Brórán`qu`ercuó (el idioma de Terraba)

Función	Término en lengua de Brorán	Término equivalente en español
Espacial	1. calé 2. béigo	el otro extremo mitad

Temporal	3. yádo 4. síra	siempre rato
De modo	5. ñótso 6. óbi 7. huóre 8. bacóe 9. bo 10. ún̄ 11. hún̄con̄	bien de nuevo lento también acostado junto todo junto

Fuente: Elaboración propia

En cuando a la frecuencia de uso, la presencia de adverbios no es tan común en este texto, ya que varios se utilizan una única vez, como en los casos de *calé*, *béigo*, *huóre*, *zhém* y *bacóe*; dos veces, como en *yádo* y *óbi*; o tres, en el caso de *ñótso*. El adverbio que sí sobresale en cantidad de apariciones es *síra*, con nueve (9) indicaciones, las cuales tienden a aparecer de forma duplicada para referirse a que una acción debe hacerse “rato a rato” o “poco a poco”, como se ve en (67) y (68), respectivamente

(67) *huojó-i síra sirá-e*
 voltear-1Pl.Inc rato rato-PF
 La volteamos rato a rato

(68) *qu'ióyo shí-i síra síra huófo*
 manteca sacar-1Pl.Inc poco poco para&que
 Para que saquemos la manteca poco a poco

Esto último se da porque el adverbio *síra* puede tener también un significado de cantidad, como se evidencia en (69).

(69) *éb shó yé-i sirá c'róga qu'ín̄go*
 maíz masa poner-1Pl.Inc poco hoja encima&de
 Ponemos un poco de masa de maíz encima de una hoja

Además de los adverbios clasificados en la tabla anterior, Bermúdez (2018) indica que algunos son expresados mediante clíticos verbales. En el caso del corpus, solo se encontró un caso, que se evidencia en (70):

(70) yé-i cuí-rque jó-n̄-ei
 poner-1Pl.Inc maduro-VERB quedar-VERB-ahí
 La ponemos que quede a madurar

2.2.1.6 Clasificadores numerales y cuantificadores

En la variedad en análisis, los clasificadores numerales se manifiestan mediante prefijos presentes en sustantivos o en cuantificadores, mientras que los cuantificadores no presentan ninguna flexión morfológica y se ubican en posición posnominal. Según registra Constenla, en la lengua de Brorán existen al menos ocho clasificadores numerales, pero en el caso del corpus en análisis aparecen solamente tres: c'ro-, c'uo- y bo-, cuyos cuantificadores serían c'rará, c'uará y boc'uará para el caso de un solo elemento. Los cuantificadores en esta lengua han sido registrados y descritos por diversos autores, tales como Pittier (1881, 1892), Thiel (1881), Portilla (1985, 1986, 2000) y Constenla (2007), quienes enlistan números incluso de cuatro dígitos.

En el caso del corpus en análisis, son pocos los cuantificadores referidos, los cuales son todos de un solo dígito y la mayoría aparece sin el acompañamiento de un clasificador; curiosamente a pesar de que en el discurso culinario es importante determinar las proporciones en las que se mezcla la materia prima –según Viudas (1982)– en este texto, la mayoría de las recetas no incluye esa especificación, a excepción de los bananos. Incluso, se hallan más cuantificadores en sustantivos abstractos, como la cantidad de días y de tiempo, como se ve en los ejemplos a continuación, los cuales no requieren de un clasificador numeral:

(71) dió-i d'fó go **dabár cuón'**
 secar-1Pl.Inc sol en día ocho
 Secamos en el sol por 8 días

(72) íi-i zbí iroi **cóc** **cuará** e béigo
 cocer-1Pl.Inc olla adentro tiempo una 3S.F mitad
 Cocemos dentro de una olla la mitad de una hora

(73) yé-i jó-n' **dabár cuón'** shpác-tën huóo
 poner-1Pl.Inc quedar-VERB día ocho agrío-ADJ para&que
 Ponemos a quedar ocho días para que agree

(74) yé-i zbí iroi ga e íi-i **c'oc miá** díc
 poner-1Pl.Inc olla adentro y 3S.F cocer-1Pl.Inc hora tres como
 Ponemos dentro de una olla y lo cocemos como tres horas

Con respecto a los prefijos de clasificadores numerales presentes en el corpus: c'ro-, c'uo- y bo-, se describirán seguidamente.

2.2.1.6.1 **Morfema c'ro-**

En algunos sustantivos, estos clasificadores están lexicalizados, como sucede con el morfema c'ro- en la palabra c'roga 'hoja', cuya formación implica el numeral para objetos alargados de pequeñas dimensiones, por lo que el sustantivo c'roga mantiene esa característica de alargamiento, cuya dimensión no sobrepasa los pocos metros.

Según Constenla (2007), otros elementos que se forman con este clasificador se refieren a seres humanos, peces, insectos sin alas y reptiles. En (75) aparece el sustantivo c'roga 'hoja' y, además, c'ró 'monte', pero no se cuenta con suficiente información para concluir la relación de este último con el morfema clasificador.

(75) con'gó c'roga e zé-i c'ró shco
 bijao&negro hoja 3S.F cortar-1Pl.Inc monte en
 Cortamos hojas de bijao negro en el monte

En el caso de este morfema, en el corpus no aparece junto a un cuantificador.

2.2.1.6.2 Morfema *c'uo-*

Según Constenla (2007), este morfema se usa en la formación de los numerales para objetos no alargados (redondos o planos) y de pequeñas dimensiones, aunque en los dos ejemplos hallados (76) y (77) en el corpus este prefijo se refiere a bananos, ambos unidos a un cuantificador.

(76) québin̄ quēsón̄ cuóta shcué-i c'uo-miá
 banano cele cáscara pelar-1Pl.Inc NUM-tres
 Pelamos la cáscara de tres bananos verdes

(77) fórhué-i québin̄ cuí-a c'uo-shquín̄ t'oc
 mezclar-1Pl.Inc banano maduro-ADJ NUM-cinco con
 Mezclamos con 5 bananos maduros

Portilla (2000), al describir los clasificadores, indica que la clase 1, que transcribe /khro/ refiere a objetos cilíndricos y alargados, mientras la clase 2 /k^hwo-/ está referida a objetos redondeados. Más adelante aclara que “los frutos alargados (como plátano) se asignan a la clase 1” (p. 56), en contraposición a los frutos redondeados, como las naranjas, que corresponden a la clase 2.

En ese caso, se consultó a la hablante colaboradora, quien indicó que efectivamente se debe a un error, pues lo correcto es utilizar el prefijo *c'ro-* en ambos casos. Por tanto, se corregiría a *c'romiá* y a *c'roshquín̄*, respectivamente.

2.2.1.6.3 Morfema *bo-*

Para contar trozos, Constenla (2007) explica que se recurre al morfema *bo-*, cuya base numeral es de los objetos no alargados de dimensiones menores. Según sus registros, para indicar ‘un trozo’ se utiliza *bóc’uara*, como aparece en (78); sin embargo, en (79) solo se dice *bóc*.

(78) dógro shco ga zé-i bó-c’uará chíra e
 seco cuando entonces cortar-1Pl.Inc NUM-uno trozo&pequeño PF
 Cuando está seco, entonces lo cortamos en pedazos pequeños

(79) zé-i bó-c chíra
 cortar-1Pl.Inc NUM-? trozo&pequeño
 Lo cortamos en trozos pequeños

Lo anterior también fue consultado con la hablante colaboradora, quien indicó que no solamente requería del cuantificador, sino que en ambos casos lo correcto es *boc’rará*, porque se trata de un objeto alargado y sin hueso; por tanto, esto debe ser corregido para la puesta en marcha del material didáctico por proponer.

2.2.2 Análisis sintáctico

Conocer el orden de los constituyentes y la relación que establecen entre sí es crucial para aprender una lengua, por lo que se describirá la manera en la que los elementos aparecen en el discurso procedimental de elaboración de alimentos.

Quesada (2000) describe que en naso el orden de los constituyentes para las oraciones transitivas es SOV (sujeto, objeto y verbo) cuando el sujeto se introduce o se desea reforzar su

identidad en el discurso, pero la forma más frecuente es OV-s, en la cual el sujeto se vuelve tático en la flexión verbal. Para las oraciones intransitivas, lo más común será V-s.

En vista de que en el corpus analizado cada paso de la receta tiene por sujeto una primera personal plural inclusiva, este no se manifiesta explícitamente; por tanto, la estructura predominante será OV-s + una frase posposicional, donde el objeto es una frase nominal, o, en el caso de las oraciones intransitivas, V-s + una frase posposicional.

A continuación, entonces, se examinarán los elementos de la frase nominal, la frase verbal, la frase posposicional y los procesos de subordinación que aparecen en el discurso procedimental de elaboración de alimentos.

En el caso de las oraciones transitivas, además, es común hallar un pronombre de tercera persona focalizada después del objeto, esto se analizará en el apartado 2.2.2.1.1.

2.2.2.1 Frase nominal

Constenla (2007, p. 75) describe que la frase nominal –o lo que él denomina “forma nominal”– puede estar integrada por un pronombre o un nombre, que puede ser propio o común y que este puede, o no, estar acompañado por elementos que lo modifican, tales como genitivos, adjetivos, cuantificadores o determinantes. Por otra parte, Bermúdez (2018) señala que el orden de los constituyentes en la frase nominal es el siguiente:

[PRO **NOUN** Adj DEM TOP...(VP)...CL NUM] NP

(Bermúdez, 2018, p. 226)

Esto es: pronombre, sustantivo, adjetivo, demostrativo, topicalizador y clasificador numeral; además, aclara que esta estructura puede ser “interrumpida por un verbo compuesto” (Bermúdez, 2018, p. 226).

Constenla (2007), por su parte, también explica que la función de las frases nominales es fundamentalmente como absolutivo del verbo o término de una posposición. En algunos textos, pueden aparecer frases nominales como sujeto también; no obstante, como se indicó con anterioridad, el texto en análisis presenta una conjugación solamente de primera persona plural inclusiva, por lo que no hay otro sujeto que ese; en este caso, por lo tanto, la frase nominal se encontrará como complemento en la fase verbal y como parte de la frase posposicional.

Primeramente, entonces, se analizarán los pronombres personales presentes en el corpus, hallados tanto en la frase verbal como en la posposicional, para después pasar a la modificación adjetiva, la modificación genitiva, los clasificadores y cuantificadores numerales y, por último, los determinantes.

2.2.2.1.1 *Pronombres personales*

En el caso del naso de Brorán, Constenla (2007) registra un pronombre para cada persona –coincidente con la flexión verbal presentada en el cuadro 3–, divididos en dos formas, “de acuerdo con su capacidad de funcionar como foco” (p. 75): focalizables y no focalizables, como puede verse en la tabla 6.

Tabla 6: Pronombres personales

	Forma focalizable	Forma no focalizable
Primera persona singular	T'a	Bor
Segunda persona singular	Fa	Bob
Tercera persona singular	E	Ba
Primera persona plural exclusiva	T'ahuá	Bónhuá
Primera persona plural inclusiva	Shi, shiñ	Bi
Primera persona plural	fái	Bómi
Tercera persona plural	Ebgá	Ba

Fuente: Constenla, 2007, p. 76

En el corpus en análisis, de los pronombres incluidos en la tabla 4, la única forma que aparece es la tercera persona singular, esto es: 'e' para la forma focalizable y 'ba' para la no focalizable. Al respecto, Constenla (2007) observa que las formas focalizables se usan obligatoriamente en ocho contextos, de los cuales en el corpus actual solo se reflejan dos y serán descritos a continuación.

2.2.2.1.2 Forma focalizable en función de absoluto de verbos transitivos con flexión de persona

Esta función es la más común en el corpus estudiado, pues la mayoría de los verbos son transitivos y, como ya se explicó, todos aparecen con flexión de la primera persona plural inclusiva. El objeto, aclara Quesada (2000), precede inmediatamente al verbo y debe ser reanudado por el pronombre 'e'. En el caso de Constenla (2007), él afirma que el uso principal de 'e' es como pronombre focalizable de tercera persona referido a humanos, y en uno de los

ejemplos incluidos en su libro el pronombre aparece la izquierda del objeto: e cógo zára óba yo ‘a él le cortaron la cabeza’; por el contrario, para no humanos, esa focalización se expresa con Ø.

No obstante, en las recetas que conforman el corpus, el pronombre ‘e’ no cumple con esas condiciones descritas por Constenla, pues en este proceso culinario el objeto no tiene cualidad humana, ni siquiera es animado. Para ejemplificar lo anterior, en (80a), se transcribe el primer paso de la receta “Bómcuo súi c’róga iroi”, mientras en (80b), el cuarto y último paso; en este se observa que el pronombre ‘e’ constituye el complemento del verbo huorcué ‘voltear’ y se refiere a bómcuo ‘pescado’.

(80)

a. bómcuo yé-i bo c’róga iroi
 pescado poner-1Pl.Inc acostado hoja adentro
 Ponemos el pescado acostado dentro de la hoja

b. e huorcué-i
 3S.F voltear-1Pl.Inc
 Lo volteamos

Este caso también se encuentra en la receta “Shúb ó”, donde el primer paso nombra shúb ‘pejibaye’, también sucedido por el pronombre –aunque con otra función que se verá que el apartado 2.2.2.1.4–, y en los siguientes es sustituido. En (81a, b y c) se contempla esta sustitución, correspondiente al primer, segundo y tercer pasos de la receta mencionada.

(81)

a. shúb e í-i
 pejibaye 3S.F cocer-1Pl.Inc
 El pejibaye lo cocemos

b. e shcué-i
 3S.F pelar-1Pl.Inc
 Lo pelamos

c. e crá-i
 3S.F moler-1Pl.Inc
 Lo molemos

Es importante mencionar que el pronombre no necesariamente aparece como primer elemento de la oración, pues en (82) se encuentra, aunque siempre en posición preverbal, incluso después de una frase posposicional.

(82) C^o sho yé-i dí c'rí-c iroi pír-ga e fórhué-i
 cacao masa poner-1Pl.Inc agua caliente-ADJ adentro terminar-PART 3S.F mezclar-1Pl.Inc
 Ponemos masa de cacao dentro de agua caliente, terminado lo mezclamos

Ahora bien, es preciso destacar que el uso del pronombre no es obligatorio en estos contextos, pues en varias recetas se elide el objeto, pero no aparece un pronombre en su lugar, como puede observarse en (83), que corresponde al séptimo paso de la receta S^eñna shó dió-ní ñógo í 'Masa de carne que se ahuma al humo', en el cual el objeto del verbo yé 'poner', que es s^eñna 'carne', no se indica explícitamente ni tampoco es sustituido por 'e'.

(83) yé-i yóngró qu'ínigo
 poner-1Pl.Inc tapesco encima&de
 La ponemos encima del tapesco

2.2.2.1.3 Forma focalizable como núcleo predicativo de cláusulas existenciales y ecuacionales

Constenla (2007) explica que el núcleo predicativo de las cláusulas existenciales "está integrado por una forma nominal no contable o una forma nominal contable más el verbo de existencial t'oc" (p. 127); en los ejemplos dados por el autor, se evidencia que en el primer caso puede elidirse el verbo.

Por otra parte, con respecto a las cláusulas ecuacionales, el núcleo predicativo está formado “por una forma nominal absoluta y un atributo integrado por una forma nominal, un adjetivo, un adverbio o una frase posposicional” (Constenla, 2007, p. 129), por lo que no presenta una forma verbal en su estructura. En (84) se cumple la condición de la presencia del pronombre en una cláusula ecuacional cuyo núcleo predicativo está integrado por una frase posposicional, mientras en (85) el núcleo predicativo está integrado por un adjetivo.

(84) éb prúnišo e québiñí cuí-a dí e úniconí igóc iroi
maíz harina 3S.F banano maduro-ADJ agua 3S.F todo&junto guacal adentro
La harina de maíz, el banano maduro y el agua todo junto adentro de un guacal

(85) cuohuó dan shcó ga pas pas ré shcó ga e dáno tan
semillas seca cuando entonces pas&pas decir cuando entonces 3S.F seco ya
Entonces cuando la semilla está seca dice “pas pas”, es entonces cuando ya está seca

2.2.2.1.4 Forma focalizable como pronombre reforzador

Esta función no se menciona en Constenla (2007), sino que es descrita por Quesada (2000). Este autor explica que la presencia del marcador ‘e’ (clasificado en su obra como demostrativo nominal) evidencia que la relación de objeto es relevante para la descripción sintáctica, pues en una cláusula declarativa la frase nominal en función de objeto no está marcada, a no ser de que el objeto se ubique en lo que él llama la periferia izquierda⁴, caso en que el objeto “debe ser retomado por *e* en posición preverbal inmediata” Quesada (2000, p. 112).

Este recurso es muy utilizado en el procedimiento culinario que está en análisis, por lo que, a manera de ejemplo, se ha incluido (86); además, como ejemplo comparativo y prueba de

4 Quesada (2000, p. 123) expone que la “periferia izquierda” se refiere al área que precede al núcleo de la oración, en la cual se incluye antecedentes relacionados con toda la cláusula o al estado pragmático de un participante (topicalización).

que este uso no es obligatorio, sino se utiliza únicamente cuando el objeto se focaliza, en (87) este pronombre no aparece.

(86) óhua e zré-i dí c'fí-c iroi
 animal 3S.F echar-1Pl.Inc agua caliente-ADJ en
 Al animal lo echamos en agua caliente

(87) drún' zhurú-i sēn' t'oc
 sal amasar-1Pl.Inc carne con
 Amasamos la sal con la carne

Otro aspecto por destacar es que el pronombre 'e' puede focalizar diversos elementos, para lo cual se utiliza reiteradamente tras cada objeto focalizado, como se muestra en (88); también es importante resaltar que el objeto puede ser focalizado con su respectivo adjetivo, como se evidencia en (89) y (90). En este último es claro que la modificación genitiva no está focalizada.

(88) ibó e yaco e fofoé-i ún' qu'ióyo iroi
 chile 3S.F culantro&coyote 3S.F revolver-1Pl.Inc todo manteca adentro
 El chile y culantro de coyote los revolvemos todo dentro de la manteca

(89) ibin' quésón' e shó-i béië
 plátano cele 3S.F rajar-1Pl.Inc por&la&mitad
 El plátano verde lo rajamos por la mitad

(90) québin' cuí-a e cuóta shcué-i
 banano maduro-ADJ 3S.F cáscara pelar-1Pl.Inc
 Al banano maduro le pelamos la cáscara

2.2.2.1.5 Forma no focalizable

La forma no focalizable 'ba' corresponde a la tercera persona singular y es único pronombre no focalizable dentro del texto analizado. Al respecto, Constenla (2007) explica que

esta forma se construye al flexionar, con la misma flexión verbal, al tema bo- “cuyo significado es ‘base pronominal sin focalización’” (p. 76); además, aclara que ba y bi (esta última correspondiente a la primera persona inclusiva) son una reducción de las formas esperadas boa y boi, respectivamente.

Acerca de sus usos, Constenla (2007) menciona que la forma no focalizable se utiliza – de acuerdo con sus observaciones– en los casos donde no es obligatorio el uso de la forma focalizable, “incluyendo la función de término de las posposiciones en general” (p. 75); por su parte, Quesada (2000) lo clasifica como un demostrativo oblicuo.

Dentro de los pasos procedimentales hallados en el corpus, el pronombre ‘ba’ es parte de la frase posposicional, generalmente ubicado inmediatamente a la izquierda de la posposición y con una función de pronombre al sustituir un sustantivo indicado en pasos anteriores, como se observa en (91b), donde el pronombre ba hace referencia a c’róga ‘hoja’, presente en (91a), ambos ejemplos pertenecen a la receta Birínigo óco ‘Tamal de banano’, los pasos 7 y 8, pero la misma estructura se encuentra en otras recetas.

(91)

a. pobgué-i c’róga rígo
envolver-1Pl.Inc hoja ese
Envolvemos en esa hoja

b. huórbo shpú-i ba irói shcoféi
extremo doblar-1Pl.Inc 3S.NF adentro hacia
Doblamos el extremo hacia adentro

Esa sustitución presente en (91) es mucho más clara en (92), pues los ejemplos a y b presentan casi la misma estructura sintáctica, pero en (92a) se nombra c’róga ‘hoja’, mientras en

(92b) aparece el pronombre ubicado en el mismo espacio que anteriormente ocupó el sustantivo; ambas instrucciones pertenecen a la receta C'uofrurún igá 'tamal de arroz', específicamente los pasos 16 y 18.

(92)

a. c'uofrurún yé-i sirá c'róga qu'ín̄go
 arroz poner-1Pl.Inc poco hoja encima&de
 Ponemos un poco de arroz encima de una hoja

b. c'uofrurún yé-i sirá óbi ba qu'ín̄gó
 arroz poner-1Pl.Inc poco de&nuevo 3S.NF encima&de
 Ponemos de nuevo un poco de arroz encima

En el corpus analizado, la única ocasión en que el pronombre no se ubica inmediatamente a la izquierda de la posposición es (93), aunque siempre dentro de la frase posposicional, y como los casos anteriores hace referencia a c'róga 'hoja', mencionado en pasos anteriores.

(93) yé-i chíra ba cará quézbán̄ qu'ín̄go
 poner-1Pl.Inc trozo&pequeño 3S.NF una grande encima&de
 Ponemos un trozo pequeño (de hoja) encima de uno grande

2.2.2.1.6 *Modificación genitiva*

La modificación genitiva en la lengua de Brorán se puede dar mediante un pronombre posesivo –contexto que no aparece en el corpus actual– o al colocar una forma nominal a la izquierda del sustantivo que se modifica, como en (94), específicamente la construcción fó prú 'condimento de olor'; en (95), nepcuógra cógo 'cabeza de cerdo' y en (96), québin̄cuóta 'cáscara de banano'. Esta última estructura de poseedor-poseído es un recurso muy utilizado en el corpus.

(94) f́q prú shó huórbo benó e forhué-i qu'ióyo t'oc
 olor condimento masa sobrante quedar 3S.F mezclar-1Pl.Inc manteca con
 Mezclamos el condimento de olor y lo que quedó sobrante de la masa con manteca

(95) nepcuógra cógo zé-i bó-c'uará chíra
 cerdo cabeza cortar-1Pl.Inc NUM-uno trozo&pequeño
 Cortamos la cabeza del cerdo en trozos pequeños

(96) québin' cuóta shó-i béië
 banano cáscara rajar-1Pl.Inc por&la&mitad
 Rajamos la cáscara del banano por la mitad

El ejemplo (96), además, contrasta con el (90) en tanto los sustantivos québin' 'banano' y cuóta 'cáscara' no están ubicados uno a la par del otro, pues en (90) no se da una modificación genitiva, debido a que québin' está focalizado pero cuóta no.

Por otra parte, retomando lo que se mencionó en el apartado 2.2.1.1.7 sobre el sustantivo shó 'masa', con respecto a que es de posesión inalienable –esto es, que siempre debe ser precedido por otro sustantivo que funciona como modificador genitivo–, las oraciones en (97) y (98) corresponden a los pasos 8 y 12 de la receta éb ó 'chicha de maíz' (cuyo nombre es también ejemplo de esta modificación genitiva).

(97) éb shó forhué-i dí t'oc zbí iroi
 maíz masa revolver-1Pl.Inc agua con olla adentro
 Mezclamos la masa de maíz con agua dentro de una olla

(98) shó shí-i
 masa sacar-1Pl.Inc
 Sacamos la masa

En (97) el sustantivo shó aparece precedido por éb 'maíz', para formar la frase nominal 'masa de maíz'; no obstante, (98) carece de este elemento. A propósito, al consultar con la informante sobre la ausencia de este elemento, ella indicó que esa estructura no era correcta,

que debía decir éb shó nuevamente, a pesar de que en pasos anteriores se indicaba. Por tanto, lo expuesto por los autores consultados sobre la necesidad del modificador genitivo se cumple también en (98), pues la omisión del sustantivo forma una estructura gramaticalmente incorrecta.

Caso contrario sucede con el sustantivo órcuo ‘mano’, el cual también se clasifica por los autores como inalienable. Como se indicó con anterioridad, efectivamente esa parte del cuerpo debe pertenecer a alguna persona, la cual en la mayoría de los contextos será explícita; no obstante, en este caso la marca gramatical de a quién pertenece la mano será el morfema -i, conjugación de la primera persona plural.

2.2.2.1.7 Modificación adjetiva

Caso contrario a la modificación genitiva, la modificación adjetiva se ubica a la derecha del sustantivo modificado; es decir, los modificadores, que pueden ser de forma, tamaño o incluso determinantes, ocupan una posición posnominal, esté focalizado o no. En (99), por ejemplo, no se presenta el pronombre focalizador y aparece el orden sustantivo québin ‘banano’ + adjetivo cuí ‘maduro’, estructura que se mantiene en (100) donde sí se focalizan el objeto ibin ‘plátano’ y su respectivo sustantivo quésón ‘cele’, y este último aparece en la misma posición que (99); de hecho, en el corpus actual no aparece ningún ejemplo en el que se focalice el sustantivo pero no el adjetivo.

(99) québin cuí-a yé-i ba iroi;
 banano maduro-ADJ poner-1Pl.Inc 3S.NF adentro;
 Ponemos banano maduro adentro

(100) ibin quésón e shó-i béie
 plátano cele 3S.F rajar-1Pl.Inc por&la&mitad
 El plátano verde lo rajamos por la mitad

Quesada (2000) afirma que las formas adjetivales pueden aparecer inmediatamente después del núcleo nominal o pueden alternar con otros modificadores, pero que nunca precederá el núcleo, lo cual efectivamente se cumple en las oraciones que conforman estos pasos procedimentales. Como se dijo anteriormente, los determinantes también ocupan esta posición; específicamente, de los datos que aparecen en el corpus, el único determinante encontrado es *řígó* ‘ese’, como se ve en (101).

(101) *pobgué-i c'róga řígó*
 envolver-1Pl.Inc hoja ese
 Envolvemos en esa hoja

Quesada (2000) también explica que en teribe –lengua que él describe– no se admite un doble modificador nominal, en ese caso, la secuencia debería estar mediada por el demostrativo –como él lo clasifica– ‘e’, lo cual podría haber sucedido en (90), donde se focaliza el sustantivo y la modificación adjetiva, pero no así la modificación genitiva. En (102), en primera instancia podría parecer un contraejemplo de lo indicado por Quesada, pues la oración cuenta primeramente con una modificación genitiva y después con una adjetiva *có bó cuía*, que podría traducirse como ‘fruto de cacao maduro’; no obstante, la traducción de la oración en (102) es distinta, pues hace referencia a una población.

(102) *có bó cuía-a shcó ga e tó-i*
 cacao fruto maduro-ADJ cuando entonces 3S.F recoger-1Pl.Inc
 Cuando el fruto de cacao está maduro, entonces lo recogemos

En la lengua de Brorán, según explica Quesada (2000) la cópula se marca con la partícula ‘e’ –que no es lo mismo que el demostrativo– al final de la estructura; si bien en (102) no aparece esta partícula (porque en este caso ‘e’ hace referencia al pronombre), *shcó ga* –traducido por la hablante colaboradora como ‘cuando... entonces’– forma dos oraciones, donde

una funciona como subordinada, la cual se puede interpretar como una cópula. Quesada (2000) indica de que a pesar de que no existe una cópula, la estructura gramatical permite distinguir entre atribución y predicación, tales como la partícula ‘e’ y la ausencia de clasificadores; al respecto, da como ejemplo las oraciones en (103):

(103)

- a. walë wolëso (kl-ara)
 women pretty (CL. ANIMATE-one)
 ‘(One/a) pretty woman’
- b. walë wolëso e / *(kl-ara)
 women pretty CFP /*(CL. ANIMATE-one)
 ‘The woman is pretty’

(Quesada,

2000, p. 86)

Por tanto, shcó, clasificada por Constenla (2007) como posposición, parece tener una función copulativa cuando está acompañado de ga. Sobre esto se retomará más adelante, en el apartado de las oraciones subordinadas.

2.2.2.2 Frase verbal

Según Constenla (2007), “los temas verbales constituyen la única clase mayor de temas que puede caracterizarse a partir de la morfología flexiva” (p. 58). Como ya fue descrito en 2.2.1.2, los temas verbales en esta lengua presentan una diversidad en tiempos y modos que no son apreciables en el corpus en análisis, pues todas las recetas se desarrollan en presente de indicativo (tiempo no marcado) y en primera personal plural inclusiva. Aun así, la frase verbal presente en los pasos procedimentales para la elaboración de alimentos cuenta con muchos

datos para analizar, como la formación de cláusulas transitivas, intransitivas, ecuacionales, estativas, los verbos compuestos y la subordinación.

2.2.2.2.1 Cláusulas verbales simples

En cuanto a la transitividad, como se indicó al inicio de esta sección, el orden de los constituyentes en la oración simple –específicamente en el corpus que está en análisis– es objeto y un verbo con flexión de persona; para el caso de las oraciones intransitivas, únicamente aparece el verbo con flexión. Asimismo, con anterioridad se explicó que el complemento directo, en posición preverbal, usualmente no es marcado, a menos de que se topicalice.

En la gramática descrita por los autores consultados, se explican los recursos para oraciones transitivas oblicuas, reflejas, recíprocas e inversas; sin embargo, para efectos de esta investigación, la estructura encontrada son las oraciones oblicuas, cuya conformación ya fue ejemplificada en 2.2.2.1.

Dentro de las oraciones recopiladas, algunos verbos que usualmente presentan transitividad son zé ‘cortar’, yé ‘poner’ y cróc ‘moler’ –los cuales se encuentran una gran cantidad de veces–; sin embargo, se encuentran casos donde se obvia de manera sintáctica el objeto, aunque semánticamente permanece. Así, se pueden comparar las oraciones (104), (105) y (106), donde todas las formas en a. incluyen el objeto, mientras las b. no.

(104)

a. shó zé-i

carne cortar-1Pl.Inc

Cortamos la carne

b. zé-i

bó-c

chíra

cortar-1Pl.Inc NUM-? trozo&pequeño

(Lo) cortamos en trozos pequeños

(105)

a. bómcuo yé-i bo c'róga iroi
 pescado poner-1Pl.Inc acostado hoja adentro
 Ponemos el pescado acostado dentro de la hoja

b. yé-i zbí iroi dí t'oc
 poner-1Pl.Inc olla adentro agua con
 (Lo) ponemos dentro de una olla con agua

(106)

a. ibó yáco e c'rá-i apcuóta go
 chile culantro&coyote 3S.F moler-1Pl.Inc piedra&de&moler con
 El chile y el culantro de coyote lo molemos con la piedra de moler

b. cró-i apcuóta go
 moler-1Pl.Inc piedra&de&moler con
 Molemos con una piedra de moler

A propósito, es necesario resaltar que en todos los casos anteriores se incluye una frase posposicional o una adverbial; en otros pasos procedimentales también se encuentran en verbos y oraciones compuestos, los cuales serán tratados más adelante. Los únicos verbos que aparece sin complementos de ningún tipo (en su estructura sintáctica, al menos) son c'uocó 'desgranar', en la receta éb ó 'chicha de maíz', y cuoshcué 'lavar', en las recetas Íc fíc í 'yuca sancochada' y Sēñ zháñicógro iroi 'chorizo'.

Según explica Constenla (2007), la no transitividad y la transitividad disminuida se marcan por medio del morfema -n en los modos desiderativo y potestativo, pero en el caso del presente de indicativo no se marca, por lo que morfológicamente para este corpus no se cuenta con ningún indicio de la disminuidad transitiva.

Por otra parte, en cuanto a las oraciones que algunos autores denominan "ecuacionales", según las descripciones consultadas y tal como se constata en el corpus, la lengua carece de formas verbales copulativas; no obstante, emplea otros mecanismos para tales fines, como es la

presencia la partícula -e final, la forma partitiva -ga, e incluso la posposición shcó en combinación con la partícula ga.

En cuanto a la partícula -e final, Quesada (2000) y Bermúdez (2018) proveen ejemplos de la copulación presente con la presencia de esta partícula en contraste con la modificación adjetiva, donde no aparece tal partícula; sin embargo, en este corpus no aparece con tal función, por lo que se tratará más adelante. En cuanto a las otras estrategias (-ga y shcó ga), repercuten en oraciones subordinadas, por lo que se ampliará su descripción en esa sección.

Por otra parte, en esta lengua se encuentran verbos posicionales; por ejemplo buc ‘estar en posición horizontal’ o ‘estar acostado’, el cual, como fue explicado en el apartado 2.2.1.2.1, recurre al morfema -c como verbalizador, como se ve en (107), donde este morfema verbaliza la forma posicional:

(107) séñña e yé-i bú-c igóc iroi
 carne 3S.F poner-1Pl.Inc posición&horizontal-VERB guacal adentro
 La carne la ponemos la carne a estar posición horizontal dentro del guacal

Así, en ocasiones las formas verbales posicionales son parte de una composición verbal, como sucede en (107); en otras ocasiones sí son el núcleo verbal de la oración simple, pero en esta ocasión no se cuenta con tales ejemplos, por lo que se ampliará su descripción en el siguiente apartado.

2.2.2.2.2 Cláusulas verbales compuestas

Poco trata Constenla (2007) sobre las formas verbales compuestas, pues solo menciona que a veces los verbos pueden convertirse en formas auxiliares, que funcionan como modifica-

dores del tema principal. Por su parte, Quesada (2000) y Bermúdez (2018) hablan de los verbos seriales, cuya definición toman de Lehmann (1995), como la combinación de dos o más verbos yuxtapuestos con al menos un argumento compartido y que expresa una unitaria, aunque compleja, situación. Para ello, tanto Quesada (2000) como Bermúdez (2018) clasifican los verbos en eventuales, posicionales y de movimiento, las dos últimas categorías definidas por Quesada (2000) como grupos cerrados (en el corpus, solo se encuentran *buc* y *joní* como posicional, mientras de movimiento no se encuentra ninguno); si bien no se describe la primera categoría, parece ser que los temas verbales que no corresponden a las últimas dos pertenecerían a aquella primera categoría denominada “eventuales”.

Así, ambos autores explican que el orden de los verbos en la serie determina su función semántica. Por ejemplo, un verbo posicional seguido de uno eventual establece un sentido progresivo, mientras que en orden inverso expresa habitualidad; Bermúdez (2018) concluye, entonces, que los verbos posicionales pueden modificar sintácticamente el verbo principal.

En el corpus, se encuentran dos ejemplos con la estructura de un verbo eventual seguido inmediatamente de uno posicional, en (108) si bien el significado no es habitual, podría decirse que sí expresa la dilatación del tiempo del verbo *zré* ‘echar’, pues el alimento se “queda echado” en las brasas hasta que esté listo. Según la traducción de Quesada (2000) para el verbo *joní* (escrito *jong* en su texto) significa ‘permanecer permanentemente’, tal vez de ahí la relación con la habitualidad; en este caso, podría decirse que el alimento no permanecerá dentro de las brasas permanentemente, aunque sí el tiempo suficiente para quedar cocido; por lo tanto, sí se evidencia la no inmediatez en la durabilidad de la acción.

(108) *zré-i* *jóní* *yocséa iroi*
 echar-1Pl.Inc quedar-VERB brasas adentro
 (Lo) echamos que quede dentro de las brasas

Mientras, en (109), a pesar de que está en el mismo orden de (108), expresa un sentido progresivo, pues el alimento se “queda” recibiendo la acción. Por lo que, a partir de este corpus, se observa que en el orden verbo eventual y verbo posicional también se puede dar un sentido progresivo.

(109) éb cuó e rí-i jónĩ zbí iroi dí t'oc
 maíz grano 3S.F cocer-1Pl.Inc quedar-VER olla adentro agua con
 El grano de maíz lo dejamos cociendo dentro de una olla con agua

Un dato por destacar de (109) es que efectos de la traducción al español, el verbo jónĩ se ha interpretado como ‘dejamos’, con la flexión de primera persona plural; sin embargo, en la lengua de Brorán, el verbo que lleva esta flexión es el principal, es decir ríc ‘cocer’. Asimismo, en la traducción al español se ha sustituido ‘quedar’ por ‘dejar’.

Otros ejemplos incluyen hasta tres verbos: dos eventuales y uno posicional, en el cual parece haber una subordinación por parte del segundo verbo eventual. Tanto en (110) como en (111) el sentido progresivo se mantiene ante la presencia de un posicional, ubicado antes o después del verbo. Es necesario resaltar que la flexión de persona también solamente se encuentra en el verbo principal yé ‘poner’, en ambos casos.

(110) yé-i cuí-rque jónĩ-ei
 poner-1Pl.Inc maduro-VERB quedar-VERB-ahí
 La ponemos que quede a madurar/ que quede madurando

(111) yé-i jónĩ huóshte sirá
 poner-1Pl.Inc quedar-VERB reposar rato
 Los ponemos que queden reposando un rato

En cuanto al otro posicional búc ‘estar en posición horizontal’, que aparece una única vez, es un modificador del verbo principal yé ‘poner’ al indicar de qué manera debe colocarse –en (112)– la carne; en ese caso, se podría decir que tiene una función adverbial (específicamente en lo que respecta a este corpus). Esta función adverbial no se encuentra descrita en ninguno de los autores consultados.

(112) séñña e yé-i bú-c igóć iroi
 carne 3S.F poner-1Pl.Inc posición&horizontal-VERB guacal adentro
 La carne la ponemos a estar en posición horizontal dentro del guacal

2.2.2.3 Subordinación

La secuencia de cláusulas relacionadas entre sí mediante subordinación presenta varias estrategias en la variación en estudio, según las descripciones de los diversos autores consultados; puede darse, por ejemplo, por el uso de posposiciones, de partículas y del participio -ga, como es el caso del corpus en análisis. Es importante mencionar que, en el caso de la variación en estudio, la subordinación no necesariamente se da ante la presencia de dos formas verbales, ya que la cópula se da por otras estrategias, según describe Quesada (2000), lo cual resulta más claro con el conjunto posposicional shco ga.

2.2.2.3.1 Subordinación mediante posposición

La frase posposicional (como se verá más adelante) cumple diversas funciones, por lo que sucede igual con las subordinadas mediante posposición; en el caso de este corpus específico, las encontradas son huoró ‘para que’ y la unión de shco ‘en’ y ga ‘cuando’, las cuales al estar ubicadas de manera contigua se traducen como ‘cuando... entonces’.

El primer caso puede enlazar ideas en el mismo paso procedimental, como sucede en (113) y (114), o puede enlazar un paso con el siguiente, como sucede en (115), cuyas partes a y b corresponden a los pasos 1 y 2 de la receta *Có qu'ióyo 'manteca de cacao'*. En todos los casos, la subordinación es de finalidad y la posposición concluye la cláusula subordinada.

(113) yé-i jóni dabár cuóni shpác-tën huóo
 poner-1Pl.Inc quedar-VERB día ocho agrio-ADJ para&que
 Ponemos ocho días para que quede agrio

(114) yé-i jóni shpa-ni huóo
 poner-1Pl.Inc quedar-VERB agrio-VERB para&que
 Ponemos para que quede agriando

(115) a. yé-i jóni dugón dí t'oc huóre
 poner-1Pl.Inc quedar-VER hervir-VERB agua con lento
 Ponemos a que quede hirviendo con agua lentamente
 b. qu'ióyo shí-i íra síra huóo
 manteca sacar-1Pl.Inc poco poco para&que
 Para que saquemos la manteca poco a poco

En cuanto a (113) y (114) es preciso resaltar la diferencia en la construcción gramatical, a pesar de que su significado es similar, pues en (114) el verbo serial *jóni shpani* implica un sentido progresivo (como se explicó en el apartado anterior), mientras que en (113) esta relación no existe esa relación debido a que se trata de un verbo posicional y una adjetivización.

Con respecto a las otras posposiciones que participan en el proceso de subordinación, *shco ga*, su conjunto establece un orden procedimental, pues aclara hasta qué punto se debe esperar para continuar con la preparación de los alimentos. Así, en los casos de (116) y (117), se debe esperar a que el ingrediente esté seco y suave, respectivamente, para proseguir.

(116) dógro shco ga zé-i bó-c'uará chíra e
 seco cuando entonces cortar-1Pl.Inc NUM-uno trozo&pequeño PF
 Cuando está seco, entonces lo cortamos en pedazos pequeños

(117) diorío shcó ga shí-i dé
 suave cuando entonces sacar-1Pl.Inc después
 Cuando está suave, entonces después lo sacamos

Como puede observarse, en ambos ejemplos las posposiciones se ubican al final de la cláusula subordinada y previo a la cláusula principal. (118) es un ejemplo de subordinación en dos pasos procedimentales, como se describió previamente en (115); en este caso, (118a) es la oración subordinada, cuya posposición aparece incluso al final del paso, para enlazar con (118b), que es la oración principal

(118) a. québin'cóhuo cui-a e sú-c í e pír shco ga
 banano NUM maduro-ADJ 3S.F asar-VERB al 3S.F terminar cuando entonces
 Cuando el banano maduro se termina de asar, entonces
 b. cuóta dó-i
 cáscara quitar-1Pl.Inc
 Quitamos la cáscara

Esta subordinación se presenta duplicada una única vez en (119), en la cual se repite la secuencia “shco ga”, la cual podría interpretarse de la siguiente manera: “Cuando la semilla está seca, entonces dice ‘pas pas’; cuando la semilla dice “pas pas”, entonces ya está seca”. Lo anterior por cuanto, como ya se indicó, shco ga se ubica al final de la cláusula subordinada. En este caso, la gramática permite reforzar la idea del momento justo en que la semilla está lista seca; es decir, mediante la estructura gramatical se duplica la idea.

(119) cuohuó dan shcó ga pas pas ré shco ga e dáno tan
 semilla seca cuando entonces pas&pas decir cuando entonces 3S.F seco ya
 Cuando la semilla está seca, entonces dice “pas pas”; entonces, ya está seca

2.2.2.2.3.2 *Subordinación mediante partículas*

En el corpus, existe un caso en el que se subordina con ‘ga’, una partícula que, según Constenla (2007), indica una relación lógica con la cláusula precedente y que este autor traduce como la conjunción copulativa ‘y’ cuando hay una relación cronológica, y también explica que puede ser un proceso de focalización de una cláusula, lo que provoca una subordinación sustantiva; como ejemplo, recopiló la oración que se halla en (120)

(120) cūr gá María òrë
oír-1SG Y María gritar
lo que oigo es que María grita

(Constenla, 2007, p. 136)

Según la descripción de Constenla (2007), entonces, (121) se podría traducir de la siguiente manera: “lo que ponemos acostado encima de bijagua y dentro de una batea es (la masa) terminada de asar”, aunque para efectos de la traducción literal, se mantuvo lo enunciado por la hablante.

(121) su-c pí-ta-ní ga yé-i bu dúrgo qu’ínigo quec’ufé
iroi

asar-VERB terminar-PART-VERB cuando poner-1Pl.Inc acostado bijagua encima&de batea
adentro

Cuando está terminada de asar, la ponemos acostada encima de bijagua y dentro de una batea

2.2.2.2.3.3 *Subordinación mediante participio*

Según la descripción proporcionada por Constenla (2007), la función del morfema de participio -ga depende de si se construye a partir de un verbo transitivo o uno intransitivo. “Si la forma verbal participial se construye a partir de un verbo intransitivo, constituye por sí sola el núcleo predicativo. Si se construye a partir de un tema verbal transitivo, el núcleo predicativo abarca una forma nominal absoluta que se le antepone. Como los participios no presentan fle-

xiones de persona, los pronombres que funcionan como sus absolutivos deben presentarse en forma no focalizable” (p. 139).

En el caso de las recetas para este análisis, el único verbo con ese morfema es píř ‘terminar’, con un sentido temporal, pues la acción continúa una vez que haya finalizado el procedimiento que hasta ese punto se estaba ejecutando, puede estar antecedido por un adjetivo, como en (122), de una posposición, como en (123), o de un verbo, como en (124), pero siempre finalizará la cláusula subordinada.

(122) dáno píř-ga cřó-i apcuóta go
seco terminar-PART moler-1Pl.Inc piedra&de&moler con
Cuando está terminado de secar lo molemos con la piedra de moler

(123) séñña e cřó-i apcuóta go píř-e
carne 3S.F moler-1Pl.Inc piedra&de&moler con terminar-PF
Molemos la carne con la piedra de moler hasta que termine

(124) zháñcógro e huorcué-i píř-ga
intestinos 3S.F voltear-1Pl.Inc terminar-PART
Volteamos los intestinos cuando estén terminados

2.2.2.3 Frase posposicional

La frase posposicional se ha tratado en apartados anteriores, pues las posposiciones cumplen diversas funciones, según se constató en la tabla 4 y en el apartado 2.2.1.4. La frase posposicional tiende a ubicarse al final del enunciado y se utiliza para precisar las instrucciones del procedimiento, al indicar en qué lugar o con qué instrumento se debe realizar la transformación, según los ejemplos (125) y (126), respectivamente; con qué otros ingredientes se debe mezclar la materia prima, como se ve en (127); hasta qué punto debe desarrollarse una acción determinada, según (128), (129) y (130), entre otras. La frase posposicional, además, suele estar conformada por un sustantivo, como en (125), (126) y (128); adverbio, como en (127); un

adjetivo, como en (129), o un verbo sin flexión de persona, como en (130). En todos los ejemplos a continuación la posposición ha sido resaltada.

(125) prúnsho yě-i igóć **iroi**
 harina poner-1Pl.Inc guacal adentro
 Ponemos la harina dentro de un guacal

(126) cfó-i apcuóta **go**
 moler-1Pl.Inc piedra&de&moler con
 Molemos con una piedra de moler

(127) éb cuó e rí-i dří huáco fú óa zhém **t'oc**
 maíz grano 3S.F cocer-1Pl.Inc comida sabor olor malo no con
 El grano del maíz lo cocemos con comida de sabor y olor no malos

(128) c'fá-i uní ber prúnsho **díc**
 moler-1Pl.Inc junto quedar harina como
 Molemos junto hasta dejar como harina

(129) yě-i jó-ní dabár cuóní shpác-tën **huoó**
 poner-1Pl.Inc quedar-VERB día ocho agrio-ADJ para&que
 Ponemos a quedar ocho días para que agree

(1350) sírcuë-i c'ufé **iroi** zé-n **huoó**
 echar-1Pl.Inc batea adentro enfriar-VERB para&que
 Echamos dentro de una batea para que enfríe

La función de la frase posposicional dependerá de la función de la posposición; así, en los ejemplos de arriba se encuentra un sentido de locación, como en (125), de instrumento, como en (126); o de compañía, como el caso de (127); símil, en (128); una finalidad en (129) y (130). Asimismo, como es evidente en (130), un mismo paso puede contemplar dos frases posposicionales, debido a la presencia de una subordinación, en la cual la posposición cumple ese papel.

Por otra parte, en el corpus también se registra la posibilidad de que una misma frase posposicional contenga dos posposiciones de manera consecutiva, según se evidencia en (131).

(131) huórbo shpú-i ba iroi shcoréi
 extremo doblar-1Pl.Inc 3S.NF adentro hacia
 Doblamos los extremos hacia adentro

2.2.2.4 Partícula final de cláusula ‘-e’

Este elemento es difícil de clasificar, incluso por los autores consultados, en palabras de Constenla (2007, p. 131), su función no se ha logrado determinar. Así, este autor lo describe como un enclítico “que se puede colocar con los verbos transitivos y los verboides direccionales, al final del elemento que lleva a cabo la función de atributo en las cláusulas ecuacionales y estativas (...)” (p. 131); si bien Constenla (2007) asegura que las cláusulas ecuacionales es donde se presenta con mayor frecuencia y esto coincide con los registros de Quesada (2000) y Bermúdez (2018), quienes identifican este elemento como una cópula, en contraposición con la modificación adjetiva, pues en el primera caso aparece la partícula final -e, mientras que en el segundo no aparece tal partícula, en este corpus no parece cumplir tal función copulativa, pues generalmente aparece tras el verbo ‘pír’ terminar, como se ejemplifica en (132) y (133).

(132) séñña e có-i apcuóta go pí-e
 carne 3S.F moler-1Pl.Inc piedra&de&moler con terminar-PF
 La carne la molemos con la piedra de moler hasta que se termine

(133) cuoshcué-i pí-e
 lavar-1Pl.Inc terminar-PF
 Al terminarse lo lavamos

En ambos casos, se cumplen no la descripción de los tres autores, sino otra que también señala Constenla (2007): “al final de la forma nominal absoluta en todo tipo de cláusulas” (p. 131-132), pues son el tipo de oraciones que predomina en el corpus. Al conversar con la

hablante colaboradora, ella destacó la traducción como “terminarse” en los ejemplos anteriores, con ese enclítico que podría deberse a un impersonal; al consultarle sobre la ausencia de este elemento, solo indicó que sería una oración extraña, inconclusa.

Por otra parte, aunque mayoritariamente en el texto analizado esa partícula está vinculada al verbo pí ‘terminar’, también se encuentra en otros contextos, tales como después de sustantivo o adjetivo, como en (134) y (135).

(134) dógro shco ga zé-i bó-c’uará chíra e
 seco cuando entonces cortar-1Pl.Inc NUM-uno trozo&pequeño PF
 Cuando está seco, entonces lo cortamos en pedazos pequeños

(135) irórhüë-i ún-e
 mezclar-1Pl.Inc todo-PF
 Mezclamos todo

2.2.3 Síntesis

A partir del corpus analizado se logró comprobar lo indicado por Quesada (2000) en cuanto a que la categoría de sustantivos es superior en número a todas las demás clases de palabras y que en segundo lugar se encuentran los verbos. En cuanto a frecuencia de palabras, en el corpus considerado las dos palabras más presentes son el verbo yé ‘poner’ y la posposición iroi ‘adentro’, la primera con 52 menciones y la segunda con 51. Por tanto, la instrucción más frecuente en este corpus será: poner algo¹ dentro de algo²; algo¹ puede referirse a una materia prima o al producto ya terminado; mientras que algo² se referiría a un recipiente o a otra materia prima; asimismo, debido a que los sustantivos más frecuentes son éb ‘maíz’ y dí ‘agua’, se deduce que una oración muy frecuente sería poner el maíz dentro de agua, pero en

este corpus solo se encuentra una vez, aunque sí se pone el maíz en otro lugar y se ponen otras materias primas en agua.

Si bien los autores consultados no tratan la relevancia de la frase posposicional, en este corpus se identificó su importancia, ya que parte del discurso procedimental culinario requiere de instrucciones relacionadas con el instrumento con el que se debe realizar la tarea (con la mano, con un cuchillo, con una piedra para moler), el recipiente necesario para transformar la materia prima (una olla, un sartén, un guacal) o para servir el producto final, entre muchas otras variantes.

Un elemento cuya traducción resultó difícil fue í, lo que supondremos es una posposición; de entre las gramáticas consultadas, Quesada (2000) incluye en las posposiciones básicas en teribe ‘y’, con la traducción ‘hacia’, aunque en este caso pareciera más un elemento que indica de qué manera se debe realizar la acción; así, un sustantivo más esta posición podría traducirse como ‘al + sustantivo’, como ñógo í ‘al humo’ y dró i ‘al sol’; pero tras un verbo esta traducción no cabría, sino más un participio fíc í ‘sancochado’ y sú-c í ‘asado’. Aunque otra traducción dada por la hablante colaboradora para ñógo í fue ‘ahumado’, por lo que aunque su función podría estar clara como marcador de modo de realizar la acción culinaria, su traducción literal en la segmentación morfológica no pudo ser definida.

En cuanto a lo que Viudas (1982) llama el “indicador”, en las recetas analizadas se cumple el principio de “resumir” su contenido en pocas palabras, pues incluso algunos sustantivos se refieren específicamente al nombre de la receta; también se encuentran indicadores o títulos con modificadores, pues la mayoría constituyen una frase nominal.

Con respecto al enunciado o procedimiento, aunque la lengua cuenta con recursos de flexión para el modo imperativo, en este caso se recurre a una estructural impersonal, efectuada mediante la primera persona plural inclusiva.

Por otra parte, lo relacionado con las proporciones, que según Viudas (1982) es un elemento básico de las recetas, en el corpus no existen medidas para todos los ingredientes, sino solamente para los bananos o los plátanos, por lo que los cuantificadores se utilizan más para la cantidad de tiempo que requiere algún proceso de transformación.

3 Propuesta de material didáctico multimedia interactivo sobre la alimentación tradicional para la comunidad de Brorán

Este capítulo versa sobre la propuesta didáctica para que niños y niñas de la comunidad de Brorán adquieran o afiancen conocimientos léxicos o gramaticales relativos a la alimentación tradicional, a partir de las recetas recopiladas para el *Diccionario-recetario pictográfico de la alimentación tradicional en Brörán`qu`ercuó (el idioma de Térraba)*, según fueron analizadas en el capítulo anterior.

Para elaborar la propuesta se considera lo indicado en el marco teórico, específicamente lo estipulado en el apartado 5.3 y su subapartado 5.3.1. En ese caso, para el contenido del material se trabajó en consulta con la hablante colaboradora, quien se desempeña como maestra de la lengua vernácula, según se definió en el marco metodológico. A continuación, entonces, se describen las actividades propuestas.

Tras definir lo que Valverde (s.f., p. 18) denomina “Análisis de la situación y primera toma de decisiones”, este autor plantea los pasos para desarrollar el producto audiovisual, que comprende definir los objetivos, organizar el contenido y elaborar el guion correspondiente.

Como objetivos de aprendizaje para el material didáctico interactivo, según lo discutido con la hablante colaboradora, se propone que con estos recursos cada estudiante desarrollará las habilidades para:

- a) Recordar cómo se escriben y se pronuncian los nombres de recetas de la cocina tradicional de Brorán y los pasos para elaborarlas.
- b) Reconocer cómo se escriben y se pronuncian los nombres en lengua de Brorán de la materia prima, los recipientes e instrumentos que se necesitan en la elaboración de cada receta.
- c) Identificar los recursos lingüísticos para formar oraciones en lengua de Brorán, así como el orden de los elementos.

Para cumplir con los objetivos anteriores, se proponen tres actividades interactivas que estarán relacionados completamente con las recetas recopiladas para el *Diccionario-recetario pictográfico de la alimentación tradicional en Brörán`qu`ercuó (el idioma de Térraba)*, las cuales se llamarán: “hagamos una receta”, “adivinemos la palabra con el toro y la mula” y “completemos la oración”.

3.1 Pantalla de inicio

Es importante destacar que las tres actividades formarán parte de un mismo conjunto, por lo que se accederán desde la pantalla principal, con el fin de evidenciar su relación temática; además, lo anterior permitiría incluir otros ejercicios afines a la temática o no, pues en la pantalla principal se pueden segmentar por tema. Para esta primera etapa, se propone una pantalla de inicio como la siguiente:

Tabla 7: Guion pantalla de inicio: Actividades sobre alimentación tradicional del pueblo de

Brorán

Título	Alimentación tradicional
Imagen	<ol style="list-style-type: none"> 1. En el centro de la pantalla, imágenes representativas de cada actividad 2. En la esquina superior derecha, aparecerá la cantidad de granos de cacao disponibles para el usuario
Texto	Debajo de cada imagen sobre las actividades, su nombre correspondiente: “hagamos una receta”, “adivinemos la palabra con el toro y la mula” y “completemos la oración”.
Sonido	Canción tradicional de fondo
Acción o interacción	Clicar en la actividad que desea jugar.
Observación	<p>Una vez hecho esto, según la elección, se muestra la pantalla 1 de cada una de las actividades</p> <p>La información correspondiente a la cantidad de granos de cacao disponibles para el usuario se mantendrá en todas las pantallas</p>

Fuente: elaboración propia

Un prototipo no funcional de la pantalla de inicio se muestra en la figura 1.

Figura 1: Prototipo pantalla de inicio: Actividades sobre alimentación tradicional del pueblo de Brorán



Fuente: Elaboración propia basada en las imágenes diseñadas para *Diccionario-recetario pictográfico de la alimentación tradicional en Brórán qu'ercuó (el idioma de Térraba)*

3.2 Actividad: “¡Hagamos una receta tradicional!”

Con esta actividad se busca cumplir con los primeros dos objetivos, aunque el tercero también podría desarrollarse, ya que en este caso los estudiantes ejecutarán paso a paso la receta. En primera instancia, tras elegir la receta que se desea aprender, los estudiantes deberán acertar cuáles son los ingredientes, los recipientes y los instrumentos que se requieren para esa receta, elección que se realizará con la ayuda de imágenes; además, al pasar el clicar las imágenes o los nombres se escuchará la pronunciación de esa palabra.

Seguidamente, con el procedimiento culinario escrito, los participantes elegirán los ingredientes propios de ese paso y realizarán la acción que allí se indique (cortar, envolver,

cozer, etc.). Una vez finalizada la receta, completarán un rompecabezas que los llevará a un video relacionado con esa receta y los hará recibir un premio.

El guion, según la propuesta de Valverde (s.f.), es el siguiente:

Tabla 8: Guion primera pantalla de “Hagamos una receta tradicional”

Título	¡Hagamos una receta tradicional!
Imagen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Íconos representativos de cada receta 2. En la esquina superior derecha, aparecerá la cantidad granos de cacao disponibles para el usuario 3. En la parte inferior derecha, un ícono de “play”.
Texto	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nombres de las recetas en lengua de Brorán y cantidad de pasos culinarios que implican 2. Debajo del ícono de “play”, se lee: “¿Cómo se juega?”
Sonido	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pronunciación de los nombres de cada receta (sonará al pasar el cursor por cada receta) 2. Canción tradicional de fondo
Acción o interacción	Clicar en el nombre de la receta que se desea elaborar.
Observación	<p>Una vez hecho esto, se muestra la pantalla 2</p> <p>En el “¿cómo se juega?” se mostrará un video demostrativo de las acciones que el usuario debe realizar para completar la actividad.</p>

Fuente: elaboración propia

Tabla 9: Guion segunda pantalla de “Hagamos una receta”

Título	¿Cuáles alimentos necesito?
Imagen	Íconos representativos de diversas materias primas (presentes en la receta y otros no relacionados)
Texto	Nombres de las materias primas en lengua de Brorán

Sonido	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pronunciación de los nombres de las materias primas (en cada palabra) 2. Sonido de aprobación cuando acierta un ingrediente. 3. Sonido de rechazo cuando elige un ingrediente incorrecto.
Acción o interacción	<p>Clicar en cada dibujo para elegir las materias primas que se necesitan.</p> <p>Las acertadas desaparecen de la pantalla; las erróneas permanecen con menor opacidad.</p>
Observación	<p>Se quitará un grano de cacao al elegir erróneamente un ingrediente</p> <p>Una vez seleccionados todos los ingredientes necesarios, se cargará la pantalla 3</p>

Fuente: elaboración propia

Un prototipo no funcional de la pantalla sobre los ingredientes por elegir se muestra en la figura 2.

Figura 2: Prototipo segunda pantalla: ¿Cuáles alimentos necesito?



Fuente: Elaboración propia basada en las imágenes diseñadas para *Diccionario-recetario pictográfico de la alimentación tradicional en Brörán`qu`ercuó (el idioma de Térraba)*

Debido a que se pretende que los usuarios sean conscientes de los ingredientes por utilizar, algunas materias primas no corresponden a la receta que se va a elaborar; en ese caso, al cometer un error, se les sancionará con un grano de cacao y el ingrediente perderá opacidad, como se muestra en la figura 3, con shúb ‘pejibaye’ y pón’huo ‘piña’.

Figura 3: Prototipo segunda pantalla: ¿Cuáles alimentos necesito? (al elegir las opciones)



Fuente: Elaboración propia basada en las imágenes diseñadas para *Diccionario-recetario pictográfico de la alimentación tradicional en Brörán’qu’ercuó (el idioma de Térraba)*

Como se indicó en las observaciones de la tabla 9, al seleccionar correctamente todos los ingredientes necesarios, aparecerá la pantalla 3, según se muestra en la tabla 10.

Tabla 10: Guion tercera pantalla de “Hagamos una receta”

Título	¿Cuáles instrumentos necesito?
--------	--------------------------------

Imagen	Íconos representativos de diversos recipientes y utensilios de cocina (presentes en la receta y otros no relacionados)
Texto	Nombres de los recipientes y utensilios de cocina en lengua de Brorán
Sonido	1. Pronunciación de los nombres de recipientes y utensilios de cocina (en cada palabra) 2. Sonido de aprobación cuando acierta un elemento. 3. Sonido de rechazo cuando elige un elemento incorrecto.
Acción o interacción	Clicar en cada dibujo para elegir los recipientes y utensilios de cocina que se necesitan. Los acertadas desaparecen de la pantalla; los erróneas permanecen con menor opacidad.
Observación	Se quitará un grano de cacao al elegir erróneamente un recipiente o utensilio Una vez seleccionados todos los elementos necesarios, se desplegará la pantalla 4

Fuente: elaboración propia

El prototipo no funcional de la pantalla para la selección de instrumentos por elegir se muestra en la figura 4.

Figura 4: Prototipo pantalla: ¿Cuáles instrumentos necesito?



Fuente: *Diccionario-recetario pictográfico de la alimentación tradicional en Brórán qu'ercuó (el idioma de Térraba), p. 15*

Tal como en la pantalla anterior, los instrumentos seleccionados correctamente desaparecerán de la pantalla, mientras que al elegir los que no forman parte de la receta estos continuarán presentes, pero con una opacidad menor; en este último caso perderán un grano de cacao también.

Una vez que hayan seleccionado todos los instrumentos necesarios, se presentará la pantalla 4 de esta actividad, según la tabla 11

Tabla 11

Tabla 11: Guion cuarta pantalla de “Hagamos una receta”

Título	¡Cocinemos!
Imagen	Íconos en pequeño de las materias primas, los recipientes y utensilios de cocina que se requieren para la receta. Los necesarios para el paso que va a desarrollar aparecerán más grandes que el resto, en el centro de la pantalla
Texto	Instrucción procedimental culinaria en lengua de Brorán (un paso tras otro, de manera consecutiva)
Sonido	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura de la instrucción en lengua de Brorán (el sonido se reproduce automáticamente y puede reproducirse tantas veces como sea necesario). 2. Lectura de la instrucción en español (se debe activar) 3. Sonidos relativos a la acción por efectuar
Acción o interacción	Tras escuchar la instrucción en lengua de Brorán, el usuario procederá a realizar la acción indicada. Por ejemplo, si la instrucción habla de cortar, moverá el mouse (manteniendo el clic presionado) de arriba hacia abajo, simulando el moviendo de un cuchillo; en el caso de que la indicación sea revolver, deberá mover el mouse en círculos.
Observación	<p>Esta pantalla se repetirá según la cantidad de pasos necesarios para completar la receta.</p> <p>Una vez completados todos los pasos de la receta, aparecerá la pantalla 5</p>

Fuente: elaboración propia

Las figuras 5, 6, 7, 8, 9 y 10 son prototipos de la pantalla 4 (a modo de ejemplo se retratan los primeros pasos cuatro pasos de la receta Binšró jónio ‘Atol de plátano seco’). Conforme pasan las pantallas de la receta, los usuarios realizarán las acciones pertinentes, pero no se perderán semillas de cacao.

En el primer paso (Figura 5) los usuarios deberán clicar sobre el cuchillo y hacerle una hendidura a la cáscara del banano; para ello, posicionarán el cuchillo frente al banano y manteniendo el clic presionado realizarán el corte de arriba hacia abajo (en caso de hacerlo de derecha a izquierda, el banano se cortará transversalmente, por lo que deberán repetir el paso). En el paso 2 (Figura 6), por su parte, moverán las manos para quitar la cáscara.

Figura 5: Prototipo pantalla Receta Binšró jónio, paso 1
biñsró jónio



Fuente: Elaboración propia basada en las imágenes diseñadas para *Diccionario-recetario pictográfico de la alimentación tradicional en Brórán qu'ercuó (el idioma de Térraba)*

Figura 6: Prototipo pantalla Receta Binšró jónio, paso 2
biñsro jonio



Fuente: Elaboración propia basada en las imágenes diseñadas para *Diccionario-recetario pictográfico de la alimentación tradicional en Brörán'qu'ercuó (el idioma de Térraba)*

El paso 3 consistirá en colocar los bananos ya sin cáscara sobre el tapesco (se deslizarán en el mouse también), para dejarlos al sol durante ocho días; con el fin de simular el paso de los días, deberán ciclar sobre el calendario, hasta el número ocho. Para este paso se han diseñado las figuras 7, 8 y 9.

Figura 7: Prototipo pantalla Receta Binšró jónio, paso 3
biñsro jonio



Fuente: Elaboración propia basada en las imágenes diseñadas para *Diccionario-recetario pictográfico de la alimentación tradicional en Brörán'qu'ercuó (el idioma de Térraba)*



Fuente: Elaboración propia basada en las imágenes diseñadas para *Diccionario-recetario pictográfico de la alimentación tradicional en Brörán'qu'ercuó (el idioma de Térraba)*



Fuente: Elaboración propia basada en las imágenes diseñadas para *Diccionario-recetario pictográfico de la alimentación tradicional en Brörán'qu'ercuó (el idioma de Térraba)*

Finalmente, el paso 4 (figura 10) consistirá en colocar los bananos verdes secados al sol en la piedra para moler, la cual deberán mover constantemente hasta formar una harina.

Figura 10: Prototipo pantalla Receta Binšró jónio, paso 4



Fuente: *Diccionario-recetario pictográfico de la alimentación tradicional en Brörán qu'ercuó (el idioma de Térraba)*, p. 45

Es preciso aclarar que esta receta consta de varios pasos más; aunque para esta propuesta se han ilustrado solamente los primeros cuatro, la pantalla 5 de la actividad aparecerá hasta completar todos, según se establece en la tabla 12.

Tabla 12

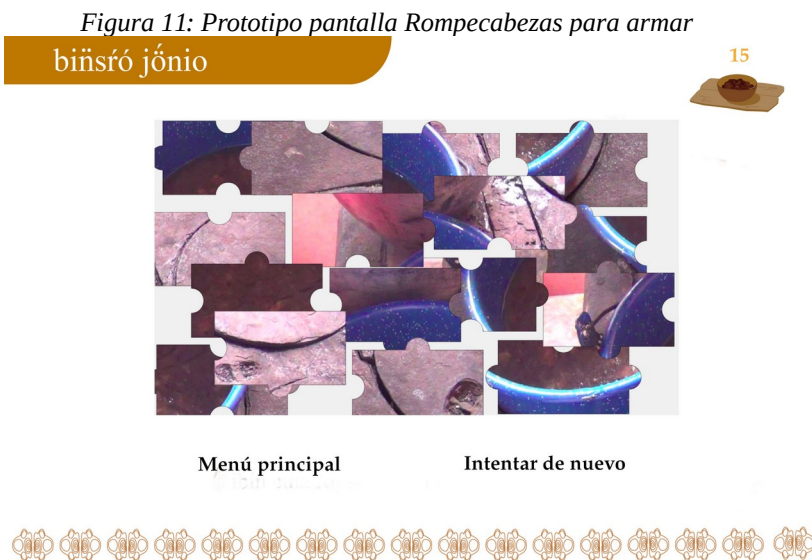
Tabla 12: Guion quinta pantalla de “Hagamos una receta”

Título	¡A comer!
Imagen	Un rompecabezas desordenado
Texto	Ordena el rompecabezas para saber cómo se ve tu receta
Sonido	1. Sonido de piezas moviéndose y ajustándose 2. Música de victoria cuando se resuelva el rompecabezas
Acción o interacción	Completar el rompecabezas

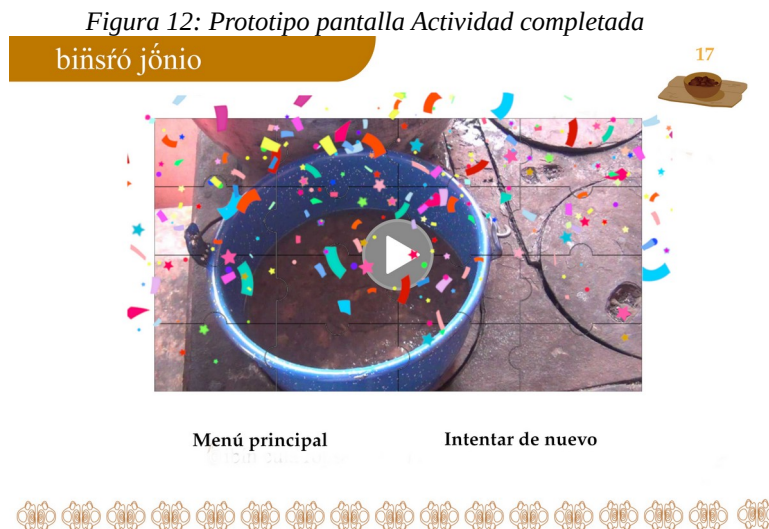
Observación	Una vez resuelto el rompecabezas, el usuario recibirá monedas como premio y se desplegará un video con la receta terminada.
-------------	---

Fuente: elaboración propia

A continuación, se muestra el prototipo de esta pantalla en las figuras 11 y 12, donde en la primera se muestra el rompecabezas en desorden y en la segunda, tras haber acomodado todas las piezas, aparece un festejo por haber completado toda la actividad, así como el símbolo para desplegar el video seleccionado para esa receta.



Fuente: elaboración propia



Fuente: elaboración propia

3.3 Actividad: “Adivinemos la palabra con el toro y la mula”

Esta actividad tiene como objetivo contribuir con la adquisición del vocabulario relativo a la alimentación tradicional, a partir de grados de dificultad; así, la dificultad “fácil” se enfatizaría en sustantivos y verbos, el nivel “medio”, en nombres de recetas, y el nivel “difícil” en oraciones. El guion de esta actividad se muestra en las tablas 13, 14, 15 y 16. Es importante mencionar que se consideró incluir esta temática porque la maestra y hablante colaboradora aseguró que los niños y niñas disfrutaban mucho de esta actividad cultural en sus comunidades; entonces, se propone aprovechar el entusiasmo que les causa esta práctica que para algunos habitantes del territorio es identitario (también existen opiniones de que es una práctica ajena a su cultura; sin embargo, ya la han adoptado como propia).

Tabla 13: Guion primera pantalla de “El toro y la mula”

Imagen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Un personaje vestido de toro y otro personaje vestido de mula, cada uno distanciado del otro 2. En la parte inferior derecha, un ícono de “play”.
Texto	<ol style="list-style-type: none"> 1. En el centro de la pantalla: “Nivel fácil, “Nivel medio”, “Nivel difícil” 2. Debajo del ícono de “play, se lee: “¿Cómo se juega?”
Sonido	Canción tradicional
Acción o interacción	Elegir la dificultad en la que desea jugar
Observación	<p>Una vez hecho esto, se muestra la pantalla 2</p> <p>En el “¿cómo se juega?” se mostrará un video demostrativo de las acciones que debe realizar para completar a actividad.</p>

Fuente: elaboración propia

Tabla 14: Guion segunda pantalla de “El toro y la mula”

Imagen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Un personaje vestido de toro y otro personaje vestido de mula, cada uno distanciado del otro (Conforme el usuario va fallando, el toro se va acercando a la mula) 2. Ícono representativo de un sustantivo, un verbo o una receta, según la dificultad elegida
Texto	<p>Adivina la palabra representada antes de que el toro alcance a la mula.</p> <p>(Aparecerán las líneas correspondientes a cada letra de la palabra)</p> <p>(En una esquina aparecerán las oportunidades que quedan disponibles, cuyo número se irá reduciendo con cada error)</p>
Sonido	Canción tradicional
Acción o interacción	Teclear las letras que cree son parte de la palabra por adivinar
Observación	<p>El usuario tiene la oportunidad de pagar por pistas con los granos de cacao que posee</p> <p>Dependiendo del resultado, se muestra la opción 1 o la opción 2 de la pantalla 3</p>

Fuente: elaboración propia

Tabla 15: Guion tercera pantalla de “El toro y la mula” (al acertar)

Imagen	Una imagen de victoria en caso de que adivine la palabra
Texto	Volver a intentar Menú principal
Sonido	Sonido correspondiente a su victoria
Acción o interacción	Elegir la opción que desee: si intentar adivinar la misma palabra o volver al menú principal para elegir otra actividad
Observación	

Fuente: elaboración propia

Tabla 16: Guion tercera pantalla de “El toro y la mula” (al agotar los intentos)

Imagen	Una imagen que advierta que el usuario agotó sus posibilidades
Video	Video sobre el toro y la mula
Texto	Volver a intentar Menú principal
Sonido	Sonido correspondiente a su derrota o su
Acción o interacción	Elegir la opción que desee: si intentar adivinar la misma palabra o volver al menú principal para elegir otra actividad
Observación	Se mostrará un video con la parte en que el toro alcanza a la mula.

Fuente: elaboración propia

3.4 Actividad: “Completemos la oración”

Esta actividad está completamente enfocada al tercer objetivo didáctico de los materiales, pues pretende ayudar al usuario a identificar el orden en que se colocan los elementos lingüísticos para formar una oración simple en lengua de Brorán, en este caso bajo el

tema del procedimiento culinario. Para ello, primeramente los usuarios deberán realizar preguntas básicas al programa sobre ingredientes y otros elementos presentes en la receta; el programa podrá responder afirmativamente, negativamente o indicar que no comprende la pregunta (esto aplicará en casos donde la pregunta no cumpla con las reglas gramaticales, que incluya léxico no presente en ninguna receta, entre otras circunstancias). Una vez adivinada la receta, aparecerán en la pantalla oraciones al azar con palabras faltantes, las cuales deberán ser completadas según las palabras presentes en la parte superior de la pantalla, que serán arrastradas por el usuario a su lugar correspondiente. El guion de esta actividad se presenta en las tablas 17, 18 y 19.

Tabla 17: Guion primera pantalla de “Adivinemos la receta”

Imagen	1. Fondo alusivo a la temática culinaria 2. En la parte inferior derecha, un ícono de “play”.
Texto	1. “¿En cuál receta estoy pensando?” 2. Debajo del ícono de “play” se lee: “¿Cómo se juega?”
Sonido	Canción tradicional
Acción o interacción	Escribir en lengua de Brorán una pregunta sobre las recetas; por ejemplo: ¿tiene maíz?, ¿se le agrega agua?, ¿se asa?, y otras similares.
Observación	El programa elegirá una receta al azar y buscará entre los elementos de la receta si coinciden ciertos elementos. En caso de que la pregunta no coincida con la gramática, responderá que no comprende lo que se le intenta decir. Una vez que el usuario acierta la receta, pasará a la pantalla 2.

Tabla 18: Guion segunda pantalla de “Adivinemos la receta”

Imagen	1. Fondo alusivo a la temática culinaria
Texto	1. “Nivel fácil”, “nivel medio”, “nivel experto”
Sonido	Canción tradicional

Acción o interacción	Cliclar sobre la dificultad que el usuario desea intentar.
Observación	Al seleccionar la opción deseada, se mostrará la pantalla 3.

Tabla 19: Guion tercera pantalla de “Adivinemos la receta” (fácil)

Imagen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fondo alusivo a la temática culinaria 2. En la parte inferior derecha, un ícono de “play”.
Texto	<ol style="list-style-type: none"> 1. En la parte superior de la pantalla, palabras sueltas (principalmente sustantivos y verbos) 2. En el centro de la pantalla, uno a uno pasos de las recetas en el orden que corresponden, con palabras faltantes y espacios en blanco. 2. Debajo del ícono de “play” se lee: “¿Cómo se juega?”
Sonido	Canción tradicional
Acción o interacción	Arrastrar las palabras de la parte superior de la pantalla hacia los espacios en blanco donde creen debe ir esa palabra
Observación	<p>Cada error le costará al usuario un grano de cacao.</p> <p>Una vez completados todos los pasos, el usuario ganará la partida y obtendrá el premio</p>

Tabla 20: Guion tercera pantalla de “Adivinemos la receta” (medio)

Imagen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fondo alusivo a la temática culinaria 2. En la parte inferior derecha, un ícono de “play”.
Texto	<ol style="list-style-type: none"> 1. En la parte superior de la pantalla, palabras sueltas (sin importar clase de palabras) 2. En la misma pantalla, los pasos de las recetas en el orden que corresponden, con palabras faltantes y espacios en blanco. 3. Debajo del ícono de “play” se lee: “¿Cómo se juega?”
Sonido	Canción tradicional
Acción o interacción	Arrastrar las palabras de la parte superior de la pantalla hacia los espacios en blanco donde creen debe ir esa palabra
Observación	Cada error le costará al usuario un grano de cacao.

	Una vez completados todos los pasos, el usuario ganará la partida y obtendrá el premio
--	--

Tabla 21: Guion tercera pantalla de “Adivinemos la receta” (difícil)

Imagen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fondo alusivo a la temática culinaria 2. En la parte inferior derecha, un ícono de “play”.
Texto	<ol style="list-style-type: none"> 1. En la parte superior de la pantalla, todas las palabras correspondientes a cada paso de la receta en desorden. 3. Debajo del ícono de “play” se lee: “¿Cómo se juega?”
Sonido	Canción tradicional
Acción o interacción	Arrastrar las palabras de la parte superior de la pantalla hacia el centro de la pantalla, según el orden que los usuarios consideren es el correcto.
Observación	<p>Los pasos de la receta irán apareciendo uno a uno y los jugadores perderán un grano de cacao en caso de que la oración completa no sea correcta</p> <p>Una vez completados todos los pasos, el usuario ganará la partida y obtendrá el premio</p>

Tabla 22: Guion tercera pantalla de “Adivinemos la receta” (experto)

Imagen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fondo alusivo a la temática culinaria 2. En la parte inferior derecha, un ícono de “play”.
Texto	<ol style="list-style-type: none"> 1. En la parte superior de la pantalla, en desorden todas las palabras correspondientes a todos paso de la receta. 3. Debajo del ícono de “play” se lee: “¿Cómo se juega?”
Sonido	Canción tradicional
Acción o interacción	Arrastrar las palabras de la parte superior de la pantalla hacia el centro de la pantalla, según el orden que los usuarios consideren es el correcto, tanto en la oración como en la secuencia de pasos.
Observación	En este nivel, no se pierden granos de cacao. El usuario obtendrá el premio según sus aciertos.

4 CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

En el siguiente apartado se mencionarán los principales hallazgos de la investigación desarrollada, así como las limitaciones enfrentadas durante la elaboración de la propuesta. Finalmente, se brindarán algunas recomendaciones para futuros proyectos en la temática de didáctica de lenguas en proceso de desplazamiento mediante materiales didácticos interactivos.

4.1 Conclusiones

En esta investigación se sistematizaron los recursos léxicos y gramaticales en el discurso procedimental de preparación de los alimentos en la lengua naso-brorán, una variedad de la lengua indígena que se encuentra en proceso de desplazamiento. Esto se llevó a cabo con miras a elaborar una propuesta de material multimedia interactivo para escolares de la comunidad. Para ello, primeramente, se indagó sobre la situación sociolingüística de la comunidad Brorán, ubicada en el cantón de Buenos Aires, de la provincia de Puntarenas, Costa Rica.

Así, se consultaron las descripciones elaboradas desde Pittier (1891) hasta Sánchez (2015), específicamente en lo referente al proceso de desplazamiento de la lengua y el interés de la comunidad por mantener sus tradiciones; a continuación, se recurrió a investigaciones previas acerca del empleo didáctico de los recursos tecnológicos, entre ellas Galla (2009), quien distingue tres niveles de tecnología según el grado de interacción: baja, cuando el material es en una sola vía, como los libros y conversaciones pregrabadas; media, cuando la interacción es asincrónica o estática (en este último caso, una wiki, por ejemplo), y alta, si el material permite la interacción con otros usuarios. En vista de que según esta investigadora la tecnología alta

permite mayor involucramiento e interés, se consideró pertinente elaborar una propuesta de material didáctico interactivo, innovador y multimedia.

De estudios previos también destacan Warschauer (1998), De Korne (2009), Godfrey (2008) y Bourget (2016), quienes concluyeron que es imprescindible una participación activa de los miembros de la comunidad para alcanzar el éxito de cualquier iniciativa de revitalización, de ahí que desde el inicio de esta labor se estimó como punto clave el trabajo en conjunto.

La propuesta actual se apoyó, además, en teorizaciones acerca de la revitalización lingüística, como en Fishman (1991), Thomason (2015), Krauss (1992) y, especialmente, Hinton (2001), pues esta última establece pasos para desarrollar programas en caso de que no se cuente con hablantes nativos, como sucede en la lengua de Brorán; para ello, Hinton propone recursos de reconstrucción de la lengua y programas de segundas lenguas para niños con un componente escolar, razón por la cual este proyecto de investigación ha sistematizado, en primera instancia, los recursos léxicos y sintácticos en el discurso procedimental de preparación de los alimentos en naso-brorán para, posteriormente, elaborar la propuesta de material didáctico interactivo; el tema de la alimentación tradicional es tratado en las clases de idioma que escolares de la comunidad cursan como parte de sus materias obligatorias y que, por lo tanto, podrían apoyar en el proceso de aprendizaje de la lengua.

Para este proceso descriptivo, las gramáticas sobre la lengua naso elaboradas por Constenla (2007), Quesada (2000) y Bermúdez (2018) —la primera basada en la variedad de Brorán (costarricense) y las otros dos de la variedad panameña— fueron la base para analizar la morfología y la sintaxis del discurso procedimental culinario a partir de la información incorporada en el *Diccionario-recetario pictográfico de la alimentación tradicional en Brorán*”

qu'ercuó (el idioma de Térraba), producto de una documentación realizada en el 2016, en conjunto con la comunidad, sobre las tradiciones culinarias.

Ese diccionario constituyó, entonces, el corpus de la investigación, con el cual se corroboró lo descrito por los autores consultados sobre los morfemas que componen las distintas clases de palabras, y se evidenció que en este material predomina la clase nominal sobre las demás, pues representa el 38% de léxico total, con un total de 74 términos que referencian solamente sustantivos comunes (el corpus no incluye sustantivos propios). Para efectos de la investigación, esos sustantivos se clasificaron en categorías y subcategorías, dentro de las cuales se destaca que casi la mitad corresponden a “materia prima”, lo cual sería esperable en recetas de cocina; asimismo, se resalta que la mayoría son de origen vegetal, como muestra de la base de la cocina tradicional del pueblo de Brorán; así, por ejemplo, el sustantivo más mencionado es éb ‘maíz’.

En cuanto a los verbos, aparece un total de 50 términos, mayoritariamente conjugados en la primera persona plural inclusiva, que marca, según Quesada (2000), un sujeto indefinido, utilizado para dar instrucciones. También se hallaron, en menor medida, algunas oraciones subordinadas, aunque el discurso culinario en este corpus se caracteriza por oraciones simples. Esta estructura también puede ser modificada por la presencia del focalizador ‘e’, en cuyo caso el objeto aparece al inicio de la oración, seguido de la partícula focalizadora y el verbo.

La frase posposicional también tiene una función trascendental en este tipo de discurso, ya que, ubicada al final de la oración, indica dónde se realizan las etapas de la receta o de qué manera se debe proceder en cada paso; además, permiten unir, mediante una subordinación, un paso con el siguiente.

Al tratarse de un proyecto de carácter exploratorio, se buscó sobrepasar el nivel de segmentación morfológica y descripción morfosintáctica de la lengua, por lo que se propone un material multimedia interactivo basado en la temática analizada; lo anterior, en vista de que experiencia de trabajos anteriores, principalmente de Galla (2009), demuestra que la tecnología contribuye en procesos de revitalización de lenguas por la diversidad de escenarios y la posibilidad de interacciones, pues resulta motivante y entretenida para los miembros de la comunidad, a la vez que posiciona a los hablantes en un papel de ejecutantes y no meramente como receptores.

Para este caso, entonces, se han propuesto tres actividades dentro del material didáctico interactivo bajo la temática de gastronomía: “hagamos una receta”, que muestra los pasos de cada receta y a la vez permite la interacción para simular su realización; “adivinemos la palabra con el toro y la mula”, mediante la cual se pretende fortalecer el reconocimiento de términos propios de la cocina tradicional, y “completemos la oración”, cuyo propósito es identificar el orden de los recursos lingüísticos para elaborar oraciones en la lengua.

Estas actividades tienen por objetivo coadyuvar al proceso de aprendizaje de la lengua de Brorán por parte de escolares de la zona, para que, al utilizar la herramienta con cierta frecuencia, recuerden cómo se escriben y se pronuncian los nombres de recetas de la cocina tradicional de Brorán, los nombres de la materia prima, los recipientes e instrumentos que se necesitan, así como los pasos para elaborar las recetas; además de la posibilidad de identificar los recursos lingüísticos para formar oraciones en lengua de Brorán, así como el orden de los elementos.

Tanto la segmentación morfosintáctica como la propuesta de material se elaboraron con la colaboración y el aval de la hablante y maestra de lengua de la zona, quien dio a conocer las

metodologías que aplica en el aula para enseñar este tema y los desafíos que ha enfrentado con la situación actual de pandemia, pues las clases presenciales han sido suspendidas y ello ha dificultado la enseñanza de la cocina tradicional.

De esa manera, se logró un trabajo colaborativo que concluyó en un material didáctico satisfactorio para la maestra de esta lengua, el cual ahora debe ser evaluado por la población meta.

4.2 Limitaciones

La principal limitación fue el escaso conocimiento de la investigadora en relación con el trabajo de campo, la didáctica de lenguas y el desarrollo de materiales educativos, pues se requirió invertir una cantidad importante de tiempo en el estudio de cada ámbito, lo que implicó un periodo más extenso para desarrollar la investigación y adquirir los conocimientos básicos que llevaron al planteamiento final.

Otra limitación es que no se contó con reseñas de recursos multimedia interactivos aplicados a la didáctica de lenguas indígenas costarricenses, por lo que la propuesta actual carece de una base experiencial que permita comparar los procesos llevados a cabo, replicar las metodologías exitosas o enmendar errores de planificación, desarrollo y evaluación.

Por otra parte, las medidas de distanciamiento físico establecidas para contrarrestar la pandemia ocasionada por la COVID-19 implicaron una modificación en los objetivos planteados inicialmente, ya que la documentación de una práctica cultural no se pudo completar. Como alternativa al plan original y con el fin de poder proseguir con el proceso de tesis, se procedió al análisis morfosintáctico de documentación previa. Si bien en la elaboración del material de base al que se recurrió se contó con la participación y el aval por

parte de la comunidad —además de que la investigadora también participó en la etapa de documentación—, la propuesta actual resultó menos participativa de lo que se tenía previsto.

Otra limitación es que no fue posible consultar con los futuros usuarios sus intereses o parecer relacionado con esta propuesta, sino que se trabajó exclusivamente con la colaboración de la hablante y maestra de lengua. Lo anterior impidió que se incorporaran sugerencias desde el punto de vista de los usuarios, es decir, los escolares a quienes va dirigida la herramienta, lo que significa que esta consulta quedaría para una próxima etapa.

4.3 Recomendaciones

Como se indicó anteriormente, debido a que el material didáctico interactivo planteado no se presentó a la población meta para recopilar sus sugerencias, se recomienda desarrollar la propuesta en un *software* y, posteriormente, evaluar la efectividad del material y su aceptación; de esa manera, se podrá garantizar un recurso didáctico acorde con las necesidades y los gustos de los escolares que aprenden esta lengua.

También se sugiere desarrollar otros proyectos de investigación mediante el trabajo colaborativo con la comunidad Brorán, una vez que las condiciones sanitarias lo permitan, con el fin de desarrollar otras iniciativas similares que fomenten la adquisición de la lengua ancestral más allá del ámbito escolar.

Se considera oportuno que, desde el Posgrado de Lingüística, se contemplen cursos y líneas de investigación sobre la didáctica de lenguas, que involucren equipos de trabajo interdisciplinarios, con estudiantes o profesionales de educación, computación, antropología, entre otros, pues la elaboración de materiales didácticos con distintos enfoques es un mercado laboral en el que los lingüistas podrían participar junto a especialistas de otras áreas.

5 Referencias bibliográficas

Aguirre, A (ed.) (1995) *Etnografía: Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Editorial Boixareu Universitaria. Barcelona, España.

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Ediciones Morata, Madrid España.

Arteaga, M. (2001). “Ciberaymara: curso de enseñanza-aprendizaje del aymara desde el Internet”, en *Actas del Primer Simposio sobre Enseñanza de Lenguas Indígenas de América Latina, Stilla 2008*

Baldwin, D.; Costa, D.; Troy, D. (2016). “Myaamiaataweenki eekincikoonihkiinki eeyoonki aapisaataweenki: A Miami Language Digital Tool for Language Reclamation”. En *Language Documentation & Conservation* 10. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10125/24713>

Barrantes, R. (2014). *Investigación: Un camino al conocimiento, un enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto*. San José, Costa Rica: EUNED.

Bartolomé, A. (1999). *El diseño y la producción de medios para la enseñanza*. En J. Cabero Almenara (Ed.) Tecnología Educativa. Madrid

Bastidas, P.A. (2015). *Diseño de un libro ilustrado pop-up para niños en la comunidad de Chirihuasi para contribuir a la revitalización del kichwa*. Trabajo final de graduación. Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Belloch, C. (2013). *Diseño instruccional*. Unidad de Tecnología Educativa, 1ª edición.

- Bermúdez, N. (2018). A description of Naso verbal art. Dissertation Presented to the Faculty of the Graduate School of The University of Texas at Austin in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy
- Bliss, H.; Bird, S.; Cooper, A.; Burton, S. y Gick, B. (2018). "Seeing Speech: Ultrasound-based Multimedia Resources for Pronunciation Learning in Indigenous Languages". En *Language Documentation & Conservation* 12 Recuperado de <http://hdl.handle.net/10125/24771>
- Borge, C. (2012). *Cuarto informe del estado de la educación. (Informe final). Costa Rica: Estado de la educación en territorios indígenas*. San José, Costa Rica: Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. Recuperado de http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/004/borge_educacion_indigena.pdf
- Bourget, N. (2016). "Case Study: An Evaluation of Information and Communication Technology Use in Upriver Halq'eméylem Language Programs". En *Language Documentation & Conservation* 10. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10125/24691>
- Bradley, D. y Bradley, M. (eds). (2002). *Language Endargement and Language Maintenace*. London : RoutledgeCurzon
- Brand, P., Elliott, J., y Foster, K. (2002). "Language revitalization using multimedia. En In *From Oral Traditions to Multimedia*. Saanich, B.C.: Saanich Language Revitalization Project.
- Camacho Zamora, J.A. (2002) "Perspectivas etnográficas: la observación y la entrevista". En *Cuadernos de Antropología*. Número 12. pág 51-73

- Canuto, F. (2011). Elaboración de materiales educativos en lenguas indígenas: “El interactivo otomí”. En Memorias de las 1as. Jornadas de Lenguas en Contacto. UNAM
- Constenla Umaña, A. (1997-1998). *Las flexiones de persona gramatical y el sistema de casos en naso (teribe-térraba)*. En “Lingüística Chibcha” Núm. 16. Universidad de Costa Rica
- _____ (2007). *La lengua de Térraba: esbozo fonológico y gramatical, y pequeño diccionario*. Editorial UCR. San José Costa Rica.
- _____ (2011). “La diversidad lingüística de Costa Rica: las lenguas indígenas”. En revista Filología y Lingüística. Vol 37 Num 2 pág 93-106
- Conti, C., Guerrero, L. y Felú, E. (2012). “Documentación del wixárika y elaboración de materiales didácticos” en *Aproximaciones a la documentación lingüística del huichol*. Universidad de Jaén. Pág 17-40
- Costa Rica (2017). *Constitución Política de la República de Costa Rica*. San José, Costa Rica: IJSA Investigaciones Jurídicas S.A.
- De Graaf, T.; Van der Meer, C; Jongbloed-Faber, L. (2015). “The use of new technologies in the preservation of an endangered language: The case of Frisian”. En *Endangered Languages and New Technologies*. Cambridge University Press
- De Korne, H. (2009) “The Pedagogical Potential of Multimedia Dictionaries Lessons from a Community Dictionary Project”, en *Indigenous Language Revitalization Encouragement, Guidance & Lessons Learned* edited by Jon Reyhner Louise Lockard
- De la Herrán, A. Rodríguez, Y. (2017) “Indicadores de supervivencia y muerte de culturas y lenguas indígenas originarias en contextos hispanohablantes excluyentes: la enseñanza

como clave”. En *Revista Iberoamericana de Educación* vol. 73, núm. 1 pp. 163-184
Organización de Estados Iberoamericanos

Díaz, G. (2009). “Identidad en la comunidad indígena de Térraba: Un caso de revitalización”.
En Cuadernos de Antropología (revista digital). Consultado en:
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/antropologia/article/view/6877>

Dwyer, A. (2006). “Ética y aspectos prácticos del trabajo de campo”. En *Bases de la
documentación lingüística*. Ed. Haviland, J. y Flores, J.A. Instituto de Nacional de
Lenguas Indígenas

Elmigli, H.; Ramírez, G.; Walton, P. (2016). Using NFC-based Apps to Revitalize an
Aboriginal Language. En Proceedings of the 21st Western Canadian Conference on
Computing Education, número 18. Obtenido de
<http://dx.doi.org/10.1145/2910925.2910940>

Eberenz, R. (2016). “De lo crudo a lo cocinado: sobre el léxico fundamental de la culinaria en
la historia del español (siglos XIII a XVII). En *Revista de Filología Española* XCVI, 1.o,
pp. 81-112

Fernández, R. (2006). *Reseña Histórica de Talamanca*. Tercera edición. San José, C.R.:
EUNED.

Fishman, J. (1991). *Reversing Language Shift*. Clavedon: Multilingual Matters.

_____ (1996). “What do you lose when you lose your language?”, en Cantoni, Gina
(ed.), *Stabilizing Indigenous Languages*, Center for Excellence in Education Northern
Arizona Monograph Series, pp. 71-91.

- (2001). “El nuevo orden lingüístico”, en *Digithum Revista Digital d’humanitats*, núm. 3. Revisado en <http://www.uoc.edu/humfil/articles/esp/fishman/fishman.html>
- Flores, J. (coord.) (2011). *Antología de textos para la revitalización lingüística*. Inali, México.
- . (2013). “El potencial de las artes y los medios audiovisuales en la revitalización lingüística”. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 51(1).
- Foley, W. (1991). *Anthropological Linguistics. An introduction*. Oxford-Cambridge, Basil Blackwell.
- Franchetto, B. (2006). “La etnografía en la documentación lingüística”. En *Bases de la documentación lingüística*. Ed. Haviland, J. y Flores, J.A. Instituto de Nacional de Lenguas Indígenas
- Gabb, W. (1875). *On the indian tribes and languages of Costa Rica*. En *Proceedings of the American Philosophical Society*, Vol. 14, No. 95
- Gagini, C. (1917). *Los aborígenes de Costa Rica*. Imprenta Trejos Hermanos. San José, Costa Rica
- Galán, E. (2006). “El guión didáctico para materiales multimedia”. En *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero34/guionmu.html>
- Galla, C. (2009). Indigenous Language Revitalization and Technology From Traditional to Contemporary Domains. En *Indigenous Language revitalization : encouragement, guidance & lessons learned*. Flagstaff, Ariz.: Northern Arizona University

- _____ (2010). *Multimedia technology and indigenous language revitalization: practical educational tools and applications used within native communities*. Tesis para optar por el grado de Doctor en Filosofía. Universidad de Arizona
- García, G. y Zúñiga, Z. (1987). “Acciones educativas para la revitalización lingüística”. En *América Indígena*, 47(3), 489-517.
- Gifford, B.R. (1991): “The learning society: Serious play”. En *Chronicle of Higher Education*, p. 7
- Godfrey, E. (2008). *The impact of FirstVoices on Language Revitalization in Alert Bay*. Tesis para optar por el grado de Máster en Artes. Royal Roads University
- Grenoble, L., y Whaley, L. (2006). *Saving languages*. Cambridge: cambridge university press.
- Haddad, N. (2016). “Multimedia and cultural heritage: a discussion for the community involved in children’s edutainment and serious games in the 21st Century”. En *Virtual Archaeology Review*, 7(14): 61-73 recuperado de <http://dx.doi.org/10.4995/var.2016.4191>
- Hermes, M. y King, K. (2013) “Ojibwe Language Revitalization, Multimedia Technology, and Family Language Learning”. En *Language Learning & Technology*. gVolume 17, Number 1 pp. 125–144
- Himmelmann, N. (2006). “La documentación lingüística: ¿qué es y para qué sirve?”. En *Bases de la documentación lingüística*. Ed. Haviland, J. y Flores, J.A. Instituto de Nacional de Lenguas Indígenas

Hinton, L. (1999). "Teaching endangered languages". In B. Spolsky ed. *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. Oxford: Elsevier Science, 74-77.

_____. (2002). *How to keep your language alive*. Berkeley: Heyday Books.

_____. (2011). "Revitalization of endangered languages". En *The Cambridge Handbook of Endangerment Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hinton, L. y Hale, K. (coord.) (2001). *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. San Diego, CA: Academic Press.

Hugo, R. (2016). Endangered languages, technology and learning: A Yakama/Yakima Sahaptin case study. Tesis para optar por el grado de Doctor en Filosofía. University of Washington

Iglesias, X. (2016). *Elaboración de materiales didácticos en lenguas minoritarias desde la interculturalidad: propuesta de un modelo a partir del maya en México*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

IETSAY: Instituto de Estudios de Tradiciones Sagradas de Abia Yala (2011). *Narraciones teribes: Nasoga Łaĩwãk*. Fundación coordinadora de pastoral aborígen. San José, CR.

Ka'ai, T., Ka'ai-Mahuta, R., y Moorfield, J. (2013). *Kia rōnaki : the Māori performing arts*. Auckland, New Zealand : Pearson

Krauss, M. (1992). "The world's language in crisis". En *Language*. Vol 68, núm. 1. pág 4-10

Lefebvre, Claire. 1998. *Creole genesis and the acquisition of grammar. The case of Haitian creole*, Cambridge University Press, Cambridge.

- Leiva, J.J. (2012). “De la interculturalidad a la digiculturalidad: el uso de las TIC en la dinamización de contextos de diversidad cultural”. En *Las tecnologías de la información en contextos educativos: Nuevos escenarios de aprendizaje*. Editorial Universidad Santiago de Cali
- Lehrer, A. (1972) “Cooking Vocabularies and the Culinary Triangle of Lévi-Strauss”. En *Anthropological Linguistics*, Vol. 14, No. 5, pp. 155-171
- Lemus, J. (2010). “Un modelo de revitalización lingüística: el caso del náhuat/pipil de El Salvador”. En *Revista del Caribe Nicaragüense Wani*. No. 62, pág 25-47.
- Lieberman, A. (2003). *Taking Ownership: Strengthening Indigenous Cultures and Languages Through the Use of ICTs*.
- Marquès, P. (1999). El software educativo. Obtenido en http://www.lmi.ub.es/te/any96/marques_software/
- Martín, J. (2016). “Hacia una caracterización de una disciplina lingüística (casi) olvidada: la etnolingüística”, en revista *Estudios de Lingüística, Universidad de Alicante (ELUA)*, número 30, pp. 180-196.
- Martínez, T. y López, V. (2014). “La tecnología móvil: de medio de comunicación a instrumento educativo y de inclusión”. En *Educación, tecnología digital y patrimonio cultural*.
- Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Ed. Pearson Educación, Madrid, España.

Mideplán (2015). Departamento de Educación Intercultural. Obtenido de <https://www.mideplan.go.cr/node/1054>

Muysken, P.C. (1981) “Halfway between Quechua and Spanish: the case for relexification”, en A. Highfield; A. Valdman (eds.), *Historicity and variation in creole studies*, p.52-78.

Nathan, D. (2006). “Interfases ‘densas’: movilización de la documentación lingüística mediante recursos multimedia. En *Bases de la documentación lingüística*. Ed. Haviland, J. y Flores, J.A. Instituto de Nacional de Lenguas Indígenas

Navas, J. (comp.) (2018). *Reseña del patrimonio cultural del pueblo Broran Terbi del territorio indígena Térraba*. Universidad de Costa Rica.

Ortega, J.A. y Chacón, A. (2010). *Nuevas tecnologías para la educación en la era digital*. Ediciones Pirámide, Madrid, España.

Ovares, S. y Rojas, C. (2008). “La enseñanza de las lenguas indígenas en Costa Rica”. En revista *Letras*. Vol. 1 Num 43 pág 11-21

Pittier, H. (1891). *Viaje de exploración al Río Grande de Térraba*. San José, C.R.: Tip. Nacional.

_____ (1896). *Viajes a varias partes de la Republica de Costa Rica por el Dr. Bernardo A. Thiel*. San José, C.R. : Tip. Nacional

Pittier, H y Gagini, C. (1892). *Ensayo lexicográfico sobre la lengua de Terraba*. San José, C.R. : Tip. Nacional.

- Plaza Martínez, P. (2012). "Tabuybula 'nuestra lengua': La enseñanza del yuracaré como segunda lengua en un programa de revitalización lingüística y cultural". En Simposio de enseñanza y aprendizaje de lenguas indígenas en América Latina (STLILLA-2011)
- Portilla, M. (1985). *Un caso de muerte de lenguas*. Tesis para optar por el grado de máster en Lingüística. Universidad de Costa Rica.
- _____ (2014). "La posición del naso (térraba-teribe) dentro de la rama ístmica de la familia Chibcha". En *Estudios de Lingüística Chibcha* 33
- Quesada, M. (2003). "Nuevas tecnologías de la información y la comunicación: integración en el aula de idiomas". En revista *Filología y Lingüística* XXIX (2): 193-199.
- Quesada, M. (2000). "Situación actual y futuro de las lenguas indígenas de Costa Rica". En *Revista Lingüística chibcha*. Vol. 18-19. pág. 7-34
- Quesada, J. (2000). *A grammar of Teribe*. Editorial Lincom Europa.
- _____ (2001). *Teribes y Térrabas: recuentos de un reencuentro*. Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Ramos, K. (2014). "Situación actual del programa de enseñanza de lenguas indígenas del Ministerio de Educación Pública". En revista electrónica *Educare*. Vol 18 núm 3. pág 203-219
- _____ (2015) *Propuesta de un material didáctico para la enseñanza de la lengua malecu a niños entre los 2 y los 6 años*. Tesis para optar por el grado de Máster en Lingüística. Universidad de Costa Rica

- Rojas, C. (2006). "Actitudes hacia la enseñanza de las lenguas indígenas". En *Letras* Vol. 39. pág 267-271
- Rojas, K. (2016). *Desarrollo de una plataforma web educativa para la revitalización de la lengua kukama-kukamiria de Perú*. Tesis. Universitat Politècnica de Valencia.
- Ruiz, J. (2012). Generación de material interactivo multimedia para la alfabetización en la lengua zapoteca bajo un enfoque etnosemiótico. Tesis para optar por el grado de Máster en Medios Interactivos. Universidad Tecnológica de la Mixteca
- Salgado, E. y Villavicencio, F. (2010). *Materiales multimedia en contextos de diversidad lingüística y cultural*. México: Centro de Investigaciones y estudios superiores en Antropología Social (CIESAS)
- Sánchez, C. 2009. "Situación sociolingüística de las lenguas minoritarias de Costa Rica y censos nacionales de población 1927-2000: vitalidad, desplazamiento y autoafiliación etnolingüística". En revista *Filología y Lingüística*. XXXV (2): 233-273
- _____ (2013) "Lenguas en peligro en Costa Rica: vitalidad, documentación y descripción". En *Káñina*, rev Artes y Letras. XXVII (1): 219-250
- _____ (2015). "Reconstitución léxica y variabilidad morfoléxica de una lengua muy desplazada: El caso del vocabulario del cuerpo humano en la lengua de Brorán (Térraba)". En *Estudios de Lingüística Chibcha*. Núm 34, pág 33-85.
- Sánchez et al. (2016) *Diccionario-recetario pictográfico de la alimentación tradicional en Brörán`qu`ercuó (el idioma de Térraba)*. Universidad de Costa Rica

Santacana, J. y López, V. (comp). (2014). *Educación, tecnología digital y patrimonio cultural*. Ediciones Trea, España.

Thieberger, N. (2002). “Extinction in Whose Terms? Which parts of a language constitute a target for language maintenance programmes?”. En *Language Endangerment and Language Maintenance*.

Thiel, B. (1882). *Apuntes lexicográficos de las lenguas y dialectos de los indios de Costa Rica*. San José, C.R.: Imprenta Nacional.

Thomason, S. (2015). *Endangered Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tsunoda, T. (2006). *Language Endangerment and Language Revitalization*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Unesco. (2003). *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*. Documento adoptado por la Reunión Internacional de Expertos sobre el programa de la UNESCO “Salvaguardia de las Lenguas en Peligro”. París.

_____ (2011). “Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas”. En *Antología de textos para la revitalización lingüística*. Inali, México.

Valverde, J. (s.f.). *Diseño y elaboración de materiales didácticos multimedia*. Universidad de Extremadura. Obtenido de

http://metabase.uaem.mx/bitstream/handle/123456789/1094/Diseno_de_materiales_didacticos_multimedia.pdf?sequence=1

- Vásquez, A.C (2008). “Caracterización de la situación idiomática de los pueblos indígenas de Costa Rica y su influencia en su educación”. En revista electrónica *Educare*. Vol 12 número extraordinario. 61-66
- Viudas, A. (1982). El lenguaje técnico de un recetario de cocina. *Anuario de Estudios Filológicos*, 5, 219-229
- Wagner, I. (2016). “New Technologies, Same Ideologies: Learning from Language Revitalization Online”. En *Language Documentation & Conservation* 11. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10125/24730>
- Warschauer, M. (1998). Technology and Indigenous Language Revitalization: Analyzing the Experience of Hawai'i. *Canadian Modern Language Review* Volume 55, Number 1
- Wurm, S.A. (1991). “Language death and Disappearance: Causes and Circumstances”. En *Engangered languages*, Oxford: Berg